

# Explotación lingüística y sociocultural de videoclips

Rubén Cristóbal Hornillos  
*Universidad de Zaragoza*

Juan de Dios Villanueva Roa  
*Universidad de Granada*

## Resumen:

Este trabajo propone el acercamiento lingüístico y sociocultural a España y Latinoamérica a través de videoclips basados en cuatro canciones de Shakira, Macaco, Calle 13 y Rosalía. Los videoclips amplían el sentido de las canciones con nuevos significados, matices y referencias culturales (presentes y pasadas o directas y simbólicas). Con ello se crea un nuevo producto que vamos a analizar y aplicar en el aula para explotar su contenido sociocultural. Para ello, proponemos la educación literaria a través de la canción (Cristóbal, 2017 y Cristóbal, Sanjuán, y Villanueva 2019) y la transposición de técnicas de análisis fílmico (Herrero, 2018 y Herrero, Sánchez-Requena y Escobar, 2018).

Los videos musicales que se proponen utilizar en esta propuesta son:

1) “Te dejo Madrid”, escrita e interpretada por Shakira (2002), que afronta la relación de género a través de una analogía con el mundo taurino -que no aparece en la canción-, donde la mujer se identifica con el toro hasta rebelarse y vestirse de torero, un papel marcadamente masculino.

2) El vídeo “Puerto presente”, con Macaco y Fito (2009), completa este tema sobre el Carpe diem con nuevos significados deformándolo según el surrealismo de Dalí con relojes explícitamente referidos a *La persistencia de la memoria*, y castillos y figuras de largas piernas estilizadas al estilo de *La tentación de San Antonio*.

3) “El baile de los pobres”, del grupo puertorriqueño Calle 13 (2010), profundiza el contraste de las diferencias sociales, raciales y de género que propone esta canción, y la dicotomía norte y sur que recorre el disco *Entren los que quieran hip-hop*, con temas como “Latinoamérica”.

4) El video musical de Rosalía “Pienso en tú mirá (Cap.3: Celos)” (2018), nos remite a la simbología y el universo de Lorca. Especialmente interesantes son las coincidencias de este vídeo con “El romance sonámbulo” de Lorca. Ambos comparten una visión determinista del mundo, donde el hombre es el “caballo en la montaña”, para Lorca, y el camión en la carretera, para Rosalía. Todo bajo una estética surrealista evidente.

**Palabras clave:** Literatura, explotación didáctica, videoclip, lingüística, sociocultural.

## Abstract

This work proposes the linguistic and sociocultural approaching to Spain and Latin America through music videos based on four songs by Shakira, Macaco, Calle 13 and Rosalía. Music videos expand the meaning of the songs with new meanings, nuances and cultural references (present and past or direct and symbolic). Likewise, it creates a new product that we are going to analyse and apply in the classroom to exploit its sociocultural content. In order to this, we propose literary education through songs (Cristóbal, 2017 and Cristóbal, Sanjuán, y Villanueva 2019) and transposition of film analysis techniques (Herrero, 2018 and Herrero, Sánchez-Requena and Escobar, 2018).

The music videos that are proposed to use in this proposal are:

1) “Te dejo Madrid”, written and interpreted by Shakira (2002), who faces the gender relationship through an analogy with the bullfighting world -which does not appear in the song-, where the woman identifies herself with the bull until she rebels and get dress as a bullfighter, a markedly masculine role.

2) The video “Puerto presente”, with Macaco and Fito (2009), completes this theme on the Carpe diem with new meanings by deforming it according to Dalí's surrealism with clocks explicitly referred to *La persistencia de la memoria*, and castles and figures with long stylized legs in the style of *La tentación de San Antonio*.

3) “El baile de los pobres”, of the Puerto Rican group Calle 13 (2010), deepens the contrast of the social, racial and gender differences proposed by this song, and the north and south dichotomy that runs through the album *Entren los que quieran hip-hop*, with themes like “Latinoamérica”.

4) Rosalía's music video “Pienso en tú mirá, (Cap.3: Celos)” (2018), refers us to the symbology and the universe of Lorca. Especially interesting are the coincidences of this video with “El romance sonámbulo” by Lorca. Both share a deterministic view of the world, where the man is the "caballo en la montaña", for Lorca, and the truck on the road, for Rosalía. All under a surreal aesthetic evident.

**Keywords:** Literature, didactic exploitation, music video, linguistic, sociocultural.

## **Índice**

### **1.- Introducción**

### **2.- Objetivos**

### **3.- Metodología**

### **4.- Descripción**

4.1 Videoclip “Te dejo Madrid”

4.2 Videoclip “Puerto presente”

4.3 Videoclip “El baile de los pobres

4.4 Videoclip “Pienso en tu mirá (Cap. 2: Celos)”

### **5.- Actividades**

5.1. Visionado

5.2. Vinculación de contenidos

5.3. Profundización

### **6.- Resultados**

### **7.- Discusión y conclusiones**

### **8.- Bibliografía**

## **1. Introducción.**

Este trabajo propone una aproximación sociocultural a España y Latinoamérica a través de videoclips, que son obras persuasivas que han sido creadas con el objetivo de favorecer la venta de los discos del artista y que, al mismo tiempo han sido creados con un sentido artístico. Esta doble característica de las obras hace que puedan ser usadas en el aula para para trabajar su sentido artístico gracias a los nuevos medios de los que disponemos.

Esta aproximación parte del enfoque de la Educación literaria basada en canciones, mediante la que se vinculan las canciones actuales con las características literarias de la poesía española clásica. Partimos por tanto de una metodología multidisciplinar e intertextual que tiene sus cimientos en los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968). También asume los planteamientos de la educación literaria (Colomer, 1991 y López y Encabo, 2013), en donde se conecta la literatura con otras disciplinas artísticas a través del intertexto lector (Mendoza, 2006), teniendo muy en cuenta la dimensión emocional de la música (Sanjuán, 2013 y 2014).

La presente propuesta fue aplicada en un contexto de AICLE, dentro la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia, entre los cursos 2012-13 al 2014-15. En este caso se introdujeron textos de Quevedo, Lope de Vega, Góngora, Calderón de la Barca, Leandro Fernández de Moratín o Félix de Sanmaniego a través de canciones de Joaquín Sabina, Manu Chao, Enrique Iglesias, El Canto del Loco, Juanes, Juan Luis Guerra, Alejandro Sanz, Bebe, Shakira, La oreja de Van Gogh, Daddy Yankee, o Calle 13, etc.; tal como puede verse en Cristóbal (2016).



Imagen 1: Portada del material elaborado para la educación literaria en uno de los grupos.

## 2. Objetivos

El principal propósito que hemos tenido con esta propuesta ha sido partir de los videoclips con el objetivo ‘viralizar’ la literatura clásica en el aula, de modo que dicha conexión facilite a los alumnos de aproximarse a esta. De esta manera, la música española se convierte en una puerta a nuestra lengua y cultura para los jóvenes que los han visualizado en todo el mundo. Pretendemos de esta manera que los seguidores puedan comprender mejor también las referencias culturales de las que parten estos videoclips, los cuales nos sirven de excusa para analizar la tradición cultural en la que se enmarcan.

## 3. Metodología

Partimos de la metodología ya desarrollada en la educación literaria basada en canciones sumando la transposición de técnicas de análisis fílmico (Herrero, Sánchez-Requena y Escobar, 2018; y Herrero, 2018) para una explotación sociocultural y literaria. El aprendizaje significativo de Ausubel propone que cualquier proceso de aprendizaje se asiente en los intereses y en los conocimientos previos del alumnado con el objetivo de relacionar el contenido nuevo que se presenta de una forma

no arbitraria (razonable, plausible y no azarosa), así como no literal (relevante, sustancial y lógica) con aquellas ideas que ya se conocen. Para Ausubel (1968), es más fácil asimilar los contenidos nuevos que son expuestos al estudiante, los contenidos literarios en nuestro caso, cuando estos se conectan con otros contenidos que ya se conocen previamente mediante un ‘organizador previo’ o ‘puente cognitivo’, que en nuestro caso son las canciones.

En esta línea, y dentro ya del área de la didáctica de la literatura, Colomer Martínez (1991) ha abogado en las últimas décadas por una educación literaria basada en explotar y desarrollar los gustos y conocimientos de los alumnos como puente hacia el placer estético que genera la obra literaria; y que se opone a la enseñanza de literatura tradicional basada en un enfoque historicista y de análisis textual.

En este mismo sentido, López Valero y Encabo Fernández (2013) consideran que la educación literaria debe buscar estrategias didácticas intertextuales y significativas que permitan desarrollar el placer, el conocimiento y el sentido crítico del alumno. Estos autores consideran que la creatividad y el desarrollo de la intertextualidad del propio alumnado son las bases de la competencia cultural y literaria de los alumnos. Así es como, indican, pueden establecer conexiones entre la obra clásica que aparecen en el currículo y otras obras artísticas que ya conocen y que, por tanto, son unos conocimientos previos del alumnado. Con ello, y gracias a distintos recursos y estrategias docentes se establece una relación significativa entre distintos textos que es clave no sólo para enriquecer su conocimiento, sino también para fomentar su pensamiento crítico.

Sanjuán Álvarez (2014) considera en esta línea que se deben explorar nuevos enfoques y metodologías que tengan como fin la transformación de lo que se conocía tradicionalmente como enseñanza literaria en lo que se ha dado en denominar educación literaria. Este cambio es posible gracias a la vinculación emocional entre la realidad social del alumnado, es decir, de sus experiencias concretas, con aquellas que se manifiestan entre el texto al que pretendemos aproximarle. “Solo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios” (p. 165), añade. De esta forma, se propone una vuelta al enfoque humanista que ha caracterizado a la literatura a lo largo de la historia, como ejemplo de guía y de liberación personal. Mientras los planteamientos teóricos van cada vez más en esta línea, y esta empieza a recogerse también en las nuevas leyes de educación, lo cierto es que el abordaje academicista de la literatura sigue aplicándose principalmente en la práctica desde un punto de vista historicista y textual.

Con esta propuesta pretendemos por ellos facilitar una aproximación más significativa para el alumno, que le permita reconocer los contenidos literarios de la música actual y reciente de diferentes géneros y autores, para acercarse después de una forma más cercana a obras de distintas disciplinas y géneros de la cultura, como el cine, la pintura o la literatura.

## 4. Descripción

En este caso planteamos acercarnos a cuatro videoclips que describimos a continuación, para pasar después a señalar la estructura y las actividades diseñadas:

### 4.1 Videoclip “Te dejo Madrid”

Escrita e interpretado por Shakira (2002), fue el single con el que dio a conocer en Europa su disco *Servicio de Lavandería*, lanzado un año antes en inglés (*Laundry Service*). El videoclip afronta la relación de género mediante una analogía con el mundo taurino -que no aparece en la canción-, donde la mujer se identifica con el toro hasta que se rebela y se viste de torera, un rol marcadamente masculino. Esta historia nos permite profundizar en las relaciones desiguales de pareja y del festejo taurino, como símbolo de la cultura española especialmente fuera de nuestro país, así como en la transgresión de estos roles vinculándolo con escenas de la película del mismo año *Hable con ella*, de Pedro Almodóvar, que obtuvo el Óscar al mejor guion original, y el Globo de Oro a la Mejor película extranjera, entre otros.

Las dos obras, el videoclip y la película, nos permiten tratar temas como la incomunicación, la soledad, la pasión y las relaciones de género, donde se enfrentan la condición femenina y masculina. Especialmente interesante resulta la figura transgresora del torero representada en ambos casos por una mujer, en el caso de Shakira como un acto de rebeldía al sometimiento del hombre, y en el de la torera Lidia de *Hable con ella*, interpretada por Rosario Flores, persiguiendo los sueños de su padre. Esta perspectiva nos permite ahondar tanto en la tradición taurina en España como en la relación del símbolo del torero con la sociedad patriarcal.

### 4.2 Videoclip “Puerto presente”

Protagonizado por Macaco y Fito, y realizado por el director Alexis Morante para el álbum de duetos *El Vecindario* (2010), el videoclip “Puerto presente” retoma el tema recogido en el álbum de Macaco (2009). El videoclip dota el tema de nuevos significados al ambientarlo en los hermosos parajes de la playa de Tarifa, pero sobre todo al deformarlo de acuerdo al surrealismo de Dalí con relojes referidos de forma explícita a *La persistencia de la memoria*, y castillos y figuras con largas patas estilizadas al estilo de *La tentación de San Antonio* y con el hombre bajo ellas. La actriz Carmen Machí enmarca el videoclip como una pitonisa que maneja a los personajes dentro de su reloj de arena, como metáfora del paso del tiempo.

Con esta canción nos acercamos a tópicos como el paso del tiempo, un pensamiento que ha preocupado a lo largo de la historia al ser humano. Y lo abordamos tanto de una forma intertextual como multidisciplinar, puesto que aparecen referencias estéticas a la pintura de Dalí. Rescatamos también de la canción los tópicos del *collige virgo rosas* y del *carpe diem*, como una invitación a no

olvidar que vivimos en el presente y que es un puerto en el que estamos de paso. También tratamos el tono de celebración que se desprende de la canción relacionado con el soneto XXIII de Garcilaso al que conectamos esta canción.

#### **4.3 Videoclip “El baile de los pobres”**

Del grupo puertorriqueño Calle 13 (2010), y considerada mejor canción urbana de los Grammy latino 2011, permite profundizar en el contraste de las diferencias sociales, raciales y de género que propone esta canción, en el que un joven latino es descubierto en la habitación de una joven blanca de clase alta, lo que desata una trama en el que se contraponen la huida y la desnudez y frente a la opulencia y la persecución del otro, a pesar de lo cual termina con el reencuentro de los personajes. Las imágenes complementan así la letra de la canción que se centra en las diferencias de estos dos mundos que conviven, y en la dicotomía norte y sur que recorre el disco *Entren los que quieran hip-hop*, con temas como *Latinoamérica*, cuyo intertexto nos transporta al indigenismo y a obras como “El sur también existe” de Mario Benedetti.

Otros temas interesantes que podemos trabajar a partir del videoclip son el de la banalidad humana y el contraste entre el placer y el sacrificio o entre la solidaridad y el individualismo, con referencias explícitas a personajes literarios que están en el imaginario colectivo como Robin Hood. También encontramos el tópico de la *fortuna mutabile*, que viene representado desde el título de la canción y que esconde el sentido profundo de la obra: el baile permite a los pobres equipararse a los ricos.

#### **4.4 Videoclip “Pienso en tu mirá, (Cap.3: Celos)”**

El tema “Pienso en tú mirá, (Cap.3: Celos)”, de Rosalía, dirigido por la productora Canada e incluido en el exitoso álbum *El mal querer* (2018), fusiona flamenco, música urbana y trap creando un lenguaje genuinamente actual que, por otra parte, nos remite a la simbología y el universo lorquiano.

Especialmente interesantes son las coincidencias de este videoclip con “El romance sonámbulo” de Federico García Lorca. Ambos comparten una visión determinista del mundo, donde la mujer se ahoga como un “barco sobre la mar”, como hace también Rosalía en “Bagdad, (Cap.7: Liturgia)”; frente al hombre, que es el “caballo en la montaña”, para Lorca, y el camión en la carretera, para Rosalía. Todo bajo una estética surrealista evidente en la sangre que rezuma en ambas obras del pecho masculino; así como en el riguroso negro de luto de las seis acompañantes de Rosalía y de las seis mujeres de *La casa de Bernarda Alba*; entre otros símbolos omnipresentes en ambos autores como la luna, relacionada en ambos autores con el sufrimiento y la muerte. La película *La novia*, dirigida por Paula Ortiz (2015), que versiona la obra lorquiana *Bodas de sangre*, nos ayuda también a actualizar

en el aula la simbología de Lorca y a conectarla de esta forma con este y otros videoclips de Rosalía. Precisamente el título de uno de ellos, “Que no salga la luna (Cap.2: Boda)”, está tomado de un fragmento de la obra *Bodas de sangre*.

## 5. Actividades

Las actividades que hemos diseñado para explotar de una manera didáctica los videoclips combina técnicas de Educación literaria basada en canciones (Cristóbal, Sanjuán y Villanueva, 2019); y técnicas de Análisis fílmico y transmedia (Herrero, 2018, Scolari, 2018a) mediante una estructura de tres partes:

### 5.1 Visionado

Vemos el videoclip en sitios oficiales (Youtube, Vimeo, Vevo, etc...) e introducción de contenidos conversando sobre las canciones. Al principio de cada unidad conversamos sobre aspectos interesantes y controvertidos que presentan las canciones escogidas siguiendo el enfoque ‘dime’ (Chambers, 2007). El diálogo se centra inicialmente en los temas y tópicos, de los que pasaremos a continuación a los recursos literarios e incluso la métrica de las canciones.

De esta manera, al comienzo de todas las unidades didácticas formulamos preguntas del tipo: “¿Qué es lo que más y qué es lo que menos te ha gustado del videoclip? ¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Qué relaciones has encontrado con otras canciones, obras literarias o tu vida diaria?”. Facilitamos así que el alumno debata y reflexione de forma crítica, guiada y gradual sobre los temas y tópicos que están presentes en las canciones que hemos presentado, algunos de los cuales son universales, como el tema del amor, el paso del tiempo, las diferencias sociales o los celos para analizar estos y otros aspectos desde una perspectiva crítica. A continuación, guiamos al alumno para que identifique –tanto en las canciones al principio, como después en los poemas– los campos semánticos y recursos literarios que enriquecen el sentido de los videoclips (metáforas, personificaciones, antítesis, paradojas, hipérboles, epítetos, anáforas, apóstrofes, hipérbatos, aliteraciones, etc.) y el análisis de la métrica y la rima de las canciones.

También se propone el análisis de los videoclips como discurso audiovisual con el estudio de los personajes que aparecen, las escenas que se presenta, el decorado, la iluminación, etc. Un conjunto que puede ser paralelo, complementario o divergente al texto de la canción. Para ello incluimos actividades de corte creativo como puede ser la reescritura de la historia desde una perspectiva distinta, el análisis crítico del videoclip, la creación de una historia alternativa, las parodias, como *lip dubs*, o la interpretación de este videoclip por parte del alumnado con karokes con aplicaciones online, apps como *Smule* o *Karaoke*, o con videoconsolas que, como muestran Cristóbal y Villanueva (2015), ofrecen múltiples opciones.

A continuación, se analiza también el lenguaje no verbal, la reacción afectivo y emocional de los personajes, así como otras a técnicas de macroanálisis (interacción de los elementos) y microanálisis (cinematografía, puesta en escena, banda sonora, etc.). Otras actividades que proponemos son técnicas audiodescripción (AD), que consiste en narrar tanto las escenas verbales como las escenas no verbales que aparecen con el objeto de servir de apoyo para espectadores que tengan alguna discapacidad visual; o el subtítulo para sordos (SpS), para representar los discursos orales y los efectos sonoros que aparecen en la obra audiovisual mediante texto y gráficos. Para ello recuperamos algunas actividades que proponen Sánchez-Requena y Escobar (2018) y que ordenan por destrezas lingüísticas:

#### Hablar

1. Visionar el clip con los ojos cerrados (AD) y también sin sonido (SpS). Comenta con tu compañero qué te gustaría saber.
2. Ver el videoclip con sonido para comprobar si la información era suficiente y si hay otra que debiéramos añadir.

#### Escribir

1. Hacer un listado con los datos más importantes para una persona invidente (AD); o sorda (SpS) y revisarlo en grupo.
2. Mirar nuevamente el videoclip y apuntar el momento en el que añadir estos datos.
3. Redactar la información tal y como se dirá en español en el caso de la AD. Tener presente el tiempo y sintetizar lo necesario. Prestar especial atención al léxico en el caso del SpS, haciendo hincapié en los adjetivos.
4. Grabar la voz con aplicación que permita grabar audio para el AD y añadir subtítulos para el SpS.
5. Analizar las dificultades encontradas en el proceso de audiodescripción y subtítulo.

## 5.2 Vinculación de contenidos

Conectamos los contenidos presentes en la canción con sus referentes culturales de una forma intertextual para que el alumno pueda identificarlos de una forma más significativa, reinterpretarlos y recrear su simbología y referentes lingüísticos y culturales. En este segundo apartado retomamos los contenidos literarios vistos en la canción para relacionarlo con otras obras artísticas (literarias, pictóricas, filmicas, etc...) El análisis comparativo nos permite confrontar así el tratamiento de los

temas, tópicos o recursos presentados antes en distintos momentos históricos o en distintos géneros. Así, a partir del videoclip “Te dejo Madrid”, de Shakira, comparamos el tratamiento de las relaciones de género en la música y el cine relacionándolo con la película *Hable con ella* de Almodóvar; a partir del videoclip “Puerto presente” revisamos el tópico del *tempus fugit* en la poesía renacentista de Garcilaso de la Vega y en la pintura surrealista de Dalí; en el videoclip “El Baile de los pobres”, de Calle 13, nos permite revisar el tema de las desigualdades sociales entre Norte y Sur en la música y la poesía latinoamericana; y el videoclip “Pienso en tu mirá, (Cap.3: Celos)”, de Rosalía, nos acerca a la poesía y el teatro de Lorca.

De esta manera, la tradición cultural se conecta con la experiencia y el contexto sociocultural del alumno, lo que potencia su interés, así como su capacidad para comprender su tratamiento en otros géneros y contextos. Asimismo, el descubrimiento de las similitudes y diferencias entre las obras que se comparan le permite al alumno establecer correlaciones no solo desde el punto de vista artístico, cultural y estético, sino también desde un punto de vista social e histórico, lo que le ayuda a inferir por sí mismo características intrínsecas y extrínsecas del texto para reconstruir su sentido.

### **5.3 Profundización**

Nos centramos en aquellos aspectos que consideramos más interesantes mediante técnicas de análisis social, artístico, literario o fílmico desentrañando el sentido profundo de los videoclips y de los referentes. De esta forma podemos profundizar en aspectos del videoclip o de la obra clásica seleccionada que resulten especialmente interesantes para los alumnos, contextualizándolos en la biografía del autor, la época y la sociedad a la que pertenecen. Ahondamos así en los contenidos desde una perspectiva temática y comparatista, que entendemos que es más significativa y auténtica para el alumno que la enseñanza memorística e historicista. Esta última parte puede llevarse a cabo de una forma participativa, mediante debates, exposiciones de los puntos de vista de los alumnos. En el primer videoclip los alumnos pueden reflexionar sobre la tradición taurina y las relaciones de género en España, incluso entre posibles vínculos entre estos dos temas; en el segundo videoclip sobre el paso del tiempo o sobre el tratamiento de este tema en el renacimiento español o el surrealismo; en el tercer videoclip sobre las desigualdades sociales en la sociedad actual y la dicotomía Norte-Sur; y en el cuarto videoclip sobre las relaciones de pareja y los celos hoy en día.

## **6. Resultados**

El proyecto de Educación Literaria Basada en Canciones se aplicó principalmente en un contexto AICLE con dos grupos de la sección de español del liceo José Martí (Varsovia) durante los cursos 2012-13 al 2014-15. Uno de estos grupos sirvió como grupo experimental y otro de control. Si bien, el último de los videoclips se incorporó en un ciclo posterior, con alumnos de Lengua Castellana y

Literatura de 4º de la ESO del IES Ramón Pignatelli de Zaragoza. En el primer estudio se incluyeron por tanto los tres primeros videoclips aquí incluidos junto a otras canciones en tres cursos distintos, en los que se relacionaron estos temas con obras literarias. Gracias a la aplicación en el aula pudimos comprobar que el alumnado aumento su motivación al presentar los contenidos a través de canciones. Esto les ayudó también a reconocerlos con más facilidad y a alcanzar unos resultados mejores que sus compañeros. De igual modo, el alumnado del grupo experimental tuvo una reducción de su amotivación un 16,7% frente a los que los del grupo de control e incrementó su motivación intrínseca un 21,5% respecto al otro grupo. Así mismo, en cuanto a los resultados obtenidos, el alumnado del grupo experimental obtuvo un resultado un 15,4% superior a los alumnos del grupo de control (Cristóbal, 2017).

## 7. Discusión y conclusiones

Los videoclips nos permitieron introducir en el aula aspectos literarios y culturales a partir de las tendencias musicales y de los intereses de los alumnos. Según los resultados obtenidos, este enfoque aumenta la motivación de los alumnos y mejora su rendimiento.

Por un lado, tal como señala Mendoza (2008), la propuesta analizado sirvió para conectar la literatura clásica con los gustos del alumnado, lo que acerca en la práctica los contenidos curriculares a la realidad que los alumnos experimentan fuera del aula. En conclusión, y siguiendo las oportunidades que Mendoza (2008) destaca en los enfoques comparatistas, podemos decir que esta propuesta reforzó la competencia cultural del alumnado, es decir favoreció su habilidad para entender y disfrutar las obras artísticas, reconociendo, comprendiendo y conectando los rasgos de distintas obras. De otra parte, facilitó que el alumnado aceptara la diversidad existente en dichas obras, al tiempo que identificara las similitudes entre unas y otras. De igual modo, activó, aprovechó y amplió el intertexto lector del alumnado, el cual es la base para el establecimiento de nuevas conexiones en el futuro. La propuesta conectó de esta manera los gustos del alumnado con el canon literario y ayudó a este a caracterizar los textos desde sus propios conocimientos previos, al tiempo que enriqueció su sensibilidad estética y artística.

Así, tal como indican Bordons y Díaz-Plaja (2008), gracias a esta perspectiva intertextual e interdisciplinar, se amplió la competencia lectora del alumnado “gracias al cruce de géneros literarios, niveles lingüísticos y distintas artes (pintura, escultura, música, etc.), rompiendo los compartimentos estancos literarios que muchas veces lastran una auténtica educación lectora” (p. 46).

En esta misma línea, nuestro enfoque asume un planteamiento transmedia dirigido a la reinterpretación del canon literario aprovechando obras actuales, como son los videoclips, que suman la canción al componente audiovisual y también a la interacción presente en las redes sociales y las diversas plataformas de consumo (móvil, ordenador...), es decir, una *multi-platform* o un consumo

*cross-media*. Una nueva realidad frente a la recitación y la escritura en papel, que fue el contexto en el que surgieron y en el que siguen presentándose en el aula varios siglos después. (Bernardo, 2014, Pos. 202). De esta manera, mediante este enfoque se favorece una multialfabetización y un alfabetismo transmedia, en el que el receptor asume un rol más activo denominado *prosumer*, que combina *consumer* y *producer*. Los alumnos interpretan y narran lo que sucede de una forma colaborativa aportando una nueva interpretación personal del producto que consumen, en este caso el videoclip (Branch. 2014 pos. 376, y Freeman y Proctor, 2018). Con ello, el alumnado se enfrenta también a la tarea de analizar del proceso de expansión de las obras culturales de una manera crítica, ya que el proceso por el que se difunden los videoclips es muy distinto a la del proceso tradicional de venta de un libro (Scolari, 2018a y 2018b). Las redes sociales juegan un papel fundamental, ya que permiten compartir, comentar e incluso versionar el producto, como sucedió con el fenómeno viral de Susan Boyle que describe Jenkins (2013).

La propuesta didáctica se convierte así en una llamada de atención sobre la necesidad de acercarnos a la tradición cultural mediante un enfoque educativo transmedia que reconozca también la cultura viral colaborativa de los alumnos en la que ellos participan comentando, compartiendo o incluso en algunas ocasiones reinterpretando las obras. "Youths in our digital age are self-taught, forming communities of culture as they immerse themselves in social media outside of our classrooms" (Black, Castro y Lin. 2015 a través de Scolari 2018a, p. 11). Varios estudios, como señala Scolari y otros (2018), han puesto de manifiesto "prácticas de apropiación creativa dentro de lógicas de colaboración y aprendizaje comunitarias, donde se pone en tensión la relación consumo-producción" (p.11).

Resulta urgente, por tanto, aprovechar las competencias transmedia de los jóvenes y lo que el mundo transmedia aporta a la cultura de los estudiantes ayudándoles a concienciarles de su nuevo papel como agente cultural como *prosumer*, ya que sus aportaciones a la obra dentro y fuera del aula, la enriquecen, lo que convierte estas obras en un pretexto para producir y crear. Solo de esta forma podemos contextualizar el lugar de estos artistas y el suyo propio en la tradición cultural, para evitar que se produzca una colisión y una ruptura de ellos con ese pasado (Jenkins, 2006), de ellos con el presente de las aulas y, de ellos con el futuro, porque toda esta actualidad de la que disfrutan también será superada antes o después.

Todo ello nos exige, por tanto, como señala Scolari y otros (2018), favorecen la innovación frente al currículo tradicional, trascendiendo la variables espaciales y temporales del aula tradicional para concebir el aula como una cámara de eco en la que la cultura sigue ampliándose, revisándose y reinterpretándose tanto por el alumnado, como por el resto de la comunidad educativa. (Alonso y Murgia, 2018, p. 220).

La Alfabetización Transmedia no se restringe al análisis de prácticas de culturas participativas, contenidos generados por jóvenes y estrategias de aprendizaje informal: va más allá de la intervención científica y propone alternativas para aplicar y aprovechar las habilidades transmedia de los adolescentes -desarrolladas fuera de la escuela- dentro de la educación formal. (Scolari, 2018a).

## 8. Referencias

ALONSO, E. y MURGIA, V. A., «Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina», *Comunicación y Sociedad*, 33, septiembre-diciembre, 2018, p. 203-222.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H., *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BERNARDO, N., *Transmedia 2.0. How to create an Enterentainment Brand*, [versión de Kindle], Lisboa. beActive Books, 2014.

BLACK, J., CASTRO, J., & LIN, C., *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York. Palgrave, 2015.

BORDONS, G. y Díaz-Plaja, A., «Peces: un tema universal como pasarela entre diversas literaturas». *Lenguaje y Textos*, 28, 2015, p. 43-74.

BRANCH, Ch., *Transmedia education. The future of education*, Parables Today Consulting, 2014.

FREEMAN, M. y Proctor, W., *Global Convergence Cultures*, Transmedia Earth, 2018.

COLOMER, T., «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 1991, p. 21-31.

CRISTÓBAL, R. y VILLANUEVA, J. D., «La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías», *Porta Linguarum*, 23, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2015, p. 139-151.

CRISTÓBAL, R., *Diez canciones para conectar con los clásicos*, MECyD, Madrid, 2016.

CRISTÓBAL, R., *Impacto de la educación literaria basada en canciones*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, 2017.

CRISTÓBAL, R., SANJUÁN, M. y VILLANUEVA, J. D., «Educación literaria basada en canciones. Acercar los clásicos al alumnado de secundaria». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 83, 53-59, Grao, Barcelona, 2019.

CHAMBERS, A., *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*, México, Fondo de Cultural Económica, 2007.

HERRERO, C., «El cine en la clase de ELE», en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE, enClave-ELE*, Madrid, 2018.

HERRERO, C, SANCHEZ-REQUENA, A., y ESCOBAR, M. «Una propuesta triple: análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras», *inTRAlinea*, Online Translation Journal, 2019, p. 19.

JENKINS, H., *Convergence Culture. When old and new media collide*. Nueva York: New York University Press, 2006.

JENKINS, H., FORD, S. y GREEN, J., *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, NYU Press, 2013.

LÓPEZ, A. y ENCABO, E., *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, [versión de Kindle], Madrid, Editorial Síntesis, 2013.

MENDOZA, A., *El intertexto lector, La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, 2, Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006, p. 93-124.

MENDOZA, A., «Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria)», *Lenguaje y Textos*, 28, 2008, p. 19-41.

SANJUÁN, M., *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013.

SANJUÁN, M., «Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria», *Impossibilia*, nº 8, 2014, p. 155-178.

SCOLARI, C. A., *Transmedia literacy in the new media ecology. White paper*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018a.

SCOLARI, C. A. (ed.), *Teens, Media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skill in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018b.

SCOLARI, C. A., WINOCUR, R., PEREIRA, S. y BARRENECHE, C. «Alfabetismo Transmedia. Una introducción», *Comunicación y Sociedad*, 33, 2018, p. 7-13.

YOUTUBE MUSIC, Rosalía, <<https://www.youtube.com/watch?v=mFM7tUM6ovo>> [19/2/2022]