

● Manuel Gértrudix y Felipe Gértrudix
Madrid y Toledo (España)

Solicitado: 10-07-08 / Recibido: 05-10-09

Aceptado: 28-10-09 / Publicado: 01-03-10

DOI:10.3916/C34-2010-02-10

La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza

The Utility of Musico-visual Formats in Teaching

RESUMEN

Desde los presupuestos del aprendizaje por competencias, y su actual implantación en la mayor parte de los sistemas educativos internacionales, el artículo analiza la potencialidad educativa de la cultura popular a través de la utilización didáctica de los formatos de interacción músico-visual en el aula. Se defiende la necesidad de permear el concepto de alfabetización, integrando en el mismo los elementos que conforman el actual escenario de una sociedad digital altamente tecnológica, al tiempo que se recupera e inserta en el discurso de la escuela y en los procesos de aprendizaje que ésta motiva, los productos culturales que forman parte de la vivencia cotidiana de los adolescentes. El análisis de las propuestas de aprendizaje por competencias realizadas, entre otros, por la OCDE a través del Proyecto DESECO o el marco de referencia europeo definido a través de la recomendación del Parlamento y el Consejo Europeo, sirven de punto de partida para establecer una estrategia inicial que, desde la dimensión discursiva de los formatos de interacción músico-visual, permita un trabajo eficaz en el aula. Así, se evalúa la oportunidad que estos formatos de interacción músico-visual, y concretamente los videoclips, ofrecen como medios didácticos al servicio de una alfabetización digital que fomente un espíritu crítico, y se exploran algunas contribuciones concretas que se vislumbran en el desarrollo de competencias generales en Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

The paper discusses the educational potential of popular culture through the use didactic formats musicovisual interaction in the classroom. It is believed that popular culture, specifically music, is a particularly useful tool for learning. Considered by learning skills, and its current deployment in International educational systems. Especially, its implementation in the education Systems in Europe and Spanish. We live in a technological society, and therefore it is necessary to extend the concept of literacy to digital literacy. Elements of popular culture that are common for young people, such as video clips, should be incorporated. We analyze the competency learning proposals made by the OECD through the DESECO Project or the European framework defined by the recommendation of the European Parliament and Council. These proposals provide a starting point to establish an initial strategy, from the discursive dimension of interaction musicovisual formats, allowing for effective work in the classroom. For this reason, the article evaluates formats musico-visual interaction as teaching aids to serve a critical digital literacy. It also explores some specific contributions to the development of competencies in compulsory Secondary Education. General proposals are made to enable teachers to understand how to use these formats musico-visual interaction in their classroom to work general competencies.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Competencias, alfabetización digital, música, videoclips, cultura popular, didáctica.

Competences, digital literacy, music, videoclips, popular cultura, didactic.

◆ Dr. Manuel Gértrudix-Barrio es profesor de Departamento de Ciencias de la Comunicación 2 de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid (España) (manuel.gertrudix@urjc.es).

◆ Dr. Felipe Gértrudix-Barrio es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo de la Universidad de Castilla La Mancha (felipe.gertrudix@uclm.es).

1. Introducción

Resulta paradójico que la institución escolar se haya mostrado tradicionalmente refractaria a la cultura popular, a aquello que resulta ser constitutivo de su propia tradición. A pesar de que los productos de esta sabiduría popular han formado parte siempre de la dieta cultural cotidiana de los jóvenes, la educación formal ha sido renuente a valerse de este conocimiento para integrarlo en las prácticas educativas.

De todas las expresiones de la cultura popular, la música posee un peso especialmente relevante en la configuración actual de esa dieta. Los adolescentes disfrutaban intensamente de la experiencia musical a través de distintos canales, medios y formatos. Permanecen expuestos, con fruición, a un flujo constante sonoro-musical, que en las últimas décadas ha sumado a la experiencia auditiva la visual. Así, el videoclip ha irrumpido como un formato interactivo músico-visual que, desde los paradigmas de la intertextualidad y la espectacularización, ha cautivado el interés de los más jóvenes. La proliferación de dispositivos tecnológicos de movilidad ha irradiado el alcance de este consumo, extendiendo significativamente los espacios y tiempos que dedican estos jóvenes a su consumo.

Por ello, resulta relevante el preguntarse por cuáles son las posibilidades que ofrece la introducción de los formatos de interacción músico-visual, y concretamente los videoclips, en los procesos de la educación formal; es decir, en qué medida, desde la actual preocupación por procesos educativos orientados según el modelo competencial, estos productos de comunicación pueden favorecer el alcance de competencias generales y, específicamente, estimular el pensamiento reflexivo y crítico.

A lo largo del artículo se trata de dar respuesta a algunas de estas cuestiones, realizando propuestas tentativas de carácter general sobre la base de las grandes áreas de competencias definidas por la OCDE. Para su articulación, se ha realizado una amplia revisión teórica que interrelaciona disciplinas tales como la pedagogía, la didáctica, la comunicación, o la música entre otras.

2. Las competencias como marco de referencia

El modelo de competencias vertebraba actualmente el diseño de buena parte de los sistemas educativos internacionales. Por ello, cualquier propuesta de acción educativa debe enmarcarse, necesariamente, en este modelo. Se trata de un referente que se ha impuesto, y aunque tiene una importante contestación por determinados colectivos (Vega Cantor, 2007), que desconfían de algunos de los supuestos sobre los que

este modelo se organiza (competitividad, eficacia...), es una realidad que está incardinada en nuestros sistemas educativos tanto en enseñanza preuniversitaria como universitaria, y que ha acabado trascendiendo a los diseños curriculares normativos vigentes en Europa y, en consecuencia, en España: Ley Orgánica de Ordenación de la Educación (2006), Ley Orgánica de Universidades (2007).

Más allá de los antecedentes de los estudios sobre competencias, anclados a comienzos de los años 70 (Drummond, 1974; Walker, 1977), pero especialmente asumidos en la década de los 90, es a partir de la denominada Estrategia de Lisboa –inicialmente en el año (2000), pero especialmente en su reformulación en el (2005)– cuando la Unión Europea, basándose tanto en los informes elaborados por el Consejo y por la Comisión como en los resultados de diferentes estudios como el de Maastrich (CEDEFOP, 2004), establece una serie de recomendaciones que determinan un marco de referencia de competencias generales, de carácter transversal, que deben alcanzarse por parte de cualquier estudiante, dando énfasis al carácter progresivo e iterativo del aprendizaje como continuo, a lo largo de la vida, y en contextos abiertos y múltiples (2006).

Así, el alcance del término competencia queda definido como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto», y se enmarca en un proyecto de desarrollo personal y colectivo que debe favorecer una «ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (2006: 394), y pone el énfasis en capacidades críticas para ese ejercicio tales como el análisis, el razonamiento y la comunicación que deben operativizarse eficazmente a medida que se «presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas» (OCDE, 2005: 2). En definitiva, la virtualidad de interpretar, enfrentar y responder adecuadamente a los estímulos constantes de un mundo cada vez más complejo, tecnológico y dinámico.

Las investigaciones desarrolladas por la OCDE a través del proyecto DESECO (OCDE, 2005: 4 y ss.) han identificado tres grandes áreas competenciales que resultan prioritarias e interrelacionadas, que sirven de anclaje para las propuestas que se realizan en este texto:

a) Instrumental: Los individuos deben disponer de un amplio y diverso Toolbox que les posibilite una interacción rica con el entorno, lo que incluye destrezas en el uso de los lenguajes, de las tecnologías de la información y la comunicación, socioculturales...

b) Autonomía: Supone la capacidad de ejercer la libertad de actuación de forma responsable, de fijar

metas y propósitos y encaminarse a conseguirlos, de responsabilizarse en el desarrollo personal.

c) Interacción: Los ciudadanos deben disponer de una pluralidad de mecanismos y recursos que les permitan interactuar libre y espontáneamente dentro de un sistema social altamente interrelacionado, global e interdependiente.

3. Procesos complejos de alfabetización en una sociedad conectada

Que estamos en plena transformación lo sabemos. Y aunque desconocemos el horizonte de este cambio, sí tenemos conciencia que las transformaciones poseen un impacto esencial en las formas de proceder y en las formas de entender, fundamentalmente porque éstas «afectan a la naturaleza de las semióticas utilizadas y a los contextos de comunicación dominantes». En este sentido, el marco de competencias pone en evidencia el concepto de alfabetización tradicional; las competencias dominantes de orden lingüístico y verbo-escritural como agentes vertebradores de los procesos de comunicación, pierden posición frente a sistemas complejos, múltiples y diversos de interacción social, deslocalizada, multimedia e hipertextual, tal como señalan numerosos autores (Pérez Tornero, 2000; Piscitelli, 2002; Marina, 2008; Lankshear & Knobel, 2008).

Cada vez más, los jóvenes viven en una sociedad altamente mediatizada que les ofrece una amplia cantidad de información, creciente, desbordante, una «cultura RAM», en términos de Brea (2008). El asesinato de lo real anunciado por Baudrillard a manos de un mundo virtualizado que excede la realidad, saturándola, nos enfrenta a la necesidad de entender/atender la alfabetización de una forma más amplia para dar respuesta a las nuevas necesidades de gestión de conocimiento a las que nos enfrentamos. «El exceso de información pone fin a la información, y el exceso de comunicación pone fin a la comunicación», nos recuerda Baudrillard (2002: 57); por lo que es preciso que la escuela permita, en una reconfiguración de sus postulados, establecer conexiones válidas y eficaces entre los trozos del mapa borgiano que habitan los estudiantes y los referentes reales a los que apuntan los índices de éste. En la plétora de la esquemática, en los desig-nios del signo autoreferenciado, la escuela debe seguir

cumpliendo una finalidad orientadora que rescate de la deriva los fragmentos de lo real, y para ello, debe extender el sentido de su acción hacia un modelo de alfabetización digital omnicomprensivo, que extienda su hacer en el ámbito de una sociedad educativa, contextualizando y haciendo significativos los aprendizajes para ese espectador económico, anunciado por Vilches (2001: 40). Y es que es necesario aprovechar las oportunidades que ofrece esta nueva realidad, esa «esfera privilegiada de extensión, cuando no de exuberancia, de lo hiperreal (...). Ese mundo simbólico, plagado de estímulos y sembrado de signos» (García y Gertrudix, 2009: 19).

El alto insumo de información fuera del ámbito escolar motiva una deriva continuada en los pesos que las distintas estancias «formativas» poseen como gestores del aprendizaje. La escuela parece separarse del

Quando se introduce el videoclip en el aula facilita y permite recuperar un elemento que forma parte de la cotidianidad y de la experiencia vital del estudiante, y en ese sentido favorece su atención, interés, identificación de grupo, ámbito social, etc. Pero, por otro lado, permite reflexionar y articular una mirada crítica tanto sobre el videoclip como texto como sobre los significados connotados y la ideología subyacente que hay siempre en cualquier expresión cultural.

flujo cotidiano del saber porque, cada vez más, estamos ante una sociedad del «aprendizaje casual». Esto pone en tela de juicio, más allá de las mentalidades que se apliquen a los sistemas educativos, la relevancia que tienen los modelos de aprendizaje reglado y formalizado frente al aprendizaje no formal (microcontenidos, cultura snack, singularidad multiescópica, etc.). Se trasluce en todo ello que el peso que posee la escuela en la construcción de los aprendizajes es, como se viene señalando desde hace más de dos décadas, cada vez menor. Desde el llamamiento a la «desescolarización» social del austriaco Iván Illich (1985) o el constructo de la ciudad educativa de Edgar Faure (1973), hasta los recientes movimientos del Conectivismo, impulsado por George Siemens (2005) o el de la educación expandida, pasando por las teorías del aprendizaje situado, todas han puesto de manifiesto cómo las «formas alternativas de aprendizaje» ganan terreno a los aprendizajes formales que practica la

escuela. Y es que como señala Rubén Díaz, del colectivo Zemos 98, «la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar...», en la escuela como fuera de la escuela. A medida que entramos en la escuela, entramos en la cultura del silencio. Expandir el conocimiento significa pasar de la cultura del silencio a la cultura de la pregunta y eso significa entrar en la dinámica de una pedagogía libertaria» (Varios, 2009).

La diversidad proteica de la panoplia de medios que configura el espectro contemporáneo de la comunicación social, y el flujo incesante de textos mediáticos que anegan nuestra realidad, se nos ofrecen como una suerte de «caja de Pandora» sobre la que a menudo se proyectan todos los males y bienes del mundo a través de debates, cuya verticidad varía en función del

original. Esto es evidente, por ejemplo, en la música. En distintas épocas, los compositores han buscado la esencia de su creación en melodías, ritmos y sentimiento populares, mientras que ésta, la música popular, también ha sabido adaptar y popularizar composiciones de autores «cultos», asimilándolas y haciéndolas públicas. La evolución histórica de ese jugar ha balizado entre el control escolástico de las élites –las instituciones, las clases pudientes, los compositores...– y la apropiación de la «gente», del «pueblo, del sentimiento de participación social encarnado por el folclore (Gertrudix, 2009: 17). En rigor, numerosos autores han debatido sobre la dificultad de establecer niveles entre ámbitos culturales sobre la base de hipotéticas superioridades. Como la vida cotidiana, la cultura, es una idea resueltamente democrática (Lull, 1997: 92).

Los formatos de interacción músico-visual poseen una dimensión didáctica. Una potencialidad que, tratada adecuadamente, da cuenta de su contexto, y de los parámetros culturales, políticos y socioeconómicos que definen cada época (su mensaje), pero que, también, establecen un programa para la interpretación de dicho mensaje (un código).

Los formatos de interacción músico-visual agrupan a todas aquellas expresiones que, formuladas de forma más o menos canónica en las últimas décadas, se configuran, textualmente, mediante la sinergia aditiva de sustancias expresivas sonoras y visuales en una suerte de collage. Así, los spots publicitarios y los videoclips representan el núcleo de estas propuestas, si bien existen otros fenómenos que caben

dentro de esta categoría, tales como la denominada música visual, de referencias sinestésicas, las instalaciones audiovisuales de naturaleza espacio-temporal o cualquier otro formato audiovisual. Todos ellos tienen en común ciertos rasgos poéticos que quedan definidos por cuestiones tales como la naturaleza de la relación que se establece entre las imágenes visuales y sonoro-musicales –simbiosis, ósmosis, síncreis– (Colón, Infante & Lombardo, 1997: 221-222), o las formas de interacción que se producen: paralelismo (efecto empático), adición (valor añadido), adición neutra (efecto anempático), oposición (Román, 2008: 142).

4. Cultura y música popular: los formatos de interacción músico-visuales

Durante siglos, el control del «conocimiento formal» y la formulación de los valores en el mundo occidental han estado en manos de ciertos poderes y clases sociales, lo que ha mantenido en la sombra otros conocimientos que también existían y formaban parte de la cultura popular. Aun así, siempre se ha producido un intercambio, más o menos fluido, entre estos dos ámbitos de conocimientos, bebiendo uno del otro, y llegando a confundirse en muchas ocasiones la fuente

dentro de esta categoría, tales como la denominada música visual, de referencias sinestésicas, las instalaciones audiovisuales de naturaleza espacio-temporal o cualquier otro formato audiovisual. Todos ellos tienen en común ciertos rasgos poéticos que quedan definidos por cuestiones tales como la naturaleza de la relación que se establece entre las imágenes visuales y sonoro-musicales –simbiosis, ósmosis, síncreis– (Colón, Infante & Lombardo, 1997: 221-222), o las formas de interacción que se producen: paralelismo (efecto empático), adición (valor añadido), adición neutra (efecto anempático), oposición (Román, 2008: 142).

Aunque estas relaciones se dan necesariamente en todos los formatos y géneros de naturaleza audiovisual –incluso anteriores a los de carácter técnico–, nos interesan aquí especialmente aquéllos que, como señalan distintos autores (Darley, 2002; Sánchez Navarro, 2005), se caracterizan por un estilema formal de espectacularización. Concretamente, el videoclip define un modelo particularizado de relación músico-visual por cuanto vectoriza la relación música-imagen a favor de aquélla, al contrario de lo que suele ser habitual en

el resto de géneros y formatos audiovisuales; en este caso, son las estructuras musicales (melódicas, armónicas, texturales, rítmicas...) las que dan sentido a las unidades mínimas de articulación discursiva (Vernallis, 2004: X).

En los estudios sobre los videoclips, se ha insistido en cómo estos resultan ejemplares de una estética «posmoderna». Desestimada la narración, los procaces juegos de insinuación y sugerencia, la alusión retórica, han sido, junto a un denodado juego de hipertextualidades, los rasgos que han definido su poética: imágenes que «no llevan a ninguna identificación ni reflexión crítica y que se refieren esencialmente a la imagen misma, en vez de referirse a un mundo exterior a ella» (Sánchez Navarro, 2005: 239). Una suerte de metágrafo audio y visual que se hilvana con juegos de permutación, de combinación, de sustitución y de adicción, con una decidida intencionalidad transgresora por parte del enunciador; un tropo continuado en el que cabe la sinécdoque, la paradoja, la ironía, el oxímoron... y en que se diluye, hasta desaparecer, la función autenticadora de lo ficcional anunciada por Dolézel (1999), y que tiene encomendada el autor como narrador en el texto.

Por otra parte, no podemos olvidar que los textos que generan estos formatos no son neutros; sino que son el reflejo de una ideología, de una forma de mirar el mundo, de interpretarlo, de marcar un punto de vista sobre la realidad. Son un elemento sustantivo del proceso comercial de la industria de la música contemporánea (Viñuela, 2003) y, por ello, comportan mucho más que imágenes y sonidos agregados. Detrás de la liviana apariencia de un videoclip, de su carácter desenfadado e intrascendente, también teje Ariadna su red para estimular, entre otras cosas, complejos procesos de identificación cultural, que hoy globalizados, proponen a los jóvenes contextos culturales normalizados en los que vagar inmersos. Así, la escucha musical deviene en consumo audiovisual; es más, en un hiperconsumo integral en que los estilos, las corrientes, los géneros, las modas, las tendencias se imponen, no como «preferencias estéticas personales», sino que entran en el juego de los procesos de construcción social; una construcción dominada por las fuerzas del mercado, y en la que el aprendizaje de normas, de valores, de estéticas, de formas de pensar y vivir, está cada vez más en manos de las industrias culturales contemporáneas, que son capaces de articular la «representación sonora de (todo) un universo cultural en movimiento» (Adell, 2004: 400).

Se trata, en cualquier caso, de un fenómeno que no es exclusivo del mundo de los adolescentes, sino

que se expande de forma global a cualquier edad escolar. En este sentido, no podemos olvidar que la matriz básica discursiva de la música, modela buena parte de los productos mediales educativos a los que están expuestos los niños desde su más temprana edad. Ejemplos los encontramos en la serie «Cantajuegos», en distintos videos musicales infantiles sobre animaciones como «Pocoyo», «Bob Esponja», la «Abeja Maya», o «Los Lunis». Es por ello que existe la necesidad de formar, informar y utilizar estos formatos de una manera crítica. Contribuir a esa formación en medios y con los medios fomentando un espíritu realmente reflexivo que permita, a los jóvenes, separar analíticamente todas las capas que compactan estos textos mediales.

5. Los formatos de interacción músico-visuales como instrumento para el aprendizaje

Tomados los formatos interactivos músico-visual como un género audiovisual, en el que a través de una pantalla, estática, dinámica o digital (Manovich, 2005), en el que gestionamos las materias expresivas de la imagen y el sonido con una intencionalidad global coherente a través de un conjunto de recursos estables y uniformes de naturaleza temática, enunciativa y retórica, podremos rastrear cómo esta idea se halla presente en ventanas tan diferentes, y pretéritas, como las del Pórtico de la Gloria de la Catedral de Santiago de Compostela (la imagen manifestada y el sonido intuido), la sinfonía fantástica de Berlioz (música declarada e imagen programada), el film «El cantor de Jazz» (imagen en movimiento y música grabada) o el primer videoclip grabado completamente con un iPhone 3G del artista GOSHone (imagen y música digitales e interactivas).

5.1. Potencialidad didáctica

Para aprovechar la potencialidad didáctica de estos formatos de interacción músico-visual, no podemos olvidar que los sistemas de producción y tratamiento digital condicionan instrumentalmente la manera de tratar la realidad y de construirla, y ello supone un reto ampliado para su utilización educativa. La nómina de los formatos de interacción músico-visual se extiende, se bifurca, se expande, con la irrupción en la elaboración de los discursos audiovisuales de los sistemas de tratamiento numérico, y ello requiere, por ejemplo, ejercer un acto de reflexión sobre cuál es el grado de transformación que proponen en los tradicionales conceptos de representación audiovisual (Vilches, 2001: 230). Nos encontramos ante un nuevo ecosistema comunicativo en el que confluyen, en intensa interrela-

ción, «formas audiovisuales emergentes (por ejemplo, la comunicación móvil), en consolidación (por ejemplo, los videojuegos) o en transformación (por ejemplo, el cine o la televisión)» (Alberich & Roig, 2005: 16).

Cuando se introduce el videoclip en el aula facilita y permite recuperar un elemento que forma parte de la cotidianidad y de la experiencia vital del estudiante, y en ese sentido favorece su atención, interés, identificación de grupo, ámbito social, etc. Pero, por otro lado, permite reflexionar y articular una mirada crítica tanto sobre el videoclip como texto como sobre los significados connotados y la ideología subyacente que hay siempre en cualquier expresión cultural. Al usar el videoclip como un instrumento al servicio del aprendizaje, ejercemos sobre él un proceso de aislamiento, de fractura del discurso infinito y perpetuo que forma su ecosistema natural, y que en ese marco imposibilita cualquier reflexión, lo que favorece una mirada metódica y razonada que puede alumbrar el pensamiento crítico. Esto es así, porque la escuela sigue representando, o al menos así debe ser, un espacio privilegiado para la reflexión y el análisis.

Es indudable que existe una manifiesta oportunidad de aprovechar, desde los postulados que hemos establecido, la significatividad que poseen los formatos de interacción músico-visual para los alumnos como un instrumento eficaz al servicio de una educación mediática. Considerando que «el capital cultural; es decir, las habilidades y competencias culturales necesarias para usar la tecnología creativa y productivamente» (Buckingham, 2004: 281) está estrechamente relacionada con el nivel, profundidad y calidad de acceso a dicha tecnología, y por extensión a los textos que esta produce, es fácil deducir que los alumnos estarán altamente predisuestos y capacitados.

Por otra parte, la tecnología digital ha abierto un campo inusitado de posibilidades de aprendizaje creativo, consciente y madurativo al hacer «visibles» ciertas partes de los procesos del «hacer medial». Y es que «la manipulación digital no es simplemente una manera más eficaz de hacer las cosas» (...), sino que, por la propia dinámica de interacciones iterativas con complejos feed-back que proveen al alumno, le capacitan «para conceptualizar el proceso de formas más directa y flexible» (Buckingham, 2004: 284-285).

5.2. Contribución al desarrollo de competencias generales en Educación Secundaria

La aproximación que se realiza a la contribución que el uso y tratamiento de los formatos de interacción músico-visual pueden ofrecer para el desarrollo de

competencias, se ancla en las tres grandes categorías establecidas en el proyecto DESECO (2005); a saber, instrumental, autonomía e interacción.

De entrada, cabe señalar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se produce una meta-cognición en la que el estudiante desarrolla habilidades y destrezas con un carácter aplicativo, que conlleva un: saber, saber qué (desde una mirada crítica), saber cómo hacer, y saber ser autoorganizado con aplicabilidad en la sociedad (Gertrudix, 2009b). Dicha meta-cognición viene fundamentada gracias al anclaje de cuatro dimensiones competenciales: conceptual (lo cognitivo), operacional (lo funcional y social), ocupacional (lo cognitivo y funcional) y personal (lo social y meta-cognitivo). La conjunción de estas dimensiones permitirá desarrollar una mirada crítica que permita reflexionar sobre la complejidad de la realidad automatizada y operacionalizada en la que nos movemos, de forma que seamos capaces de reconducir las funcionalidades tradicionales (sociales, políticas, críticas...) que Baudrillard ve en peligro por su inutilidad en un mundo puramente virtualizado (2002: 56).

Pero no sólo la reflexión y el pensamiento crítico es proclive de estudio, sino que además de forma genérica, las actividades educativas mediáticas a través de los formatos de interacción músico-visual pueden producir aportes en el desarrollo de otras competencias en el ámbito de la lectura, de la escritura y del cálculo, así como habilidades en áreas como la tecnología, la solución de problemas y la investigación (Buckingham, 2005: 148). Además, queda implícita la competencia cultural y artística, donde la música y la imagen son el baluarte de la capacidad creadora y estética. Tanto la percepción como la expresión musical aportan crecimientos personales potenciando, en especial, las competencias de autonomía e iniciativa personal, cultural y artística y social y ciudadana.

Pero veremos a continuación algunos cauces posibles para conseguir una implicación del estudiante con el fin de que éste consiga las capacidades necesarias para el desarrollo de competencias mediante el uso de formatos interactivos músico-visuales en el aula. Dichas habilidades están dirigidas hacia tres perspectivas:

a) Usar herramientas de manera interactiva

Aunque faltan aún estudios suficientes que avalen el uso de este tipo de recursos tecnológicos en el ámbito de la enseñanza, no deja indiferente el hecho de que con este tipo de materiales se apoya una vez más la enseñanza constructivista (Gertrudix, 2009: 66). Como ejemplo, podríamos utilizar el juego musical «Wii music», para componer un videoclip con el pro-

pósito de trabajar en el desarrollo de competencias como: a) la iniciativa personal y comunicación lingüística, en la elección de textos, imágenes, sonidos y/o músicas; b) la competencia para aprender a aprender gracias a su aspecto práctico desde la génesis del proyecto, su proceso y el producto final del videoclip; y c) la competencia del tratamiento de la información y competencia digital, declarada en el propio concepto del formato interactivo músico-visual.

Por otra parte, es un hecho constatable el que la música contribuye al desarrollo de las competencias, y en concreto, a las que deben de conseguir los estudiantes al final de los estudios conducentes a la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si tomamos, además, la idea de que la música no es un tipo de cosa, sino más bien un tipo de experiencia (Dewey, 1934), la unión de ésta con la imagen supondrá aumentar exponencialmente dicha experiencia, que en los formatos interactivos músico-visuales se refleja tanto en lo visual, auditivo y táctil: en rigor una estimulación sensitiva global.

En el tratamiento de la información y competencia digital, la música siempre ha tenido un papel determinante: un binomio constante desde el principio de los tiempos sonoros (Gertrudix, 2009a: 39), enriqueciendo los intercambios comunicativos participando en la comunión existente entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical, y la manipulación y conocimiento de los distintos formatos músico visuales, así como la praxis en técnicas de tratamiento y grabación del sonido y de la imagen, aportan un progreso continuo de esta competencia.

Ante esto, la escuela puede valerse de estas posibilidades de los formatos músico-visuales en la que los estudiantes pueden componer y difundir su propia música, y producir sus propios videoclips, sin necesidad de intermediarios, ya que pasa del «creador o el intérprete directamente al oyente», gracias a los ordenadores o a los móviles, que se han convertido en aparatos para escuchar música (Roca, 2004: 35).

b) Interacción en grupos heterogéneos

En el desarrollo de competencias, una de las fortalezas metodológicas se establece en el trabajo en equipo (Recomendación del Parlamento Europeo y

del Consejo, 2006). En los procesos de trabajo en el aula, dirigidos al desarrollo de propuestas propias de videoclips, o reformulaciones de estos mediante técnicas de remix, es fácil desplegar estrategias colaborativas y cooperativas que impliquen al grupo para lograr objetivos comunes, sobre la llamada «sinergia»: situación en que las personas se juntan para alcanzar objetivos comunes obteniendo resultados superiores a los que obtendrían individualmente (Stamato, 2008), y aumentando la creatividad y la comunicación (Goleman, Kaufman & Ray, 2000).

El visionado de videoclips con grupos heterogéneos de estudiantes, orientado por una serie de líneas o ejes comunes, como por ejemplo determinados aspectos sociales, éticos, políticos, puede favorecer la competencia social y ciudadana, entendida ésta como una dimensión ética, pues facilita la comprensión de los valores del entorno con el fin de evaluarlos y reconstruir-

La tecnología digital ha abierto un campo inusitado de posibilidades de aprendizaje creativo, consciente y madurativo al hacer «visibles» ciertas partes de los procesos del «hacer medial». Y es que «la manipulación digital no es simplemente una manera más eficaz de hacer las cosas» (...) sino que, por la propia dinámica de interacciones iterativas con complejos feed-back que proveen al alumno, le capacitan «para conceptualizar el proceso de formas más directa y flexible».

los para crear su propio sistema de valores, y las habilidades para relacionarse con los demás. Así, sobre un videoclip determinado que aborde uno de estos aspectos, los estudiantes buscarán y aportarán nuevos videoclips (conocidos por ellos) vinculados con los mismos tópicos, tratados desde diferentes puntos de vista, y con el propósito de observar, por encima del placer estético, cuáles son los elementos comunes, las ideas filosóficas, políticas y sociales que subyacen en el discurso narrativo.

c) Actuar de forma autónoma

Se sabe que la música ofrece mejoras en el orden, la concentración, la memoria, o la capacidad analítica; lo que permite aventurar que, en su unión con la imagen en los formatos músico-visuales, podrá elevar ese efecto. Asimismo, distintas estrategias de aprendizaje son facultades que se gestan en la enseñanza de la música.

sica, como por ejemplo fortaleciendo la competencia matemática como así lo demuestran los psicólogos Gardiner (2001), Shaw y Rauscher (1998) al afirmar cómo los procesos auditivos (semióticos y analíticos) colaboran en una mejora cognitiva de los procesos matemáticos. Pero también los videoclips permiten trabajar competencias meta-cognitivas como aprender a aprender.

Cuando los estudiantes se enfrentan, por ejemplo, a la reformulación del último clip de su grupo favorito (pongamos por caso en el portal de MTV, a través de una herramienta de edición en línea) han de plantear, más allá de las operaciones básicas de edición y tratamiento que realicen, un ejercicio reflexivo sobre cuáles son los límites de su conocimiento: qué saben, qué no, y cómo pueden conseguir, de forma autónoma y cooperativa aquellas destrezas que aún no poseen.

6. Conclusiones

El marco de referencia europeo ha asumido los principios del modelo de educación por competencias, y, como patrón prescriptor, ha inducido sus postulados a las normativas educativas vigentes en España.

Lo que otorga valor a este enfoque es su carácter integrador y transversal; el plantear esos alcances desde una dimensión global que permita traspasar el carácter vehicular de las competencias para convertirlas en un agente de cambio, en un estímulo para el pensamiento reflexivo, lo que requiere la puesta en juego de «destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica». Nada pequeña es, por tanto, la empresa de la escuela actual que debe integrar su acción, y ajustar sus pasos en el amplio marco de una sociedad educativa que aprende conectada (Siemmens, 2005).

La educación mediática, como hacer procesual de enseñanza-aprendizaje en la esfera de lo digital, se debe sustanciar en una adquisición efectiva competencial por parte de los alumnos, que aúne saber, saber hacer y saber estar, y que evite caer en un «hacer por hacer digital». Ello supone avanzar más allá de las herramientas, de un uso instrumental del videoclip como recurso didáctico, sino que tenemos que configurar nuevas estrategias y nuevos métodos para comprender y educar con y para los medios. Parafraseando a Fernández (2007: 89), habría que reflexionar si la utilización de este tipo de plataformas (formatos interactivos músico-visuales) nos permite hacer mejor las cosas de siempre, o si realmente orientamos su potencial para hacer cosas nuevas. Es preciso que los procesos de alfabetización mediática impliquen necesariamente leer y escribir los medios y, con ello, desarro-

llar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Se trata, en definitiva, de dotar de profundidad y madurez social al pensamiento de los estudiantes, logrando, mediante la utilización de unos productos de comunicación que resultan significativos para ellos, una mirada distanciada y analítica que permita hacerles reflexionar sobre cuáles son las presiones sociales, los intereses económicos, las corrientes culturales, los imaginarios y las ideologías que soportan los formatos músico-visuales. Detrás de un juicio independiente, detrás de una acción responsable, hay un ciudadano libre y un ciudadano comprometido.

En su interrelación con la tecnología y lo audiovisual, la música ha dado lugar al nacimiento de diferentes modelos expresivos y discursivos que, como los formatos de interacción músico-visual, han potenciado un intercambio cultural. Precisamente, estos modelos son un reflejo de la hibridación cultural actual, de pura mixtura, de juego, de intercambio, de fronteras difusas y constante reflujo, al tiempo que reflejan un desplazamiento del consumo musical actual hacia una apropiación del hecho sonoro de carácter omnisenitivo.

Los formatos de interacción músico-visual poseen una dimensión didáctica; una potencialidad que, tratada adecuadamente, da cuenta de su contexto, y de los parámetros culturales, políticos y socio-económicos que definen cada época (su mensaje), pero que, también, establecen un programa para la interpretación de dicho mensaje (un código).

La contribución de los formatos músico-visuales al desarrollo de competencias puede realizarse desde cualquiera de las tres grandes áreas competenciales: la instrumental, la de autonomía y la de interacción.

Referencias

- ADELL, J.E. (2004). Hip-hop: del Bronx a El Prat, en ARDEVOL, E. & MUNTANOLA, N. (Coords.). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC; 397-418.
- ALBERICH, J.R. (2005). Presentación, en ALBERICH, J. & ROIG, A. (Coords.). *Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: UOC; 15-19.
- BAUDRILLARD, J. (2002). *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI.
- BUCKINGHAM, D. (2004). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- COLÓN, C.; INFANTE, F. & LOMBARDO, M. (1997). *Historia y teoría de la música en el cine. Presencias afectivas*. Sevilla: Alfar.
- DARLEY, A. (2002). *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. Perigree Paperback.
- DOLÉZEL, L. (1999). *Heterocósmica: ficción y mundos posibles*. Madrid: Arcolibros.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2); 77-90. (<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>) (05-09-09).
- FONTCUBERTA, M. (2005). Hacia un currículum iberoamericano de

- educación en comunicación. *Comunicar*, 24; 10-12.
- GARCÍA, F. & GERTRUDIX, M. (2009). El Mare Nostrum Digital. Mito, ideología y realidad de un imaginario socio-técnico, *Icono14*, (www.icono14.net/monografico/mare-nostrum-digital) (12-09-09).
- GARDINER, M.F. (2001). Music, learning, and behavior: a case for mental stretching. *Journal for Learning Through Music*, 1. New England Conservatory of Music; 72-93.
- GERTRUDIX, F. (2009a). Las TIC al servicio de la educación musical. *Actas AI: SIC Imágenes y cultura en los medios de comunicación*; 25-35. Madrid: Icono14.
- GERTRUDIX, F. (2009b). Soy un nativo digital y aprendo en la Red. Internet como espacio de adquisición de competencias. *Icono 14*, 12; 54-72. (www.icono14.net/monografico/internet-espacio-de-adquisicion-de-competencias) (12-09-09).
- GERTRUDIX, M. (2003). La pantalla ante el espejo. *Luces en el Laberinto Audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*. Huelva: Grupo Comunicar; 204-207.
- GERTRUDIX, M. (2009). La música como objeto cultural de red, en *Actas nº AI: SIC: Imágenes y Cultura en los Medios de Comunicación*. Madrid: Icono 14; 15-24.
- GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P. & RAY, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.
- ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LULL, J. (1997). *Medios, comunicación y cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- MARINA, J.A. (2008). *Mobilización educativa.net*. (www.mobilizacioneducativa.net/index.asp) (17-08-09).
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. (www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index-03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf) (17-08-09).
- ORTIZ, M.A. (2008). Educar la mirada en la «sociedad multipantalla». *Comunicar*, 31; 10-13.
- PISCITELLI, A. (2002). *Meta-Cultura*. Buenos Aires: La Crujía.
- RAUSCHER, F. & SHAW, G. (1997). *Studies in the Very Young*, en *Neurological Research*.
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (30-12-06). (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf) (18-08-09).
- ROCA, F. (2004). Creatividad y comunicación musical desde las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23; 17-23.
- ROMÁN, A. (2008). *El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Bubok.
- SÁNCHEZ NAVARRO, J. (2005). Nuevas formas en la narración audiovisual, en ALBERICH, J. & ROIG, A. (Eds.). *Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: UOC; 227-248.
- SIEMMENS, G. (2005). *Connectivism: Networked and social learning*. (www.connectivism.ca) (14-08-09)
- STAMATO, A. (2008). *Cómo armar un equipo de trabajo eficiente con personas que tienen puntos de vista diferentes*. (www.degenerencia.com/articulo/como_armar_un_equipo_de_trabajo_eficiente) (15-09-09)
- VEGA, R. (2007). *Las competencias educativas y el darwinismo pedagógico*. AMEC (<http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico>) (16-09-09).
- VERNALLIS, C. (2004). *Context, Experiencing Music Video: Aesthetics and Cultural*. New York: Columbia University Press.
- VILCHES, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.
- VIÑUELA, E. (2003). El videoclip como producto de la interacción con otros géneros y medios audiovisuales y lingüísticos. *Revista de de Filología*, 52-53; 539-550.
- VARIOS (2009). *Educación Expandida. Zemos 98*, 11ª edición. (www.zemos98.org/spip.php) (19-08-09).