

La competencia televisiva en el currículo escolar

Telebistaren inguruko gaitasuna eskola curriculumean

TV-Viewing Competence in Primary Education Curricula

*Carmen Marta Lazo*¹

zer

Vol. 13 – Núm. 25

ISSN: 1137-1102

pp. 107-120

2008

Recibido el 24 de enero de 2008, aprobado el 20 de octubre de 2008.

Resumen

La realidad exige que los escolares aprendan en las aulas a “mirar” con criterio, fundamentado los mensajes que les proporcionan las distintas pantallas con las que diariamente se relacionan. Además, son los propios niños quienes reclaman la necesidad de ese aprendizaje desde la escuela, ya que consideran que sus padres no están cualificados para abordar determinadas cuestiones relativas a las formas de interpretar los contenidos televisivos. El artículo ofrece un análisis sobre la presencia de la educación en comunicación en la Ley Orgánica de Educación y en el Real Decreto de Educación Primaria.

Palabras clave: Educación en comunicación · Competencia televisiva · Tema transversal · Currículo escolar · Educación primaria

¹ Universidad San Jorge (Zaragoza), cmarta@usj.es

Laburpena

Eskolako ikasleek kriterioz begiratzeko ikas dezaten eskatzen du gaurko errealitateak, eta egunero erabiltzen dituzten pantaila anitzek eskaintzen dizkieten mezuak uler ditzaten ere bai. Horretaz gainera, haurrek beraiek eskatzen dute ikasketa hori eskolan bertan eskaini dakien, telebistako edukiak interpretatzeko behar duten prestakuntza gurasoek ez dutelakoan baitaude. Beraz, artikulu honek aztertzen du komunikazioaren inguruko heziketaren presentzia Hezkuntzaren Lege Organikoan eta Lehen Hezkuntzako Errege-Dekretuan.

Gako-hitzak: Komunikazioaren inguruko heziketa · Telebistari buruzko gaitasuna · Gai transbertsala · Eskola-curriculum · Lehen hezkuntza

Abstract

Reality demands that schoolchildren learn how to “look at” the messages they are daily bombarded with from within the scope of a well-formed criterion. Furthermore, it is the children themselves that claim for the need of such learning at school, since they do not deem their parents as appropriately qualified to tackle certain issues concerning the interpretation of TV contents. The article offers an analysis about Education how the new Spanish legislation for Primary School deals with media education.

Key words: Education In Communication · TV Competence · Across-the-curriculum Subject Matter · School’s Syllabus · Primary Studies

0. Introducción

La televisión sigue siendo el medio con el que los niños en edades tempranas comparten más tiempo de ocio. Además, es indudable su función socializadora, no sólo desde una perspectiva meramente cuantitativa, sino también por lo que afecta al desarrollo cognitivo, actitudinal y cívico de unos sujetos que están en pleno proceso de formación individual y ciudadana.

Los mensajes televisivos pueden ser negativos o positivos, según los usos y consumos que realice el receptor. Por este motivo, es necesario que el niño se encuentre preparado para abordarlos con efectividad, saber leerlos e interpretar de forma integral las imágenes a las que se expone. Para llegar a adquirir estas capacidades es importante poseer la competencia televisiva necesaria, que se inicia con la lectura del mensaje de manera formal y llega a una disección del contenido de manera crítica. La alfabetización audiovisual sirve al niño para conocer las herramientas y formas de operar en el campo de la imagen. El desarrollo de la capacidad crítica a la hora de saber discriminar, comparar y explicar las secuencias vistas en televisión supone un paso más que el simple y mero conocimiento de la técnica televisiva.

Teniendo en consideración los beneficios que supone el aprendizaje en el campo de la contextualización y renarración de los significados, cabe plantearse de qué modo hay que preparar al niño para ello y a qué instancia o instancias les compete llevar a cabo esta labor.

Los padres serían la primera fuente de contraste de lo visto en televisión por encontrarse en el ámbito en el que suele tener lugar el visionado. A pesar de ello, la realidad evidencia que, en muchos casos, los adultos no disponen del tiempo o de la preparación suficiente para ejercer esta importante función. En una investigación abordada con 440 escolares de la Comunidad de Madrid para recabar tendencias en este sentido (Marta Lazo, 2005), advertimos que sólo algo más de la mitad de los niños, un 54% en concreto, suele conversar con sus padres respecto a los contenidos vistos. Los motivos por los que los adultos no suelen dialogar a este respecto con sus hijos se deben a que no se sienten especialmente “capacitados para transmitir una buena información y educación televisiva a sus hijos” (Marta Lazo y De Angel García, 1997: 327-333). A similares conclusiones se llegan en el estudio titulado “*La televisión y los niños*” realizado por el CIS (2000): tan sólo el 42% de los padres afirmaba que “preocuparse por los programas de televisión que ven los niños y adolescentes es una labor exclusiva de los padres”. El resto sentían la necesidad de compartir esta función con las propias cadenas de televisión

(un 30%) o con la escuela (un 25%), al manifestar que no se sienten preparados para ejercer esta tarea en solitario.

En este apartado, nos parece interesante recoger el símil que establece Younis (1993: 175) entre una casa y la mente de los niños. Este autor asegura que si los educadores (padres y maestros) intervienen conjuntamente, los pequeños ‘amueblarán’ mejor su mente, porque la capacidad de influir de la televisión dependerá de la cantidad de ‘habitaciones’ y de la calidad de los ‘muebles’ (experiencias y conocimientos) que tengan los niños, para los que la ayuda de un adulto en su construcción es básica.

Por tanto, la aportación de la escuela servirá de complemento para ampliar las acciones que desarrollen los padres o iniciarlas, en caso de que no se preocupen de enseñar a sus hijos a ver televisión o de que no acostumbren a compartir el tiempo televisivo ni a dialogar respecto a lo que ven en la pantalla. Sin duda, como veremos en los siguientes epígrafes, la experiencia en las aulas puede llegar a ser enormemente enriquecedora, tanto para los niños que no cuentan con directrices de sus padres como para aquellos que lo trabajan en su hogar, debido a que un refuerzo en el colegio siempre resultará un componente añadido a su formación televisiva.

1. El aprendizaje de la televisión: una demanda de los propios niños

En el apartado cualitativo de la ya mencionada investigación (Marta Lazo, 2005: 193-280) llevada a cabo en la Comunidad de Madrid con dieciséis grupos de discusión de niños entre 7 y 12 años, les planteamos de qué modo consideraban el posible apoyo de la escuela para “aprender a mirar la televisión”. A continuación presentamos de manera clasificada la modalidad de demandas que los escolares solicitaban al sistema educativo, junto con algunos de los ejemplos de los discursos recogidos, identificados por las características o composición de variables de su grupo de pertenencia:

- *como orientación respecto al contenido que pueden ver, en función de su edad.*
 1. Niña 7-9 años, ve menos de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: “*Si me enseñan a ver lo que tengo que ver sin palabrotas, s’.*”

2. Niño 10-12 años, ve más de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“para saber qué tenemos que ver, las cosas de nuestra edad y las que son para todos los públicos”*.
 3. Niña 10-12 años, ve menos de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Pienso que sería bueno, nos enseñaría las cosas que debemos ver, las que no...”*.
- *como recurso didáctico para el aprendizaje de diferentes materias.*
 1. Niña 7-9 años, ve menos de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Ver películas en inglés, sí”*.
 2. Niño 10-12 años, ve más de dos horas la TV y dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Puede ser interesante porque, así, te enseñan a conocer las cosas”*.
 3. Niño 10-12 años, ve más de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“para aprender cosas de la tele, por ejemplo, de las que salen en documentales y programas de preguntas”*.
 - *como herramienta para plantear demandas al medio de comunicación como ciudadanos, o como plataforma para aprender la manera de ver la televisión.*
 1. Niños 7-9 años, ven más de dos horas la TV y dialogan con los padres respecto a lo que ven: *“Es que tendrían que poner en la tele, en todos los programas, para quien son”. “En un canal, cosas para pequeños y, en otro canal, cosas para mayores...”* (plantean que en la televisión debe advertirse a qué público está dirigido cada programa o que se separe la oferta en diferentes canales para evitar confusiones).
 2. Niño 10-12 años, ve más de dos horas la TV y dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“A mí, me parece que estaría bien porque hay niños que la ven de muy cerca; así les podrían explicar cómo se ve y qué programas”*.
 3. Niña 10-12 años, ve menos de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“a veces, nos pasamos viendo cosas, te adictas. Deberían aconsejar cómo verla. A veces, estás viendo tanto rato la televisión y no sabes ni lo que estás viendo”*.

- *como medio para aprender lo relativo a los contravalores o forma ilustrativa de conocer las consecuencias negativas que pueden tener determinados comportamientos.*
1. Niño 7-9 años, ve menos de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“deberían de enseñarnos porque, luego, nos viciamos con la televisión y a nuestros padres no les dejamos verla y la televisión nos come el coco y hay veces que podemos maltratar a nuestros padres”.*
 2. Niño 10-12 años, ve más de dos horas la TV y dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Te enseñan a conocer las cosas que te pueden pasar si te marchas a una de estas cosas que son malas para la salud; te enseñan lo que puedes llegar a hacer”.*
 3. Niña 10-12 años, ve menos de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Sí, no sólo de la televisión, también de las drogas, tabaco,... porque si nos enseñan a hacer las cosas de una manera las haremos así”.*

Por otro lado, enfatizamos en que el principal motivo por el que los escolares creen interesante integrar la enseñanza de la televisión en el currículo escolar es, precisamente, la limitación que opinan que tienen sus padres a la hora de explicarles lo que no entienden de la televisión y también porque la escuela supone para ellos un referente importante:

1. Niña 10-12 años, ve más de dos horas la TV y dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Sí, porque hay cosas que no las entiendes y tus padres no saben cómo explicarlas”.*
2. Niña 7-9 años, ve más de dos horas la TV y no dialoga con los padres respecto a lo que ve: *“Sí, así nos educan más y sabemos lo que tenemos que hacer”.*

Todas las vertientes que exponen los niños conforman la esencia de un aprendizaje integral en materia de comunicación, desde la perspectiva audiovisual.

2. La Educación en materia de comunicación dentro del currículo de la Educación Primaria: la LOGSE como antecedente

En el currículo anterior propuesto desde la LOGSE, los ejes transversales protagonistas eran los siguientes: Educación moral y cívica; Educación

para la paz; Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos; Educación para la salud/Educación sexual; Educación medioambiental; Educación del Consumidor; y Educación vial. Y no se contemplaba la Educación en materia de comunicación, a pesar de ser un tema relevante en la sociedad actual, debido al grado de influencia que tienen los medios en la vida de los menores, especialmente la televisión.

En este sentido, García Matilla (2003: 181-182), sostenía que “no sólo no se ha apoyado, sino que se ha tendido a torpedear el avance de una educación en materia de comunicación... se ha quitado peso a asignaturas vinculadas con una visión amplia de la E.P.C. (Educación para la Comunicación) y se ha dado un peso casi ‘definitivo’ a la enseñanza de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), entendiendo éstas como la transmisión de un conocimiento pragmático en el uso de informática, de Internet y de determinadas aplicaciones multimedia”. Como consecuencia, concluye que “hoy se hace más necesaria que nunca esa reorientación de la enseñanza como proceso con el que los alumnos han de ser protagonistas de su propio aprendizaje, y por ello es preciso no renunciar a plantear estrategias para una mediación eficaz”.

Aguaded (1999: 112) expone que “si la escuela ha de tender a la educación armónica de los alumnos para que adquieran, tanto plena conciencia de sí mismos, como autonomía en su actuación, ¿cómo ignorar la poderosa influencia del medio televisivo y no ayudarles a conocer, comprender, interpretar y usar la televisión? Es necesario por ello que, desde el aula, se aprovechen las indudables potencialidades educativas del medio y que, al mismo tiempo, se favorezca que los chicos y chicas puedan defenderse del acoso manipulativo que con mucha frecuencia -y no siempre de forma patente- está explícito en los mensajes audiovisuales”.

A este respecto, Pérez Tornero (1994: 44) sostiene que, desde el sistema televisivo, se ha concebido el poder de decisión del usuario como algo prescindible, en pro de una voluntad de manipulación y de los beneficios económicos, entre otras finalidades menos éticas. No obstante, para este autor, “el camino está trazado”: el usuario sólo tiene que comprender esa situación, habiendo adquirido la “competencia televisiva” correspondiente, para cambiarla y conseguir una actividad más libre y útil ante la televisión. Además, señala que esta actividad debe proyectarse desde diferentes dimensiones:

1. desde el punto de vista del *espectador*: en la selección, el uso y la utilización de los programas.

2. desde el punto de vista del *decodificador* de los mensajes: teniendo la posibilidad de realizar una lectura crítica, no mistificada y libre de manipulaciones abusivas.
3. desde el punto de vista del *usuario* de la televisión: utilizándola como instrumento práctico bien para el aprendizaje, para la indagación o para la comunicación.
4. desde el punto de vista de la *expresión*: pudiendo ser el telespectador activo en la confección del mensaje televisivo, sea encontrando el modo de trasladar a él las demandas que se efectúen, o bien participando, de modo directo o indirecto en su elaboración.

A juicio de Pérez Tornero (1994: 138), llegar a la “primacía del usuario” “obliga a formar en la libertad en el uso del medio: en la libertad que provoca la comprensión inteligente; libertad asociada a la posibilidad de recreación de sentidos y de reinterpretación de los mensajes; libertad, finalmente, para usar –tanto en el terreno privado como público– las potencialidades del medio en función de nuestros proyectos e intereses”.

Ante los cambios mediáticos, el incremento del caudal informativo y las múltiples posibilidades que permiten los nuevos medios se hace en mayor medida necesaria la formación del alumnado en materia de comunicación. Como apunta Cebrián Herreros (1995: 512), “se hace más imprescindible a partir de las tendencias narrativas audiovisuales que incorporan nuevas dificultades a la lectura por la aceleración de la cadencia de planos, por la complejidad del montaje, por el ritmo expositivo y por la densidad de información que se acumula en cada situación”.

El desarrollo de la convergencia multimedia ha creado nuevos sistemas expresivos y fórmulas de comunicación, sirviendo de soporte medios tradicionales como la pantalla de televisión, pero con mayor número de posibilidades, tanto por el incremento geométrico de las ofertas como por las nuevas opciones que presentan, por ejemplo las ofertas de las plataformas digitales y por cable. Esta nueva concepción de destinatario, que a su vez es cliente de múltiples servicios a los que puede acceder directamente, genera nuevas necesidades de formación para el ejercicio autónomo y crítico y ese aprendizaje debe potenciarse desde la escuela.

Se trata de formar a los niños para que sepan reconducir la información, reflexionar sobre ella y reconstruir su significado, como usuarios avanzados de los medios con oportunidades de expresarse y, por consiguiente, como ciudadanos que tengan posibilidades de acceso y demanda a unas cadenas de televisión y por extensión al resto de medios

cuyo fin, al menos en la consideración normativa, es hacer frente al servicio público.

3. El tratamiento de la información y competencia digital, una competencia básica en el currículo actual

Si bien la ley anterior no consideraba la Educación en materia de Comunicación de manera protagonista, entre sus ejes transversales, la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) contempla el tratamiento de la información y la alfabetización digital entre las bautizadas como “competencias básicas”. Veamos de qué modo se aborda desde la Educación Primaria, establecida entre los 6 y los 12 años de edad.

Entre los objetivos de esta etapa educativa, en el epígrafe i del artículo 17 de la LOE, encontramos: “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”. Además, en el marco de los principios pedagógicos, se apunta hacia una perspectiva transversal en el tratamiento de la comunicación audiovisual y de las TIC: “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas” (art. 19.2.). Este mismo texto se integra en el artículo 4 epígrafe 5 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, las cuales contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Estas son consideradas como “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”.

En el anexo I del RD se fijan las competencias básicas, entre las cuales se contempla el “tratamiento de la información y la competencia digital”. Entre lo más sobresaliente podemos destacar a que se apunta a la vertiente creadora de mensajes por parte del usuario de nuevas tecnologías: “Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”.

Asimismo, se contemplan todos los sistemas expresivos que conlleva el multimedia, entre ellos, el sonoro y el audiovisual. Además, se apunta a que “requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual,

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

Por otro lado, se asume que esta competencia deberá fomentar el espíritu crítico en la recepción de la información: “En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes”.

El resto de las “competencias básicas” las conforman: la Competencia en comunicación lingüística, la Competencia matemática, la Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la Competencia social y ciudadana, la Competencia cultural y artística, la Competencia para aprender a aprender, y la Autonomía e iniciativa personal.

Anteriormente, también hemos apuntado a la vertiente transversal de la comunicación por medios audiovisuales y tecnológicos. De este modo, desde las distintas áreas (Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Educación física; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera; y Matemáticas) se atiende a contribuciones al desarrollo de cada competencia básica, así como a objetivos, contenidos y criterios de evaluación específicos (anexo II).

A continuación realizaremos un repaso para conocer de qué modo contribuyen las diferentes áreas a la consecución del “Tratamiento de la información y la competencia digital”.

- En “Conocimiento del medio natural, social y cultural”: “En primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área. Esta información se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Por otra parte, se incluyen explícitamente en el área los

contenidos que conducen a la alfabetización digital, conocimiento cuya aplicación en esta y en el resto de las áreas contribuirá al desarrollo de la competencia digital. La utilización básica del ordenador, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet, contribuyen de forma decisiva al desarrollo de esta competencia”.

- En “Educación artística”: “se contribuye a través del uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten. También se desarrolla la competencia en la búsqueda de información sobre manifestaciones artísticas para su conocimiento y disfrute, para seleccionar e intercambiar informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos”.
- “Educación física”, “este área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital”.
- “Lengua castellana y Literatura”, “contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área. Por ello, en la medida en que se utilicen se está mejorando a la vez la competencia digital y el tratamiento de la información. Pero, además, los nuevos medios de comunicación digitales que surgen continuamente, implican un uso social y colaborativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo”.
- En “Lengua extranjera”, “Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de

comunicarse utilizándola. Y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación”.

- Las “Matemáticas”, “contribuyen a la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital, en varios sentidos. Por una parte porque proporcionan destrezas asociadas al uso de los números, tales como la comparación, la aproximación o las relaciones entre las diferentes formas de expresarlos, facilitando así la comprensión de informaciones que incorporan cantidades o medidas. Por otra parte, a través de los contenidos del bloque cuyo nombre es precisamente tratamiento de la información se contribuye a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, esenciales para interpretar la información sobre la realidad. En menor escala, la iniciación al uso de calculadoras y de herramientas tecnológicas para facilitar la comprensión de contenidos matemáticos, está también unida al desarrollo de la competencia digital”.

Por tanto, encontramos frecuentes opciones de aprendizaje desde diferentes vertientes y ángulos de la competencia estudiada desde las diversas áreas del currículo. Sin embargo, en ningún momento se alude de manera directa al medio televisivo, por lo que cabe presuponer que queda enmarcado en los soportes de comunicación audiovisual.

4. Conclusiones

1. La televisión es un importante agente de socialización en la vida de los menores que hay que considerar y para la que hay que formarles.
2. Los padres estiman que no cuentan con la suficiente preparación como para enseñar a sus hijos de qué manera hay que “mirar” los mensajes televisivos.
3. Los niños también coinciden en que sus padres no están cualificados para desempeñar esta labor, y argumentan que debe ser la escuela la instancia que les enseñe a “ver televisión”.
4. La educación para los medios no se había contemplado en leyes anteriores a la Ley Orgánica de Educación, pero el sistema educativo actual integra la comunicación por medios audiovisuales y tecnológicos como materia transversal, la cual se posibilita desde diferentes perspectivas de cada una de las áreas de conocimiento.
5. Si bien la televisión no se cita de manera directa como medio, en el currículo, sí que está implícita en la alusión al sistema expresivo audiovisual y a su tratamiento. No obstante, el principal enfoque de la

cuarta competencia básica de Educación Primaria se asienta en términos tecnológicos. Por ello, hay que esperar a que pase un tiempo para comprobar el modo en que los alumnos han adquirido la competencia.

6. Se abren nuevas vías de investigación, de carácter longitudinal, al plantear como eje del nuevo sistema educativo, el aprendizaje de aprender para la vida, llevando a cabo diferentes mediciones en el tiempo, con objeto de comprobar la potencialidad de los objetivos planteados en el actual currículo.

Referencias

- AGUADED, José Ignacio (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- ALONSO, Manuel; MATILLA, Luis y VÁZQUEZ, Miguel (1995). *Teleniños Públicos, Teleniños Privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BOLETÍN DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, CIS, nº 26, Estudio nº 2.391 [<http://www.cis.es/boletin/26/tele.htm>].
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano (1995). *Información audiovisual: Concepto, Técnica, Expresión y Aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- GABELAS BARROSO, José Antonio y MARTA LAZO, Carmen (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas*. Zaragoza: Departamento de Salud y Consumo del Gobierno de Aragón.
- GARCÍA MATILLA, Agustín (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LEY 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (4 de mayo de 2006), núm. 106, p. 17158-12207. Disponible en línea en: [<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (consulta: 21 de octubre de 2008)].
- MARTA LAZO, Carmen (2008). "Televisión". **En:** *Guía SARES Multimedia*. Zaragoza: Departamento de Salud y Consumo del Gobierno de Aragón, p. 27-37.
- MARTA LAZO, Carmen (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- MARTA LAZO, Carmen y DE ÁNGEL GARCÍA, Nuria (1997). "Análisis empírico sobre la decodificación del mensaje televisivo, según el proceso evolutivo en niños de clase media de 4 a 7 años". **En:** *Actas del I*

Congreso Internacional de Formación y Medios (Ponencias y Comunicaciones). Segovia: Universidad de Valladolid, p. 327-333.

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

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria, BOE núm. 173, p. 31487-31566. Disponible en línea en: [www.boe.es/boe/dias/2007/07/20/pdfs/A31487-31566.pdf (consulta: 21 de octubre de 2008)].

PÉREZ TORNERO, José Manuel (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE núm. 293, p. 43053-43102. Disponible en línea en: [www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/21409 (consulta: 21 de octubre de 2008)].

YOUNIS, José Antonio (1993). *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas de Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones.