

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

The Autonomous Learning of Media competence: A Teaching Experience

Pablo Ramos Ramos

IES Luis Vives (Valencia)

RESUMEN

El presente proyecto trató de desarrollar la competencia mediática a través de un aprendizaje autorregulado. Los alumnos, tras haber dado la unidad didáctica de la música en la antigua Grecia, tuvieron que realizar un vídeo con narrador, imágenes y música sobre el tema. Ni el software a utilizar, ni la manera de realizar el vídeo fueron explicados en clase, por lo que los alumnos tuvieron que resolver los problemas por su cuenta. Los resultados de la evaluación mostraron cómo la mayoría de alumnos no tuvieron dificultad en la edición del vídeo, aunque sí se encontraron carencias en el nivel de creatividad de los proyectos y en la correcta relación entre el texto y la música.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, competencia mediática, educación secundaria, aprendizaje basado en proyectos.

ABSTRACT

This project tried to develop media competence through a self-regulated learning. Once they had completed the unit on the music in the ancient Greece, students had to make a video, including a narrator, images and music about the topic. The students were not given any instructions on how to use the software or the way to create the video, and therefore they had to solve any possible obstacles on their own. The assessment results showed that the majority of students had no difficulties with the video edition. However some weaknesses were found in the level creativity as well as in the accuracy to match both text and music.

Keywords: autonomous learning, media competence, secondary education, project-based learning.

Recibido: 18/01/2017

Aprobado: 17/02/2017

Enero - Junio 2017

ISSN: 1695-4297

páginas

57-70

Nº 14

EFDigital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Educar en un mundo líquido

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta cualquier sistema educativo es la correcta interpretación de las necesidades de la sociedad en la cual se desarrolla. Sin embargo, los cambios en educación son lentos y siempre son posteriores a las transformaciones sociales; por ejemplo, el ideal laico e igualitario de la Revolución Francesa no llegó a materializarse completamente hasta la década de 1880, cuando Jules Ferry promovió una escuela basada en los ideales republicanos (Gaillard, 1999). De la misma forma, los cambios experimentados en las últimas décadas –principalmente tecnológicos y sociológicos– solo se han proyectado parcialmente en las aulas.

La dificultad por parte de la escuela de adaptarse a la sociedad está actualmente más acentuada que nunca, ya que, como señala el sociólogo Zygmunt Bauman (2004), nuestra cultura ya no tiene unos puntos de referencia sólidos: estamos inmersos en lo que se ha venido en llamar modernidad líquida. Esta nueva realidad, a diferencia de épocas anteriores, se caracteriza por un continuo cambio en las relaciones entre individuos y entre individuos y sociedad. Lo que anteriormente permanecía estable por definición (las relaciones familiares, los marcos regulativos, el trabajo, etc.) se encuentra hoy sumido en un cambio incesante.

Así, la escuela actual ya no ha de adaptarse solo a la sociedad –con el retraso inherente que ello conlleva– sino que además ha de hacerlo a una sociedad en continuo movimiento. En este *moto perpetuo* la educación ya no es algo puntual que precede a la vida laboral, sino que debe desarrollarse a lo largo de toda ella:

Han tenido que transcurrir más de dos milenios, desde aquellos tiempos en los que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de *paidea*, para que la idea de la *educación durante toda la vida* cambiara, pasando de ser un oxímoron (una contradicción en sus términos) a un pleonasma (algo parecido a “mantequilla mantecosa” o “hierro metálico”). Esta notable transformación ha ocurrido (...) en las últimas décadas y es el resultado de los cambios que se dan a un ritmo radicalmente acelerado. (Bauman, 2013, p. 24).

Debido a la cada vez mayor liquidez de las formas de trabajo, se espera que la educación a lo largo de toda la vida tenga una repercusión capital en la economía del siglo XXI (*The Economist*, 2017). Como señala Bauman, “cualquier aprendiz que comenzara su carrera en Ford podía estar seguro de que terminaría su vida laboral en el mismo lugar” (Bauman, 2004, p. 139); hoy en día, sin embargo, no sabemos qué habilidades necesitaremos en futuros trabajos. Esta idea también ha sido desarrollada por el pedagogo y consultor Stephen Heppell (2015), quien afirma que los trabajos del futuro ni siquiera se han inventado y que cada día nos enfrentamos a lo inesperado.

De esta forma, la modernidad líquida, que se suponía orientada a garantizar mayores cotas de libertad en el espacio social, genera un incremento en la inseguridad del individuo (Arenas, 2011). Esta incertidumbre se transmite inevitablemente al mundo educativo, como se puede observar en la liquidez de las leyes educativas y de los contenidos escolares de referencia –no en vano nuestra cultura ya no es una cultura de aprendizaje y acumulación (Bauman, 2013). Ante esta realidad, que puede llevar al desánimo de los actores educativos, debemos buscar nuevas formas de trabajar, replanteando el proceso de enseñanza-aprendizaje; como afirma Edgar Morin, “hace falta aprender a navegar en la incertidumbre a través de archipiélagos de certitud” (2000, p. 14).

Uno de estos “archipiélagos de certitud” es el marco conceptual de las competencias básicas (Delhors, 1996). Por una parte, las competencias ayudan a vertebrar un currículum en permanente cambio y, por otra parte, impulsan el desarrollo de habilidades imprescindibles para la formación continua de las personas y para su autonomía. Las competencias que posiblemente más relación guarden con las teorías de Bauman, anteriormente expuestas, son la Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal: la única forma de enfrentarse a una realidad cambiante, *líquida*, es dotarse de herramientas que generen soluciones propias a los problemas de la vida cotidiana y laboral.

1.2. La autonomía en el aprendizaje

La idea de desarrollar la autonomía del alumno para hacerlo más fuerte frente a potenciales problemas nació, sin embargo, mucho antes de la llegada de la modernidad líquida y de los marcos competenciales. Uno de los pilares que fundamentaron la pedagogía de María Montessori fue ayudar al niño y, a la vez, no hacerlo dependiente de esta ayuda (Meirieu, 2004).

Esta dicotomía entre dependencia y autonomía –idea clave en la pedagogía activa– irriga cada faceta de la vida del adolescente. Al contrario de lo que gran parte de la sociedad piensa, incluidos muchos profesores, los adolescentes manifiestan la necesidad de disponer de una autonomía mayor y de mayores posibilidades para tomar decisiones y participar activamente tanto en el entorno familiar como en el escolar y social (Oliva y Parra, 2001). Sin embargo, en los centros educativos no se apuesta con firmeza por una adquisición sistemática de autonomía. Es más, la psicóloga Patricia McCulloch (2007) habla de un tipo específico de dependencia: la “paradoja de la ayuda”; esta situación aparece cuando, ante la falta de motivación o de competencia, el profesorado despliega un abanico de recursos adaptados que llevan al alumno a una mayor pasividad, ya que este último no siente como propia la necesidad de buscar soluciones a sus problemas de aprendizaje.

Ahora bien, el concepto de autonomía es difícil de delimitar y su desarrollo no responde a una habilidad en concreto. Philippe Meirieu (2004) la define como un “principio regulador” de la acción pedagógica que supone la articulación de un continuo proceso de acompañamiento y emancipación, desarrollado gracias a habilidades metacognitivas –la metacognición puede definirse como la capacidad de un individuo para comprender, reflexionar y controlar su propio aprendizaje.

La idea de autonomía en el aprendizaje ha sido desarrollada de forma más específica en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante sistemas informáticos (Benson, 2001; Healey, 2007). En este campo, Littlewood (1996; citado en Kessler y Bikowski 2010) afirma que el comportamiento autónomo es la suma de voluntad (motivación y confianza) y de habilidades previas (conocimientos concretos). Aunque en un principio pueda parecer que el peso del binomio actitud-aptitud recae en el alumno, el profesor es clave en la regulación de ambos elementos. Así, el nivel de autonomía que queremos desarrollar en un alumno debe definirse a partir del nivel real de autonomía del mismo –el profesor es el responsable de fijar esos límites. Debemos proponer al discente un nivel de autonomía mayor, aunque accesible: intentar llevar a alguien a un nivel de autonomía muy superior al suyo, y hacerlo bruscamente, es condenarlo al fracaso (Meirieu, 2007). En esta línea se expresa también José Antonio Marina:

El mayor reforzador del aprendizaje es la experiencia del éxito, el sentir que se ha sido capaz y se progresa. Para eso conviene elegir bien las metas, dosificando su dificultad. No elegir las demasiado altas y difíciles, para evitar la probabilidad excesiva de fracasar; pero no elegir las tan fáciles que conseguir las no suponga un premio (Marina, 2014, p. 31).

En los últimos años, en un intento por concretar la forma de desarrollar la autonomía, ha ganado fuerza la noción de aprendizaje autorregulado:

La autonomía implica una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, además de una serie de habilidades que le permitan dicha adquisición. La noción de autonomía se puede entender en el contexto del aprendizaje como resultado de un proceso de *autorregulación*. (Peñalosa, Landa y Zaira, 2006, p. 4).

En el aprendizaje autorregulado se enfatiza la autonomía y el autocontrol del estudiante, quien monitoriza, dirige y regula las acciones que conducen a la adquisición de información y a la mejora de sus habilidades (Paris y Paris, 2001). Aunque el alumno es el centro del proceso, algunos modelos reconocen la necesidad del profesor como guía (Torrano y González, 2004).

A pesar de la aparente dificultad de incluir estrategias específicas de aprendizaje autorregulado en el aula, Paris y Paris (2001) defienden un perfil docente que fomente estas habilidades y cuya práctica diaria pase por recursos como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos. Además, este recurso, poco utilizado en las aulas de educación secundaria, encaja perfectamente en el trabajo por competencias básicas que desde principios de siglo se ha fomentado en los sistemas educativos de la Unión Europea.

1.3. La competencia mediática

Como hemos mencionado anteriormente, ante la liquidez de la sociedad en que vivimos hemos de formar ciudadanos autónomos que sean capaces de adaptarse a las circunstancias cambiantes de su entorno. En este proceso, la tecnología y los nuevos medios de comunicación juegan un papel determinante ya que, como señala Bauman (2014), estos aumentan los efectos de la modernidad líquida.

Los nuevos medios digitales deben estar presentes en el currículum escolar. Sin embargo, la competencia digital –incluida en el informe Delhors (1996)– solo refleja parcialmente las necesidades de una educación mediática; esta es la razón por la que en los últimos años ha ganado fuerza la idea de una competencia mediática en la que se integren lenguajes (visual, sonoro y escrito), tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y dimensión estética (Ferrés y Piscitelli, 2012).

La competencia mediática tiene un marcado carácter transformador, lo cual resulta imprescindible si tenemos en cuenta que los alumnos están sometidos a un incesante bombardeo de mensajes a través de los mismos, mensajes frente a los que tienen que ser críticos. Como señala Ricard Huerta, “el discurso televisivo [y también internet] emana un impresionante componente formativo entre el público infantil y juvenil, ese mismo público que se convierte en el alumnado de nuestras aulas” (Huerta, 1999). Por tanto, si queremos desarrollar una pedagogía crítica, los alumnos deben ser competentes en todos los tipos de medios y no solo en el escrito (Giroux, 2011).

Podríamos pensar que la educación en medios se realiza por la simple exposición a ellos, no obstante, la

escuela es determinante en este sentido y debe ser la encargada de desarrollar la competencia mediática en la ciudadanía. Ferrés, Aguaded y García (2012), en un estudio sobre el nivel de competencia mediática en la población española, encontraron carencias en muchas de las dimensiones que la componen. Las mayores deficiencias se localizaron en torno a los lenguajes audiovisuales, la ideología y valores, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética. De ahí que afirmasen que estas graves deficiencias, presentes en la población general, deberían llevar a los responsables educativos a potenciar la educación mediática en todos los niveles, tanto en la enseñanza formal como en la no formal.

Aunque la incorporación de la competencia digital en el currículum escolar ha venido a paliar esta falta de formación en cierta medida, la competencia mediática ofrece una visión más amplia, estableciendo una visión crítica y creadora en torno a un lenguaje concreto, el audiovisual. El Ministerio de Educación, en la página de comunicación dedicada a la nueva ley de Educación¹ (LOMCE, 2013), define la competencia digital como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, de esta definición de competencia se desprende una relación pasiva con los productos digitales, de consumición –no en vano se habla de “uso”. Nuestra visión de la competencia mediática se articula en torno a la noción de *prosumición* y no solo al uso.

Como señala David Buckingham (2003), la llegada de internet y de la producción digital a nivel de usuario ha acabado con la distinción entre la comunicación interpersonal y la comunicación de masas. Al menos de manera potencial, asegura el autor, estos avances permiten al “consumidor” erigirse como “productor”, pudiendo así crear un material mediático que antes estaba reservado a unas pocas élites (el caso de la influencia de algunos *blogueros* y *youtubers* es un buen ejemplo de ello): “La época de los medios de masas basados en la comunicación piramidal de una sola dirección (...) deja un espacio cada vez mayor a un sujeto interactivo, a una comunicación individualizada, autoproducida y ajena al intercambio comercial” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 273).

Sánchez y Contreras (2012) destacan la nula o escasa preparación que brinda el sistema escolar a los alumnos en lo que respecta a formarse a la par como productores y consumidores. La concepción de la educación como un proceso en el que el profesor es un mero transmisor de conocimientos no encaja con la idea de educar futuros ciudadanos que sean prosumidores activos y autónomos. El desarrollo de la competencia mediática implica necesariamente el trabajo de la autonomía del alumno (Ferrés y Piscitelli, 2012), tanto en la producción de objetos audiovisuales como en cuanto al análisis crítico de los mismos. Por tanto, aprender a desarrollar la competencia mediática de una forma autónoma parece lo más apropiado en una sociedad líquida regida por la tecnología y los medios digitales.

2. METODOLOGÍA

El proyecto ha consistido en la elaboración de un video con imágenes, música y narrador sobre *La música en la antigua Grecia* y se ha implementado en la clase de Música de 3º de ESO con un grupo de 30 alumnos, los cuales han trabajado en parejas. La experiencia se circunscribe dentro de un

¹ Disponible en <http://goo.gl/aIDB77> (Consulta: 12/12/2016).

trabajo más amplio, llevado a cabo por todos los profesores del grupo, en el que se trató de incluir el ordenador portátil en el trabajo diario de clase. Los profesores del grupo decidieron –a través de una Comisión de Coordinación Pedagógica– que los recursos digitales utilizados en el grupo debían establecerse como una herramienta de creación de conocimiento integrada en el currículum, es decir, que no se utilizarían como un contenido paralelo. Este planteamiento, que Jordi Vivancos (2008) denomina *relación de impregnación* entre el currículum y las TIC, ha guiado todo el trabajo.

El resultado final del proyecto debía ser un video con fotos, música y narrador en el que se hablase sobre la música en la antigua Grecia, sin embargo, en clase no se trabajó el software de edición de vídeo, ya que este era un obstáculo que debían solventar los alumnos de forma autónoma. Las fases principales del proyecto –sin contar la evaluación– fueron dos: el trabajo en clase con ayuda del profesor y el trabajo autónomo.

En la primera fase, que se prolongó durante seis sesiones, el profesor desarrolló el tema de la música en la antigua Grecia. A partir de presentaciones con PowerPoint, audiciones y análisis de ilustraciones, los alumnos debían tomar apuntes, los cuales eran completados posteriormente con información extraída de internet.

La segunda fase se basó en el trabajo autónomo, únicamente se explicó cómo tenía que ser el resultado final, el vídeo. En primer lugar, los alumnos debían redactar un guion a partir de los apuntes de clase que no excediera los seis minutos al leerlo. Después, debían grabar la voz y añadirle imágenes buscadas en internet que complementaran el discurso. Finalmente, tenían que añadir las músicas de acompañamiento (el profesor facilitó diez piezas de música de la antigua Grecia). En ningún caso se especificó qué software debían utilizar.

Antes de iniciar el trabajo, se mostró a los alumnos la rúbrica de evaluación (*tabla 1*), con el fin de que supieran qué puntos se iban a tener en cuenta a la hora de poner la nota. Los cinco ítems propuestos fueron los siguientes: coherencia del texto escrito, correcta relación entre el texto y la imagen, correcta relación entre el texto y la música, calidad en la edición y creatividad.

Ante lo novedoso de la experiencia, se optó por ofrecer, a aquellos alumnos que tuvieran más problemas para manejar la edición de vídeo, apoyo excepcional en horas fuera de clase. No obstante, de los siete días que el profesor estuvo a disposición de los alumnos, solo dos de estos se acercaron a preguntar dudas sobre el empleo del software.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Nivel de adquisición	Alto (2)	Medio-alto (1,5)	Medio-bajo (1)	Bajo (0,5)
Coherencia del texto escrito	La información está organizada de forma coherente y clara.	La mayoría de la información se organiza de forma clara y coherente	No parece haber una estructuración clara de la información.	La información aparece dispersa y sin relación entre sí.
Relación entre el texto y la imagen	Las imágenes se corresponden con el texto narrado y refuerzan su mensaje.	La mayoría de las imágenes se corresponden con el texto.	Muchas de las imágenes no se corresponden con el texto.	Las imágenes no guardan relación con el texto y aparecen de forma inconexa.
Relación entre el texto y la música	La música se corresponde con el texto narrado y refuerza su mensaje.	La mayoría de la música se corresponde con el texto en cada momento.	Algunos fragmentos musicales no se corresponden con el texto.	La música no guarda relación con el texto.
Calidad en la edición	El producto refleja un buen manejo del software de edición (gran variedad de herramientas utilizadas)	El producto refleja un manejo aceptable del software.	El producto presenta errores en la edición (ausencia de transiciones, cortes bruscos, inmovilidad de las imágenes...)	En el producto apenas se consiguen unir el sonido y las imágenes.
Creatividad	Se presentan ideas inusuales y no obvias de forma fluida, completando el mensaje que transmite el texto.	Hay un gran número de ideas diferentes entre sí y se presentan de forma fluida, reforzando el mensaje del texto.	No hay muchas ideas diferentes, aunque estas se presentan de forma coherente.	No hay prácticamente ideas diferentes y no existe una relación entre ellas.

3. RESULTADOS

Todos los alumnos, excepto dos, entregaron el trabajo en la fecha prevista. Sin embargo, la pareja que no realizó el vídeo adujo no haber entendido bien qué había que hacer, aunque durante los diez días que duró el plazo de entrega no se pusieron en contacto con el profesor. En el análisis de las rubricas de evaluación que hacemos a continuación se incluye la nota de ambos alumnos –puntuados con un 1– por lo que las medias bajan ligeramente y las desviaciones estándar se incrementan unas centésimas.

Los alumnos eligieron una gran variedad de softwares para realizar el trabajo. La mayoría optó por el programa de uso libre que tenían instalado en el ordenador, el VideoPad Editor. Otros alumnos utilizaron Windows Movie Maker, Sony Vegas, YouTube, Editor o Fly Edit Videos.

La diversidad en los programas utilizados hizo que el aspecto de los vídeos fuera muy diferente de una pareja a otra. La mayoría de los alumnos se mostraron contentos con el resultado final y algunos lo subieron a su canal de *youtube*. En este sentido, el vídeo con la calificación más alta fue subido al canal del profesor².

La rúbrica de evaluación sirvió para analizar la forma en que los alumnos habían integrado los diferentes elementos del lenguaje audiovisual entre sí: música, imágenes, texto. Cada ítem de la rúbrica era valorado sobre dos puntos, con lo que la suma de los cinco ítems daba diez. La nota media fue de 6,85, con una desviación estándar de 2,7 (recordemos que la pareja que no entregó el trabajo hizo que esta desviación estándar se incrementase). Ninguna pareja que hubiera entregado el trabajo bajó del cinco, ya que en este caso todos los alumnos entendieron qué había que hacer y buscaron de forma autónoma la manera de realizar el vídeo.

Si analizamos los ítems de forma separada (*tabla 2*), cabe destacar que los alumnos no tuvieron problemas en cuanto a “la coherencia del texto escrito” (M=1,7; DE=0,3) o a la “calidad de la edición” (M=1,5; DE=0,5). Es decir, frente al obstáculo más importante que se les presentaba, a saber, realizar un vídeo sin haber dado el software en clase, no tuvieron mayor dificultad para superarlo. En cuanto a la elevada puntuación en la coherencia del texto escrito hay que señalar que el grupo era de un nivel académico alto.

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de los diferentes ítems evaluados mediante rúbrica.

Fuente: elaboración propia.

	Media	Desviación estándar
Coherencia del texto escrito	1,713	0,360
Relación entre el texto y la imagen	1,391	0,724
Relación entre el texto y la música	1,03	0,894
Calidad en la edición	1,474	0,533
Creatividad	1,235	0,709
Total	6,848	2,700

En la “correcta relación entre el texto y la imagen” tampoco hubo mayores problemas (M=1,4; DE=0,8), aunque una mayor desviación estándar nos muestra que algunas parejas no supieron resolver esta relación con acierto: ciertos vídeos presentaron fotos de Roma cuando estaban hablando de Grecia o fotos de instrumentos griegos modernos cuando estaban mencionando instrumentos de la Antigüedad.

Los dos ítems que peor resolvieron los alumnos fueron la “creatividad” (M=1,2; DE=0,7) y la “correcta relación entre el texto y la música” (M=1,03; DE=0,9), lo cual se observa no solo en sus bajas puntuaciones sino también en sus elevadas desviaciones estándar. En cuanto a la creatividad, nuestro criterio se basó en los cuatro componentes de Torrance (1974): originalidad, que es la capacidad de producir ideas inusuales y no obvias; la fluidez, capacidad de generar un gran número

² Disponible en <https://goo.gl/0ahMIP> (Consulta: 06/07/2016).

de ideas; la flexibilidad, capacidad de hacer que estas ideas sean muy variadas; elaboración, es decir, la capacidad de embellecer o completar una idea.

Por su parte, llama la atención la baja puntuación en la “correcta relación entre el texto y la música”. A pesar de haber suministrado músicas de la antigua Grecia, con su título correspondiente, los alumnos no supieron relacionarla bien con el texto escrito e incluso, unos pocos alumnos, introdujeron músicas de la Grecia moderna y de música clásica, que nada tenían que ver con el tema.

Además de la rúbrica de evaluación, se decidió entregar a los alumnos un cuestionario de post-evaluación en el que se les instaba a realizar una reflexión sobre el trabajo realizado. Es importante señalar que la realización del mismo fue anterior a la comunicación de las notas.

La mayor dificultad que, a priori, podían tener los alumnos era el desconocimiento de los programas de edición de vídeo que necesitaban utilizar, no en vano, según el cuestionario final (*anexo 1*), un 54% de ellos nunca había dado informática (ítem 1); además, para un 44% de los alumnos el utilizar programas informáticos nuevos suponía un problema (ítem 2).

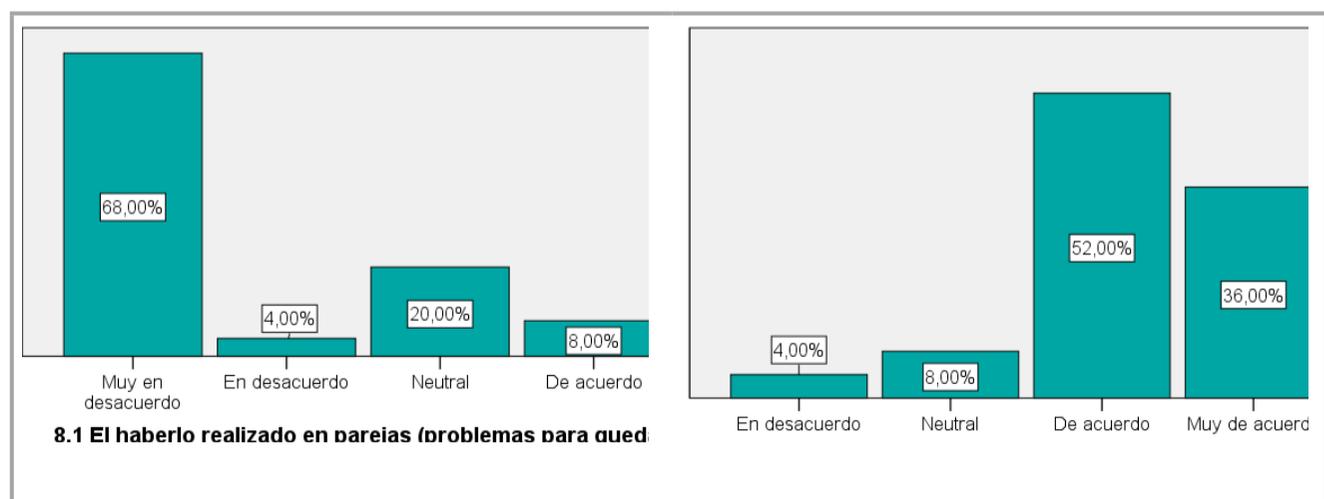
Ahora bien, el reconocimiento de que utilizar un software nuevo es problemático no impide que los alumnos disfruten con ello, a un 64% de los mismos les gusta enfrentarse al reto de descubrir cómo funciona un programa informático desconocido (ítem 3). Si tenemos en cuenta que utilizar las TIC supone un esfuerzo para el alumno, pero que este se motiva trabajando con ellas, es normal que un 78% de alumnos piense que las nuevas tecnologías deben estar presentes en todas las asignaturas (ítem 4).

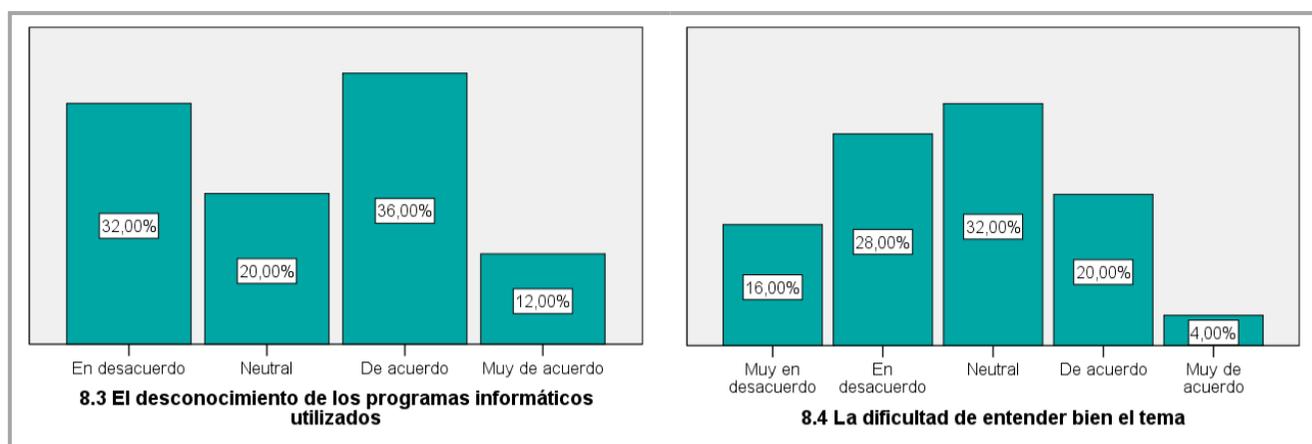
En cuanto al proyecto, el 60% de los alumnos ha encontrado interesante la actividad (ítem 5) y el 76% prefiere realizar un vídeo a hacer un examen (ítem 6). Además, la mayoría de alumnos –60%– ha aprendido más cosas sobre el tema de la música en la antigua Grecia durante la realización del vídeo (ítem 7).

Por otra parte, se solicitó a los alumnos valorar, sobre una escala de Likert (*figura 1*), cuatro problemas que podían haberse generado durante la realización del proyecto.

Figura 1. ¿Cuáles son los mayores problemas que has encontrado en la realización del proyecto?

Fuente: elaboración propia.





Para la mayoría de alumnos, el haber realizado el proyecto en parejas (ítem 8.1) no supuso un problema importante. Ante este supuesto solo un 8% estaba de acuerdo, mientras que la mayoría, un 68%, estaba muy en desacuerdo. Sin embargo, lo que sí que fue percibido como un problema por la mayoría de los alumnos fue “la falta de planificación, dejando el trabajo para el final” (ítem 8.2), solo un 4% de ello se mostró en desacuerdo.

Por último, el ítem 8.3, “el desconocimiento de los programas informáticos utilizados”, muestra un resultado algo más ambiguo, si bien es cierto que ganan las valoraciones positivas frente a las negativas –dejando al margen la respuesta neutral–; es decir, el desconocimiento del software a utilizar sí fue un problema para un número importante de alumnos. En cuanto al último ítem, “la dificultad de entender bien el tema”, a pesar del 32% de repuestas neutrales, un gran número de alumnos no consideraron este enunciado como un problema (44% entre las valoraciones “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo”).

4. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

El presente proyecto ha cumplido las expectativas en cuanto al desarrollo de la competencia mediática, como puede observarse en el análisis de los resultados de la rúbrica de evaluación. En cuanto al apoyo ofrecido por el profesor, este ha sido suficiente y los alumnos han completado el mismo sin mayores dificultades. Además, la relación entre el nivel real de autonomía del alumno y la exigencia del proyecto ha sido equilibrada.

Aunque al principio pudiera parecer que aprender a utilizar un software de vídeo de forma autónoma es algo muy complejo, lo cierto es que nuestros alumnos se enfrentan diariamente a la utilización de aplicaciones informáticas desconocidas. En este sentido, nos ha llamado la atención que los mayores problemas que han encontrado los alumnos durante la realización del proyecto hayan sido los relacionados con los contenidos. Si la mayoría de alumnos han solventado de forma eficiente la calidad en la edición y la estructura argumentativa, no se puede decir lo mismo de la adecuación del contenido musical a las imágenes y al texto. Esta carencia resulta especialmente importante al tratarse de un trabajo de la clase de música. La primera fase del proyecto – en la que el profesor explicó el tema de la música en la antigua Grecia– debe mejorarse con el fin de que los alumnos comprendan mejor el contenido.

Otro de los puntos en que encontramos deficiencias es la creatividad de los vídeos. La mayoría de proyectos presentaban las mismas imágenes –que no por casualidad aparecían en las primeras páginas de búsqueda en Google, con palabras clave como “música” y “Grecia”– y pocos trabajos

han establecido relaciones poco evidentes entre el texto y las imágenes. Si bien esta falta de creatividad podría achacarse a una falta de trabajo, debemos tener en cuenta que los alumnos no están acostumbrados a realizar trabajos creativos en el instituto, por lo que la solución a este problema debería pasar por tratar la creatividad como un parámetro evaluable en todas las asignaturas del currículo de Secundaria.

En cuanto a la motivación, los alumnos acogieron bien la idea de emplear las nuevas tecnologías para hacer un trabajo y la mayoría prefería este procedimiento a la realización de un examen. Sin embargo, el hecho de no poder elegir el tema y tener que hacerlo sobre la música en la antigua Grecia fue visto como algo negativo por muchos alumnos. La solución a esta encrucijada, a saber, dar contenidos muy alejados del centro de interés del alumno o poder ofrecerles libertad de elección, necesita de un debate profundo por parte de la comunidad educativa, aunque nosotros defendamos la necesidad de acercar al alumno a aquellas manifestaciones culturales con las que no tiene contacto.

Por otra parte, hay que destacar la capacidad de los alumnos para identificar los errores cometidos en la realización del proyecto. La mayoría de los alumnos no identificaron como un problema el carácter grupal del mismo, aunque sí reconocieron como tal la falta de planificación. Para ellos, uno de los mayores problemas apareció en la utilización del software, sin embargo, los resultados de la evaluación muestran que todos supieron solventarlo de manera eficiente. Por otra parte, los alumnos fallaron al no reconocer la comprensión del tema como un problema, ya que la mayoría coordinó mal la música con el texto y las imágenes.

También es importante destacar que el hecho de ofrecer una mayor autonomía a los alumnos en el ámbito de las nuevas tecnologías ha permitido trabajar en profundidad aspectos concretos del currículo de una forma activa. Si hubiéramos optado por dedicar sesiones de clase a la explicación del software, deberíamos haber reducido los contenidos de la clase de música. La *relación de impregnación* de las nuevas tecnologías en el currículo escolar pasa inevitablemente por el trabajo autónomo de los alumnos y estos se sienten motivados cuando se les permite demostrar su competencia, ya no solo a nivel de contenidos, sino también a nivel de destrezas digitales.

En definitiva, aunque el proyecto debe ser mejorado en los aspectos propuestos, defendemos la toma de riesgo en nuestros planteamientos didácticos. En una sociedad en continuo cambio, en la cual las habilidades necesarias para el trabajo se reinventan continuamente y donde la educación debe formar a un alumno autónomo, capaz de aprender por sí mismo, los docentes debemos transformar nuestra forma pasiva de enseñar. El presente proyecto ha empoderado a los alumnos en su capacidad de autoaprendizaje a través del desarrollo de la competencia mediática, trabajando además los contenidos propios de nuestra asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE, Octaedro.
- Arenas, L. (2011). Zygmunt Bauman: Paisajes de la modernidad líquida. *Daímon: Revista Internacional de Filosofía*, 54, 111-124. Recuperado de <http://goo.gl/8ukIMV> [Consulta: 06/07/2016].
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (6 de julio de 2014). Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline. *Diario Clarín*. Recuperado de <http://goo.gl/Md9xVB> [Consulta: 06/07/2016].
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Oxford: Polity Press.
- Delhors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones Unesco.
- Ferrés Prats, J., Aguaded, J. y García, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 23-42. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38(19), 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gaillard, J. M. (6 de octubre de 1999). Les victoires de Jules Ferry. *L'Histoire, Spécial Mille ans d'école*, 41-42.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Healey, D. (2007). Theory and research: Autonomy and language learning. En J. Egbert y E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice and critical issues* (pp. 377-389). Alexandria, VA: TESOL.
- Heppel, S. (2015). El alumno debe liderar el cambio. *Educación 3.0.*, 17, 24-28. Recuperado en <http://goo.gl/w107yP> [Consulta: 06/07/2016].
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos suenan: Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Eufonía*, 16, 65-72.
- Kessler, G. y Dawn B. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58. doi: 10.1080/09588220903467335
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global: Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. España: Ministerio de Educación.

- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Planeta.
- Mcculloch, P. (2007). Et si on fermait la porte...? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire. *Thérapie Familiale*, 28(4), 461-470. Recuperado de <https://goo.gl/j1lhHh> [Consulta: 06/07/2016].
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF Éditeur.
- Meirieu, Ph. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Morin, E. (2000). *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Editions du Seuil.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Paris, G. S. y Paris, H. A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Peñalosa, E., Landa, P. y Zaira, C. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. Recuperado en <http://goo.gl/9RjG2L> [Consulta: 06/07/2016].
- Sánchez, J. y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono14*, 10(3), 62-84. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- The Economist. (14 de enero de 2017). *Lifelong learning*.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Ginn & Company.
- Torrano, F. y González. M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34, Recuperado de <http://goo.gl/Td2qk9>. [Consulta: 06/07/2016].
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXO 1: CUESTIONARIO FINAL DE EVALUACIÓN

1. ¿Has dado informática en cursos anteriores?
2. ¿Te resulta difícil utilizar programas informáticos?
3. ¿Te gusta enfrentarme al reto de descubrir cómo funciona un programa informático que nunca has utilizado?
4. ¿Crees que las nuevas tecnologías deben estar presentes en todas las asignaturas?
5. ¿El proyecto te ha parecido una actividad interesante?
6. ¿Te resulta más motivador realizar un vídeo que hacer un examen sobre el tema?
7. ¿Durante el proceso de realización del vídeo, has aprendido más cosas sobre el tema de la Música en la Antigua Grecia?
8. ¿Cuáles son los mayores problemas que has encontrado en la realización del proyecto?

	MA	DA	I	D	MD
8.1 El haberlo realizado en parejas (problemas para quedar, trabajo desigualmente repartido, etc.)					
8.2 La falta de planificación (dejando el trabajo para el final)					
8.3 El desconocimiento de los programas informáticos utilizados					
8.4 La dificultad de entender bien el tema					

MA: muy de acuerdo; **DA:** de acuerdo; **I:** indiferente; **D:** en desacuerdo; **MD:** muy en desacuerdo

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Ramos Ramos, P. (2017). El aprendizaje autónomo de la competencia mediática: Una experiencia didáctica. *Educación y Futuro Digital*, 14, 57-70.