Universidad de Huelva

Departamento de Filología Inglesa



La educación en competencias para una cultura democrática desde la clase de lenguas extranjeras : el caso de los videoclips

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

María del Carmen Sánchez Vizcaíno

Fecha de lectura: 18 de diciembre de 2020

Bajo la dirección de la doctora:

María del Carmen Fonseca Mora

Huelva, 2020



Programa de doctorado:
Lenguas y Culturas

Línea de investigación:
Enseñanza de Lenguas

LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA DESDE LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DE LOS VIDEOCLIPS

Tesis doctoral
María del Carmen Sánchez Vizcaíno
Huelva, 2020

Universidad de Huelva

UNIVERSIDAD DE HUELVA
Facultad de Humanidades
Departamento de Filología Inglesa

LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA DESDE LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS:
EL CASO DE LOS VIDEOCLIPS

Tesis doctoral
María del Carmen Sánchez Vizcaíno
Huelva, 2020



UNIVERSIDAD DE HUELVA

FACULTAD DE HUMANIDADES



La educación en competencias para una cultura democrática desde la clase de lenguas extranjeras: el caso de los videoclips

The effectiveness of the use of music videos in foreign language teaching for fostering awareness of democratic culture

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

María del Carmen Sánchez Vizcaíno

Bajo la dirección de la doctora:

María del Carmen Fonseca Mora

Huelva, 2020

UNIVERSIDAD DE HUELVA

FACULTAD DE HUMANIDADES

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA DESDE LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DE LOS VIDEOCLIPS

THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF MUSIC VIDEOS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR FOSTERING AWARENESS OF DEMOCRATIC CULTURE

MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ VIZCAÍNO

Programa de Doctorado: Lenguas y Culturas
Línea de Investigación: Enseñanza de Lenguas

Directora de tesis:
Dra. Dña. María del Carmen Fonseca Mora
Departamento de Filología Inglesa

Universidad de Huelva
2020

Tesis doctoral presentada por Dña. M. Carmen Sánchez Vizcaíno bajo la dirección de la Profa. Dra. M. Carmen Fonseca Mora para la obtención del Título de Doctorado Internacional en Filología por la Universidad de Huelva.

VºBº

La directora de la tesis

VºBº

La doctoranda

Huelva, 2020

A mi familia

Agradecimientos

Volé del sur al norte de Europa para continuar formándome y varios han sido los caminos que he recorrido por el viejo continente hasta devolver la mirada hacia mi tierra, Andalucía, por lo que comienzo agradeciendo a la Universidad de Huelva por haberme aceptado como doctoranda y ser partícipe de este proyecto profesional y personal a su vez.

En la elaboración de una tesis doctoral varios son los condicionantes que conllevan su fructífera consecución. Para mí el principal ha sido contar con la mejor directora de tesis posible, la Profesora M. Carmen Fonseca Mora, a quien agradezco su confianza, dedicación y apoyo para sacar lo mejor de mí como investigadora.

También estoy profundamente agradecida a mis compañeros del Grupo *ReALL* y del Proyecto de Investigación *MusicLang* por haberme acogido con los brazos abiertos. Es un orgullo compartir conocimiento y experiencias con vosotros.

Mi agradecimiento de igual forma a la Fundación CEIMar por haber financiado mi estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Comenius de Bratislava y, en este sentido, agradezco el apoyo de la Profesora Beatriz Gómez-Pablos, quien se ha convertido en un gran apoyo durante todo este tiempo.

Mis gracias más sinceras se extienden al personal de la Biblioteca de la Universidad de Almería por su buena disposición y, por supuesto, al de la Biblioteca Universitaria de Bratislava, la que ha sido mi *segunda casa* durante estos últimos casi cuatro años. Allí encontré la paz que necesitaba para conseguir escribir la mayor parte de esta tesis.

No puedo olvidar cómo me han arropado mis alumnos del Instituto Cervantes de Bratislava y de la Universidad Comenius, quienes desde el principio han sentido curiosidad por el proyecto. Gracias por todas vuestras recomendaciones musicales y por haber seguido este proceso con ilusión junto a mí. Además, hago extensivo este agradecimiento a mis compañeros del Instituto Cervantes de Bratislava y Viena.

Me siento afortunada igualmente por contar con amigos que me han apoyado y animado en este trayecto. Gracias por poder contar con vosotros.

Gracias a mi hermano por su paciencia y dedicación con los gráficos de esta tesis. De la misma forma, mi más sincero y cariñoso reconocimiento al resto de mi familia, quien siempre ha estado ahí por mí. Gracias por vuestro apoyo continuo. Estoy muy orgullosa de todos vosotros. Y, como no podía ser de otra manera, mi más profundo agradecimiento va para ti, Mišo, por tu apoyo incondicional desde el principio y porque eres el mejor compañero de viaje.

En esta tesis se ha optado por el masculino genérico con referencia a grupos mixtos.

«No puedo enseñar a nadie nada. Solo les puedo hacer pensar»

Sócrates

«Somos lo que la educación hace de nosotros»

Kant

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas y Siglas 1

Lista de Figuras 2

Lista de Tablas 4

Lista de Gráficos 5

INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION 10

1. Introduction 10
2. Theoretical framework 11
3. Objectives 14
4. Method 15
5. Results 15
6. Discussion and Conclusion 18

INTRODUCCIÓN 24

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN 27

CAPÍTULO 1: UN NUEVO CONTEXTO EUROPEO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS 28

1.0 Introducción 28
1.1 La Europa de la juventud actual 28
1.2 Reflexiones sobre el presente y el futuro de Europa 31
1.3 La búsqueda de lazos comunes 34
1.4 La voz de los jóvenes 37
1.5 Europa en la educación 42
1.6 Las lenguas en el proceso de integración europea 43
1.7 Conclusiones 48

CAPÍTULO 2: EDUCAR EN COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS 50

2.0 Introducción 50
2.1 Hacia una definición de cultura 50
- 2.1.1 El concepto de cultura en la enseñanza de lenguas 53
- 2.1.2 Los contenidos culturales en la clase de lenguas 56
- 2.1.3 La cultura en la clase de E/LE 57

2.2 Definiendo la competencia intercultural 60
2.3 La competencia intercultural en el aula de lenguas 67
- 2.3.1 La competencia comunicativa intercultural 67
- 2.3.2 La competencia intercultural en el ámbito universitario 71
- 2.3.3 El concepto de mediación 76
- 2.3.4 El hablante intercultural 78
  - 2.3.4.1 El aprendiente de E/LE 80
- 2.3.5 El docente intercultural 83

2.4 La competencia democrática intercultural 87
- 2.4.1 Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática 87

2.5 Conclusiones 95

CAPÍTULO 3: EL VIDEOCLIP EN LA ENSEÑANZA MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS_ 96
3.0 Introducción _____96
3.1 Pedagogías transformadoras: la enseñanza-aprendizaje de lenguas con apoyo de la tecnología _____96
3.2 La alfabetización audiovisual de los estudiantes _____107
3.3 El papel del profesor en la era digital _____116
3.4 El medio audiovisual en la clase de lenguas _____122
3.4.1 El medio audiovisual como producto cultural _____126
3.4.2 El videoclip: características y evolución _____127
3.4.2.1 Definición de vídeo musical, su evolución y transformación _____128
3.4.2.2 Tipología de vídeos musicales _____134
3.4.2.3 El vídeo musical en la educación _____138
3.4.3 El videoclip como objeto formal de estudio _____140
3.4.3.1 El enfoque multimodal _____141
3.4.3.2 El análisis narrativo _____145
3.5 Conclusiones _____149

ESTUDIO EMPÍRICO: EL VÍDEO MUSICAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS _____150

CAPÍTULO 4: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN _____151
4.0 Introducción _____151
4.1 Planteamiento y preguntas de la investigación _____151
4.2 Método _____152
4.2.1 Fases de la investigación _____152
4.2.2 Herramientas y estrategias de obtención de datos _____154
4.2.2.1 Selección de la muestra de videoclips _____157
4.2.2.2 Relación de videoclips analizados _____168
4.2.2.3 Instrumento de análisis de datos _____170
4.2.2.5 Codificación de los datos _____174
4.2.2.6 Análisis y transcripción de los datos _____184
4.2.2.7 Interpretación de los datos _____186
4.3 Resultados _____189
4.3.1 Contextualización de la muestra _____189
4.3.1.1 Recursos sonoros y comprensión auditiva _____189
4.3.1.2 Recursos narrativos _____200
4.3.1.3 Categorización semántica _____205
4.3.2 Representación de las competencias democráticas _____214
4.3.2.1 Valores _____216
4.3.2.2 Actitudes _____233
4.3.2.3 Habilidades _____248
4.3.2.4 Conocimientos y comprensión crítica _____258
4.3.3 La dimensión cultural hispana en el corpus analizado _____277
4.3.3.1 Referentes culturales _____277
4.3.3.2 Saberes y comportamientos socioculturales _____285
4.3.3.3 Habilidades y actitudes interculturales _____291
4.3.4 Temáticas sobresalientes en los videoclips de la muestra _____293
4.3.4.1 Perspectiva de género _____293
4.3.4.2 Representación generacional y masculina _____302
4.3.4.3 Diferencias sociales _____306

4.3.4.4 Hedonismo 313
4.3.4.5 Contenido en torno al erotismo 317
4.4 Conclusiones 322

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 323
5.0 Introducción 323
5.1 Características de los videoclips más visualizados en español 323
5.1.1 Hispanoamérica como referente musical 323
5.1.2 Dicción, género musical y variedad lingüística del vocalista 325
5.1.3 Ritmo normal de enunciación 325
5.1.4 Interferencia de la música en la comprensión auditiva 326
5.1.5 Escasos recursos de apoyo a la comprensión audiovisual 326
5.1.6 Nuevas formas de narrar en el videoclip 327
5.1.7 Variedad y abundancia de figuras retóricas 328
5.1.8 Preferencia por videoclips de tipología afrodisíaca y dionisíaca 329
5.1.9 Vinculación limitada entre categorización semántica y elementos sonoros 330
5.2 La representación de las competencias democráticas 331
5.2.1 Los valores 331
5.2.1.1 Características de los videoclips que reflejan los valores 331
5.2.2.2 Estrategias de representación de los valores 332
5.2.2.3 El videoclip de tipología crítico-social y los valores democráticos 333
5.2.2.4 Valores vinculados a la dimensión europea 333
5.2.2.5 La diversidad cultural como valor representativo 334
5.2.2 Las actitudes 335
5.2.2.1 Características de los videoclips que reflejan las actitudes 335
5.2.2.2 Estrategias de representación de las actitudes 336
5.2.3 Las habilidades 337
5.2.3.1 Características de los videoclips que reflejan las habilidades 337
5.2.3.2 Estrategias de representación de las habilidades 337
5.2.3.3 Habilidades democráticas en el contexto del aprendizaje de lenguas 338
5.2.3.4 Ausencia de contenido sobre las habilidades clave 338
5.2.4 Los conocimientos y la comprensión crítica 340
5.2.4.1 Características de los videoclips que reflejan los conocimientos y la comprensión crítica 341
5.2.4.2 Estrategias de representación de los conocimientos y la comprensión crítica 342
5.2.5 Perspectiva global 343
5.3 La dimensión cultural hispana 344
5.3.1 Extensa representación de los Referentes culturales 344
5.3.2 Amplia proyección de los Saberes y comportamientos socioculturales 345
5.3.3 Escaso contenido sobre las Habilidades y actitudes interculturales 346
5.4 Las temáticas más representativas en los videoclips 347
5.4.1 Reducción de la figura de la mujer 347
5.4.2 Elogio a la juventud 349
5.4.3 Preponderancia de la clase media-alta 350
5.4.4 Hedonismo como estilo de vida 352
5.4.5 Extensa representación de la sensualidad 352

Conclusiones 353
Limitaciones y futuras líneas de investigación 355
Referencias 357

ANEXOS **386**

ANEXO I. Propuesta didáctica: Guía docente para seleccionar y trabajar con vídeos musicales y las competencias democráticas 386
ANEXO II. Listado de videoclips reincidentes según las plataformas seleccionadas 391
ANEXO III. Proceso de segmentación cuantitativa de los videoclips del corpus 395
ANEXO IV. Figuras retóricas halladas en el corpus 397

Lista de Abreviaturas y Siglas

ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
CALL	Computer-assisted language learning
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
CMC	Computer-mediated communication
DigComp	Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano
DigCompEdu	Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores
DMIS	The Development Model Of Intercultural Sensitivity
DOTS	Developing online teaching skills
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
DVD	Disco versátil digital
ECML	European Centre for Modern Languages of the Council of Europe
E/LE	Español Lengua Extranjera
EPOSTL	European Portfolio for Student Teachers of Languages
EU	European Union
IDI	Intercultural Development Inventory
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado
LE	Lengua extranjera
LH	Lengua de herencia
L2	Segunda lengua
MCCDD	Marco Común de Competencia Digital Docente
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MTV	Music Television
NLG	New London Group
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
PEFPI	Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas
RAE	Real Academia Española
RFCDC	Reference Framework of Competences for Democratic Culture
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Lista de Figuras

Figura 1: Proyectos lingüísticos interculturales europeos 47

Figura 2: Modelo de Competencias para una Cultura Democrática 90

Figura 3: Fases de la investigación 154

Figura 4: Proceso de recogida de datos en plataformas digitales de contenido musical 158

Figura 5: Proceso de análisis sistemático de la muestra en el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 171

Figura 6: Ficha técnica del videoclip 172

Figura 7: Interfaz principal de Atlas.ti 173

Figura 8: Visualización parcial del proceso de segmentación de uno de los videoclips, *Calma-remix* 176

Figura 9: Red semántica modelo creada en Atlas.ti acerca del Medio Ambiente 187

Figura 10: Imagen del videoclip *Bellacoso* 222

Figura 11: Imagen del videoclip *Bellacoso* 222

Figura 12: Imagen del videoclip *Bellacoso* 223

Figura 13: Imagen del videoclip *Bellacoso* 224

Figura 14: Imagen del videoclip *Delincuente* 225

Figura 15: Imagen del videoclip *Delincuente* 226

Figura 16: Imagen del videoclip *Delincuente* 227

Figura 17: Imagen del videoclip *Bellacoso* 228

Figura 18: Imagen del videoclip *Bellacoso* 229

Figura 19: Imagen del videoclip *La respuesta* 236

Figura 20: Imagen del videoclip *Loco contigo* 241

Figura 21: Imagen del videoclip *Lola Bunny* 241

Figura 22: Imagen del videoclip *Con altura* 242

Figura 23: Imagen del videoclip *Bellacoso* 242

Figura 24: Imagen del videoclip *¿Cómo te va, querida?* 242

Figura 25: Imagen del videoclip *Bésame* ____ 242

Figura 26: Imagen del videoclip *Calma-remix* ____ 243

Figura 27: Imagen del videoclip *Hola Señorita* ____ 243

Figura 28: Imagen del videoclip *Cuaderno* ____ 249

Figura 29: Imágenes del videoclip *Qué bonito es querer* ____ 250

Figura 30: Imagen del videoclip *11PM* ____ 252

Figura 31: Imagen del videoclip *Qué bonito es querer* ____ 253

Figura 32: Imagen del videoclip *Qué bonito es querer* ____ 254

Figura 33: Imágenes del videoclip *Delincuente* ____ 261

Figura 34: Imagen del videoclip *Delincuente* ____ 262

Figura 35: Imagen del videoclip *Delincuente* ____ 263

Figura 36: Imagen del videoclip *Delincuente* ____ 263

Figura 37: Imagen del videoclip *Delincuente* ____ 264

Figura 38: Imágenes del videoclip *Maldición* ____ 265

Figura 39: Imagen del videoclip *Maldición* ____ 265

Figura 40: Imagen del videoclip *Maldición* ____ 266

Figura 41: *Lilith* (1892), de John Collier ____ 266

Figura 42: Imagen del videoclip *Maldición* ____ 266

Figura 43: Imágenes del videoclip *Adán y Eva* ____ 268

Figura 44: Imagen del videoclip *Delincuente* ____ 269

Figura 45: Imágenes del videoclip *Qué bonito es querer* ____ 270

Lista de Tablas

Tabla 1: Los componentes culturales en la clase de E/LE _____ 59

Tabla 2: La educación intercultural_____ 66

Tabla 3: Componentes de la competencia intercultural _____ 66

Tabla 4: El alumno de E/LE como hablante intercultural_____ 82

Tabla 5: Corpus de videoclips analizados _____ 170

Tabla 6: Plantilla sobre las competencias para una cultura democrática_____ 177

Tabla 7: Plantilla sobre la dimensión cultural en el ámbito hispano_____ 179

Tabla 8: Plantilla para el análisis narrativo audiovisual _____ 180

Tabla 9: Plantilla para el análisis multimodal_____ 182

Tabla 10: Plantilla para el análisis lingüístico-sonoro _____ 182

Tabla 11: Plantilla sobre las características del videoclip _____ 183

Tabla 12: Otros códigos surgidos durante el proceso de análisis _____ 183

Tabla 13: Resumen cuantitativo del proceso de segmentación del corpus en Atlas.ti ___ 186

Tabla 14: Recursos de los modos auditivo y visual evaluados _____ 189

Tabla 15: Recursos narrativos evaluados desde los modos lingüístico y visual en el conjunto de la muestra _____ 200

Tabla 16: Categorización semántica del videoclip_____ 205

Tabla 17: Listado de los videoclips del corpus según su tipología semántica _____ 209

Tabla 18: Referentes culturales evaluados_____ 280

Tabla 19: Saberes y comportamientos socioculturales evaluados _____ 285

Tabla 20: Habilidades y actitudes interculturales evaluadas_____ 291

Tabla 21: Categorías evaluadas en la perspectiva de género _____ 293

Tabla 22: Categorías evaluadas en la representación generacional y masculina _____ 302

Tabla 23: Categorías evaluadas en la diferenciación entre clases sociales _____ 306

Tabla 24: Categorías evaluadas en la representación del hedonismo _____ 313

Tabla 25: Categorías evaluadas en la representación del erotismo _____ 317

Tabla 26: Guía docente para la selección de videoclips _____ 390

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Lengua de los videoclips recopilados en la primera fase de muestreo_____ 156

Gráfico 2: Canciones de Spotify en español por países europeos_____161

Gráfico 3: Top 50 Spotify Europa en español _____ 161

Gráfico 4: Listado de YouTube Music en español por países europeos _____ 162

Gráfico 5: Top 100 YouTube Music Europa en español _____ 163

Gráfico 6: Videoclips del corpus a nivel nacional_____164

Gráfico 7: Videoclips del corpus a nivel europeo_____165

Gráfico 8: Videoclips del corpus a nivel global_____ 166

Gráfico 9: Relación de los videoclips por ámbito geográfico de difusión_____167

Gráfico 10: Género musical de los videoclips_____190

Gráfico 11: Combinaciones de género musical en los videoclips _____ 191

Gráfico 12: Combinación de reguetón con otros géneros musicales _____ 191

Gráfico 13: Géneros musicales combinados_____ 192

Gráfico 14: Dicción del artista_____ 193

Gráfico 15: Dicción y género musical _____ 193

Gráfico 16: Ritmo del texto oral cantado_____194

Gráfico 17: Ritmo y género musical_____ 195

Gráfico 18: Otros recursos sonoro-lingüísticos evaluados_____ 196

Gráfico 19: Efectos sonoros y género musical_____197

Gráfico 20: Recursos de apoyo lingüístico y visual _____ 198

Gráfico 21: Enunciados en lenguas diferentes al español y género musical_____ 199

Gráfico 22: Recursos narrativos evaluados_____201

Gráfico 23: Tipología argumentativa y estructura narrativa_____202

Gráfico 24: Estructura narrativa y género musical_____202

Gráfico 25: Figuras retóricas evaluadas_____203

Gráfico 26: Variedad de figuras retóricas del corpus_____ 204

Gráfico 27: Tipología semántica de los videoclips analizados _____ 206

Gráfico 28: Tipologías combinadas de los videoclips analizados_____ 207

Gráfico 29: Tipología semántica de los videoclips y dicción _____ 209

Gráfico 30: Tipología semántica de los videoclips y ritmo_____ 210

Gráfico 31: Tipología semántica e interferencia de los efectos sonoros _____ 211

Gráfico 32: Tipología semántica y género musical_____212

Gráfico 33: Grupos de competencias democráticas en el corpus analizado_____214

Gráfico 34: Competencias democráticas reflejadas en el corpus analizado _____ 215

Gráfico 35: Valores reflejados en el corpus analizado_____ 216

Gráfico 36: Valores y tipología semántica en el corpus analizado_____ 230

Gráfico 37: Valores y género musical en el corpus analizado_____ 230

Gráfico 38: Valores y recursos sonoro-lingüísticos en el corpus analizado _____ 231

Gráfico 39: Valores y recursos narrativos en el corpus analizado_____ 232

Gráfico 40: Actitudes en el corpus analizado _____ 233

Gráfico 41: Actitudes y tipología semántica en el corpus analizado_____244

Gráfico 42: Actitudes y género musical en el corpus analizado_____245

Gráfico 43: Actitudes y recursos sonoro-lingüísticos en el corpus analizado_____ 246

Gráfico 44: Actitudes y recursos narrativos en el corpus analizado_____247

Gráfico 45: Habilidades en el corpus analizado_____ 248

Gráfico 46: Habilidades y tipología semántica en el corpus analizado_____ 255

Gráfico 47: Habilidades y género musical en el corpus analizado_____ 255

Gráfico 48: Habilidades y recursos sonoro-lingüísticos en el corpus analizado_____256

Gráfico 49: Habilidades y recursos narrativos en el corpus analizado_____ 257

Gráfico 50: Conocimientos y comprensión crítica en el corpus analizado_____ 258

Gráfico 51: Conocimientos y comprensión crítica y tipología semántica _____ 270

Gráfico 52: Conocimientos y comprensión crítica y género musical en el corpus analizado 271

Gráfico 53: Conocimientos y comprensión crítica y recursos sonoro-lingüísticos en el corpus analizado 271

Gráfico 54: Conocimientos y comprensión crítica y recursos narrativos en el corpus analizado 272

Gráfico 55: Competencias democráticas y tipología semántica en el corpus analizado 273

Gráfico 56: Competencias democráticas y género musical en el corpus analizado 274

Gráfico 57: Competencias democráticas y recursos sonoro-lingüísticos en el corpus analizado 275

Gráfico 58: Competencias democráticas y recursos narrativos en el corpus analizado 275

Gráfico 59: Nacionalidad de las producciones 278

Gráfico 60: Origen de los géneros musicales 279

Gráfico 61: Representación de los contenidos socioculturales españoles 280

Gráfico 62: Conocimientos generales de los países hispanos en el corpus analizado 281

Gráfico 63: Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente en el corpus analizado 283

Gráfico 64: Productos y creaciones culturales en el corpus analizado 284

Gráfico 65: Condiciones de vida y organización social en el corpus analizado 286

Gráfico 66: Relaciones interpersonales en el corpus analizado 289

Gráfico 67: Identidad colectiva y estilo de vida en el corpus analizado 290

Gráfico 68: Habilidades y actitudes interculturales en el corpus analizado 291

Gráfico 69: Géneros del artista principal del videoclip 294

Gráfico 70: Representación generacional femenina en el corpus analizado 294

Gráfico 71: Temáticas sobre la representación femenina en el corpus analizado 295

Gráfico 72: Representación generacional en el corpus analizado 303

Gráfico 73: Representación de las clases sociales en el corpus analizado 306

Gráfico 74: Tipo de ocio por clase social 308

Gráfico 75: Tipo de vestimenta y complementos por clase social 309

Gráfico 76: Tipo de vivienda por clase social 309

Gráfico 77: Medio de transporte por clase social 310

Gráfico 78: Tipo de bebida consumida por clase social 311

Gráfico 79: Representación de la diversidad por clase social 312

Gráfico 80: Representación del hedonismo en el corpus analizado 314

Gráfico 81: Temáticas y recursos en los videoclips que reflejan el hedonismo 314

Gráfico 82: Representación del erotismo en el corpus analizado 318

INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION

SUMMARY

1. Introduction

Events such as political extremism, terrorism, lack of solidarity among member states or the social and economic crisis are threatening the foundations of united Europe. Problematic family backgrounds, difficulties with personal identity, racism, discrimination, marginalisation, injustices, political disillusionment, together with a simplistic approach to thinking are major social concerns. Perhaps most important at all is that they predispose the conditions towards young people's radicalisation (Council of Europe, 2018e). As a consequence, the societies in which the young generation will live in the near future appear to be extremely complex. This situation underscores the need for a culture of democracy and intercultural dialogue in the present day.

In parallel, reflection seems to be a rare element in the current constantly changing world of technology and screens. Moreover, there is a need for critical skills for filtering information, especially for young people (Ferguson *et al*., 2017), as well as abilities to decode messages received from both sound and visual channels. Accordingly, it is important to introduce audiovisual literacy to attempt to understand this content by using critical reflection. The moving image is a new form of communication (Donaghy, 2019). Hence, it would be worth taking advantage of students' interest in screens (Fombona, 1999: 228; Goldstein, 2008: 1), since this represents an excellent resource for approaching a foreign or second language (Herrero & Vanderschelden, 2019) and developing intercultural competence (Corbett, 2003).

The music video is placed within this context as a cultural product appropriate for young people (Berk, 2008b: 48; Illescas, 2017; Selva, 2014), as it combines music and screens: two elements that are essential for this generation. Furthermore, its ubiquity enables them to use it in the classroom or beyond it. However, while there is an ongoing debate on music videos from different perspectives, much less attention has been paid to their potential in education, especially in language learning. Much previous and recent research has focused on content analysis (Frith, 1988; Jameson, 1991; Kim, 2019; Ndaliko, 2018; Vernallis, 2004), while other authors have explored the relationship between music and image (Leguizamón, 2001; Selva, 2012) or recipient's emotional reactions (Goshvarpour & Goshvarpour, 2019; Mannschreck & Kunze, 2018; Sharma *et al*., 2019). Finally, music videos have been examined as cultural aesthetic products (Goddard, 2017; Hegarty, 2017; Kooijman, 2017; Slee, 2017; Sánchez-Olmos & Viñuela, 2019). Hence, this

study seeks to increase knowledge about the possibility of including music videos in foreign language learning, taking into consideration the revisited proposal by the Council of Europe on intercultural competence that, among others, aims to play an essential role in the prevention of radicalisation. This initiative was crystallised in the Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC (Council of Europe, 2016).

2. Theoretical framework

New European context for foreign language learning and teaching

Today's Europe challenges a variety of circumstances within the economic, social and security fields. Despite Europe acting as a symbol of peace, security and prosperity (Davis, 2014; European Commission, 2017b), radicalism appears to be a real menace to the stability of Europeans (De Goede & Simon, 2013). From a political perspective, the populist and nationalist discourses have gained ground partly because Europeans' institutional and political trust has decreased. Furthermore, the financial crisis has increased social differences across Europe and the inequalities arising therefrom are perceived particularly prominently by young people (European Commission, 2017h, 2017e). As a consequence, terrorism (European Commission, 2016; Schulmeister, Defourny, Hallaouy, Maggio & Buttner, 2017), the economic situation or immigration are major concerns for Europeans (European Commission, 2019c). However, society is even more individualist and less tolerant towards others (European Commission, 2017a). In fact, societies are multicultural with no connection between citizens and this situation represents a risk since multiculturalism can lead to segregated societies with dominant cultures and to first- and second-class citizens (Cortina, 2005: 3). Hence, the challenge is to achieve intercultural, tolerant and inclusive societies (European Youth Centre, 2016: 25-27) in which cultural diversity is perceived not as a threat but as a shared value to be preserved in Europe. Consequently, unity in diversity is an essential concept (Breidbach, 2003: 81–82), especially for young people (European Commission, 2017a: 9), which is not conflicting with the identities and cultures of the nation-states (Giuliani, 2009: 165). Nevertheless, Dezert (2009) holds that it is a complex measure to achieve a common European identity including all the particularities of all member states. However, the concept of European identity emerging from shared values is needful for a real European cohesion (Giuliani, 2009: 165).

On the subject of languages in the process of European integration, linguistic diversity is another of the shared values in Europe (Breidbach, 2003; Cristin, 2014b). Due to this richness, citizens need to communicate effectively in the public sphere. In this context, English plays an essential role as a global and vehicular language to achieve a

European communicative integration, a requirement for a real political European integration (Breidbach, 2003). However, the introduction of English as a lingua franca has been perceived as an imperialist imposition by some authors (García-Marqués, 2014a; Byram, 2006: 11; Decke-Cornill, 2002: 66). At the same time, all the other languages are also important as the European institutions promote plurilingualism within the European context (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez, 2009: 17). Accordingly, different intercultural linguistic projects have been conducted in the last thirty years. As a consequence, language teaching appears to be a mediator within the diverse linguistic and cultural European context as it helps citizens to understand themselves (Byram, 2006; Risager, 1998) and also to openly approach each other (Cortina, 2008).

Teaching democratic competences

The Council of Europe (2016) recently affirmed that education can promote the effective development of culturally diverse democratic societies. To this end, the notion of intercultural competence has been revisited. The intercultural competence promoted is far from the essentialist vision of culture, defined as a static and homogeneous entity, but the concept of culture supported here is characterised by cultural evolution and common learning through history (Byram *et al*., 2009: 6; Cortina, 2005: 3; Merino & Cassany, 2013). Hence, the democratic and intercultural competence is defined as follows: "The ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by democratic and intercultural situations" (Council of Europe, 2016: 10). The project was crystallised in a model of four groups of democratic competences, intended as a transparent, coherent, common and adaptable guide for all European countries in the planning and implementation of teaching, learning and assessment of democratic competences and intercultural dialogue at all levels (Council of Europe, 2018c: 19–20).

The first group consists of the values, which should be at the base of the model: human dignity, human rights, cultural diversity, democracy, justice, fairness, equality and the rule of law. Next are the attitudes: openness to cultural otherness and other beliefs, world views and practices, respect, civic-mindedness, responsibility, self-efficacy and tolerance of ambiguity. Then come the skills: autonomous learning skills, analytical and critical thinking skills, skills of listening and observing, empathy, flexibility and adaptability, co-operation skills, conflict-resolution skills, linguistic, communicative and plurilingual skills. Finally, there is knowledge and critical understanding: knowledge and critical understanding of the self, knowledge and critical understanding of language and communication, as well as knowledge and critical understanding of the world: politics, law,

human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, environment and sustainability. Among them, the most significant competences are the autonomous learning skills, openness to cultural otherness, analytical and critical thinking skills and the values of human dignity, human rights, cultural diversity and democracy (Council of Europe, 2016).

As far as the Spanish language is concerned, Instituto Cervantes (2006) also contemplates the intercultural competence and the cultural topic through three guides including these subjects: cultural references, sociocultural knowledge and behaviours and, finally, intercultural skills and attitudes.

The music video in technology-mediated language teaching

The world in which the current young generation has grown up is characterised by extreme consumption (Bauman, 2009) and technological advances such as screen devices. However, it does not follow that they know how to use their devices for educational purposes (European Parliament, 2015), including language learning (Trujillo & Salvadores, 2019: 161). The image can be an effective tool to develop intercultural competence (Donaghy, 2019; Herrero, 2018), especially in audiovisual media (Herrero, 2018: 572). Accordingly, it is important to introduce audiovisual literacy: an essential skill for young people of the digital age which can be implemented in foreign language learning learning (Chan & Herrero, 2010; Goldstein & Driver, 2015).

The music video, which is primarily created to sell a musical piece (Arnold, Cookney, Fairclough & Goddard, 2017; Selva, 2014), has been selected in this dissertation for analysis of its educational potential. Among the different classifications established for music videos, this study considered the semantic categorisation recently proposed by Illescas (2015). This study introduced the following most frequent categories: Dionysian, tragic, elitist, choreographic, extravagant, gangster, cinematographic, romantic, aphrodisiac, narcissist, autobiographic or symbolic. By contrast, he found other types to be less common: socio-critical, parodic-humorous, adolescent, live broadcast, filmic, troublemaker, science-fiction, childish, avant-garde and propagandist.

As far as the recurrent content in music videos is concerned, some authors highlighted the following features over time: women's objectification (Illescas, 2017), material wealth, hedonism (Halligan, 2017; Illescas, 2015) or eroticism (Arnold *et al*., 2017; Brozzoni, 2017; Illescas, 2017; Selva, 2014). In addition, Illescas (2015, 2017) uncovered other frequent themes on his studies: US supremacy, young white people, the predominance of the upper-middle-class, alcohol and drugs consumption, violence, aggression or consumerism.

With regard to the theoretical approaches used to analyse music videos, multimodality and audiovisual narrative were considered. Multimodality moves away from the idea that meaning is created not only from language but from other elements such as the image, the music or gesture (Kress & Leeuwen, 2001). The main concept for this approach is the mode, that is, an element which creates meaning alone or in combination with other modes to create a global meaning (Kress & Ogborn, 2001: 42–43) that is social and culturally accepted (Kress, 2009: 79). The most important here is to know how the modes are orchestrated together (Burn, 2014: 8). In the case of music videos, some modes are music, moving images, colours or song lyrics. On the other hand, a music video can also be examined from a narrative perspective because stories emerge therefrom. Nevertheless, music videos are created according to specific ways of storytelling (Sánchez-Navarro, 2015c; Selva, 2014).

Finally, given that this dissertation is framed around foreign language learning and teaching, an analysis of aural stimuli to the music videos was also performed. In effect, some authors confirm the significance of considering these elements when selecting audiovisual material such as the relationship between enunciation and visual action (Donaghy, 2019; Herrero, 2018), clear pronunciation (Cokely & Muñoz, 2019; Donaghy, 2019; Herrero, 2018), the rhythm of the discourse (Cokely & Muñoz, 2019; Terrón, 2016), the linguistic variety (Herrero, 2018) or the soundtracks; since, when they are loud, they can interfere in listening comprehension (Donaghy, 2019).

3. Objectives

This dissertation seeks to analyse the educational potential of a music video as a motivating and effective tool to work with the competences for democratic culture and intercultural dialogue (Council of Europe, 2016) in the foreign language classroom. The second purpose focuses on providing language teachers with selection criteria for music videos to equip their students with the necessary abilities to navigate within complex and culturally diverse societies. Hence, the following research questions have been formulated:

- What are the characteristics of the most visualised music videos in Spanish?
- To what extent are the democratic competences portrayed?
- How is the Hispanic cultural content represented?
- What recurrent themes are reflected in these music videos?

As a consequence, this study's results will help create a pedagogic guide to select music videos to promote the development of competences for democratic culture and intercultural dialogue.

4. Method

Although quantitative techniques were used, primarily a qualitative method was employed to analyse a sample comprising 47 music videos in Spanish selected in August 2019 from global music streaming services. To conduct systematic research, the qualitative data analysis and research software Atlast.ti was used. The theoretical frameworks which supported the study were multimodality and audiovisual narrative. In addition, the research was complemented by way of discourse and content analysis. The main purpose was to find references associated with democratic competences and Hispanic cultural content. As this study is framed around foreign language learning and teaching, a complementary analysis considering aural stimuli was carried out. In addition, music videos were categorised according to Illescas'(2015) semantic classification.

The research proceeded through the following stages. Once the theoretical framework was complete, the music videos were selected and collected. Next, working tools for the analysis based on the theoretical approaches were created. Then, the empirical study using Atlas.ti began. The music videos were registered in the software and the coding process started. Subsequently, a detailed analysis of the music videos was performed. At this point, it is important to highlight that the coding process was conducted in a deductive (according to the theoretical framework) and also an inductive (as emerged during the analysis) way. Later, data were organised to achieve a general overview and be able to start their interpretation. Finally, this information was transcribed in the results section and the discussion and conclusion were written.

5. Results

Contextualisation of the sample

The overall comprehension of a music video can be altered by different variables as it results from a variety of elements, such as the music genre, the artiste's diction, the speed of the rhythm in the production of the song lyrics, the sound effects or the narrative resources. The sample analysed is characterised by the variety of music genres; on top of which there is reggaeton, the most prominent music genre since 68% of music videos belonged to it. In addition, the study identified that the musical rhythms interfered in the listening comprehension of song lyrics in all music videos composed by urban music, hip-hop, dancehall, fusion flamenco, flow and tropical music. As regards the diction, 51% of music videos presented a combination of clear and confusing diction throughout the music video. This situation appeared in music videos where there were artistes' collaborations since the pronunciation was marked by their origin. Hence, the linguistic variety is associated with

the listening comprehension of the song lyrics. In respect of rhythm, more than three quarters (77%) of the sample presented a normal speed of enunciation. Finally, the results showed that the following music genres were associated with a normal rhythm, clear diction and non-interference of sound effects on listening comprehension: pop, urban pop, rumba and funk carioca.

When it comes to the narrative, different elements such as the argumentative type, the narrative structure or the rhetorical figures could be considered. From a linguistic perspective, 89% of song lyrics were composed with a clear argument. Furthermore, this type of argument was associated with a linear narrative structure from both a linguistic (71%) and visual (60%) point of view. On the other hand, the non-linear structure was linked to a complex narrative structure in all cases, as well as the following music genres: urban music, blues, hip-hop, flow and dembow. At the same time, rhetorical figures were found in both visual and linguistic modes in the entire corpus, especially the synecdoche (66%), the metaphor (62%), the objectification (53%), the prosopography (49%), the metonymy (49%) and the anaphora (38%).

On the other hand, music videos were categorised according to Illescas' (2015) classification. The data revealed that more than half of the corpus was included in the aphrodisiac (36%), Dionysian (28%) or romantic (15%) categories. Some of the other frequent music videos were elitist (11%), narcissist, autobiographic and socio-critical (9%). Moreover, the results showed that this music video classification can rarely be associated with the conclusions on the above-mentioned aural stimuli.

Representation of democratic competences

Democratic competences were covered by 38% of the music videos selected. Among the four groups constituting the model: values, attitudes, skills and knowledge and critical understanding, the attitudes was the most frequent group as it was projected in 32% of the music videos. Then, the values were represented in 28% of them. On the other hand, the groups of skills and knowledge and critical understanding were covered by 9% and 11% of the music videos, respectively. According to the Council of Europe (Council of Europe, 2016: 57), the most significant democratic competences are the autonomous learning skills, the openness to cultural otherness, the analytical and critical thinking skills, and the values of human dignity, human rights, cultural diversity and democracy. All of them were represented in the sample except for autonomous learning skills and analytical and critical thinking skills; however, the openness to cultural otherness (28%) and the value of cultural diversity (23%) were the most recurrent competences. However, the openness to diversity

was associated with people of the same social class as the music videos disseminated a well-delimited portrayal of social classes.

On the other hand, the music video classification considered in this study could help to identify content on democratic competences, since the music videos categorised as socio-critical alluded to them. Nevertheless, the music videos reflecting the democratic competences were primarily categorised as Dionysian and aphrodisiac. Moreover, the music genre was not perceived as an indicator for determining competences, although the music videos projecting democratic competences were mainly based on reggaeton.

With regard to the strategies employed to display democratic competences, the music videos of the sample used a wide variety of resources. As far as the visual mode is concerned, the use of colour, the symbols and the lighting were the most prominent elements. In addition, the characters, their role in the story, their transformations or ambiences were considered. Furthermore, their behaviour through an analysis of gestural modes such as kinesics, proxemics and appearance was examined. Film effects also complemented these elements at the same time as they created numerous visual rhetorical figures. In the same line, the semantic content of song lyrics and the rhetorical figures emerging from them also provided significant results to the research.

Representation of the Hispanic cultural topic

There was a tendency for the cultural music in Spanish to come from present-day Hispanic America, primarily Puerto Rico (47%). The other musical productions belonged to Spain (26%), US (11%), Panama (4%), Argentina (4%), Dominican Republic (2%), France (2%) and Congo (2%). Furthermore, the music videos were created through a wide variety of music genres as presented here: reggaeton (68%), trap (15%), pop and rap (6%), Latin pop, fusion reggaeton and melodic music (4%). The rest of the music genres were: funk carioca, fusion flamenco, rumba, Latin rumba, flow, blues, moombahton, urban pop, tropical music, dembow, urban music, hip-hop, urban Latin music and dancehall.

On the other hand, while the cultural references and sociocultural knowledge and behaviours were extensively covered, the intercultural skills and attitudes were scarcely disseminated. In general, the topics considered free-time activities and social encounters where music and dance were shown extensively and a clear social class delimitation was observed.

Recurrent topics in the music videos

Apart from the content on democratic competences and the Hispanic cultural topic, other themes emerged from the analysis of the sample. The first focused on women's representation. The majority (85%) of the music videos analysed had a male lead artiste, against 15% of music videos led by a woman. Furthermore, woman was represented almost throughout the corpus, especially young women (89%). The rest of the female sex was represented by children (9%), teenagers (6%), mature (6%) and elderly women (2%). Furthermore, other subjects associated with women were found: objectification of the female body (55%), praising beauty (55%) or women's representation as a sexual object (49%). Only a minority of the music videos showed an alternative portrayal.

The second frequent topic found was young people's representation as they were observed in 94% of the sample. Moreover, praising youth was found in almost half (47%) of the sample. The rest of the age groups were reflected as follows: children (11%), teenagers (9%), mature (11%) and elderly people (2%).

The next subject was the representation of social classes. The upper-middle-class was the most prominent group, as it appeared in 87% of music videos where population was shown, in contrast to working (24%) or lower classes (3%). The music videos portrayed a clear delimitation of classes through different variables associated with leisure activities and the exhibition of material goods. This difference also becomes more evident since connection among the classes was not illustrated.

The last topics were eroticism and hedonism. Eroticism was explicitly portrayed in 74% of the sample while hedonism was observed in 40% of the music videos by showing images associated with the following variables: dance, music, young people, the search for pleasure moments or alcohol and drugs consumption.

6. Discussion and Conclusion

The results of this dissertation helped shed more light on the overall characteristics of the most visualised music videos in Spanish as the first research question pursued. The current audiovisual music in Spanish comes from Spanish America, especially Puerto Rico and the reggaeton. A possible explanation for this might be that Puerto Rico had a relevant position in the beginning and development of this music genre during the 90s in the last century. However, this outcome conflicts with that of Illescas (2015, 2017), who found a predominance of the United States in his samples. This result may be explained by the fact that his samples were not limited to one language. However, this corpus consisted only of

music videos in Spanish. Hence, when a global corpus of music videos is analysed, the predominance is Anglophone.

Furthermore, the results revealed that there is a relationship between the music genre and the listening comprehension since all music videos based on pop, urban pop, rumba and funk carioca shared several characteristics: a normal rhythm of oral production, clear diction and non-interference of sound effects with listening comprehension. In parallel, diction is associated with the music genre and the vocalist's linguistic variety. From a didactic perspective, the selection of audiovisual material with clear pronunciation (Donaghy, 2019; Herrero, 2018), as well as the linguistic variety to maintain a balance within the student's skills (Herrero, 2018: 574) should be taken into account. In the same line, most music videos presented a normal rhythm of enunciation, that is, the criterion required for foreign language learning (Terrón, 2016: 219). A possible explanation for this might be that if the lyrics are pronounced rapidly the song could not be understood. In parallel, it was also observed that musical rhythms could interfere with listening comprehension, following Donaghy (2019) who holds that loud soundtracks could be an obstacle to listening comprehension.

On the other hand, music videos presented new narrative modes. The results showed an inclination on the part of song lyrics to expound a clear argument. A possible explanation for this might be that the songs are composed to be sung and remembered afterwards. Therefore, a complex argument could render this function difficult. Furthermore, some music genres were associated with a non-linear narrative structure. Hence, the music genre should be taken into account when selecting material, since complex arguments could restrict text comprehensions (Donaghy, 2019). Moreover, anaphora, an element that can help make the lyrics memorable was also frequent on music videos. In fact, rhetorical figures were found in all the music videos, especially synecdoche, metaphor, objectification, prosopography and metonymy. These results are likely to be related to the current portrayal of the fragmentation and exhibition of the female body.

In contrast with Illescas' (2015) results, the music video typology called socio-critical was found relevant in this study. This is important because this category of music video can help identify references to democratic competences. This is not surprising because these music videos are about social concerns (Illescas, 2015). However, most of the music videos were classified as aphrodisiac or Dionysian, that is, music videos associated with objectification of female body and hedonism, respectively (*ibid*). This is not surprising since these topics were largely represented in these music videos. Finally, the results showed that music videos in Spanish could be categorised according to this semantic classification.

The second research question made it possible to dig deeper into the representation of democratic competences. The results revealed a varied projection, the values being the most representative ones. This finding is consistent with the conceptualisation of values of the Council of Europe (2016: 36) as they are meant to work as the base of the model and as a complement to the other competences. While essential competences such as autonomous learning skills and analytical and critical thinking skills (*ibid*: 57) were not represented in music videos, the most visible competences were those associated with cultural diversity. This is in line with the purpose at the highest European level of supporting cultural diversity (European Youth Centre, 2016: 25–27; European Commission, 2014, 2017b). However, the image disseminated in the music videos in Spanish was associated with a cultural convergence, but not a socioeconomic one. Furthermore, the study noted the difficulty of finding a music video alluding to democratic competences and, at the same time, having specific sound elements for precise listening comprehension.

On the other hand, the empirical findings in this study provided a new understanding of democratic competences from a didactic perspective, since two typologies of competences for a democratic culture and intercultural dialogue were found. The first was visibly presented in the music videos employing different strategies, unlike the second which was not projected in them. However, it could be possible to work with this type through music videos, with the music video being a learning tool in this case.

The third research question focused on the representation of the Hispanic cultural topic which was mainly associated with free time and leisure activities. Overall, music videos more frequently showed factual and specific knowledge associated with cultural references and sociocultural knowledge and behaviours than abstract concepts about intercultural skills and attitudes. As a consequence, music videos could be a learning tool to work with the intercultural competence in the Spanish as a foreign language classroom, especially by identifying cultural references, rules and behaviours. In other words, the music video could be a learning tool to approach the Hispanic cultural topic and to become familiar with some of its elements. Moreover, a possible explanation for the extensive coverage of music and dance as cultural references may be found in the nature of the music video as a cultural product, since it was created to sell a musical piece (Arnold *et al*., 2017; Selva, 2014). Hence, music or dance are two essential elements for the music video.

The final research question dealt with the key themes presented in music videos. The first one was about women's representation. They were portrayed as perfect beautiful young women consistent with the current idea of beauty and ageing presented as seen as the norm. In the same line, the female gender was objectified by expounding its body, mainly to a male recipient who praises her for her beauty. These findings are consistent with those

of Illescas (2017) who studied the cultural and ideological content disseminated by music videos where he highlighted how the objectification of body was a frequent subject in the music videos. However, this representation of women conflicts with the concept of a culture characterised by cultural evolution and common learning through history (Byram *et al*., 2009: 6; Cortina, 2005: 3; Merino & Cassany, 2013). Hence, it is important to introduce the democratic competences in education as a procedure to work with foreign languages' students' audiovisual literacy: an essential skill for young people of the digital age that can be implemented by foreign language learning (Chan & Herrero, 2010; Goldstein & Driver, 2015).

The second theme concerned the representation of young people. This result is in agreement with Illescas' findings (2015, 2017) about ideological and cultural content which showed young people as a frequent topic in the music videos. A possible explanation for this might be that they are the target for music videos (Berk, 2008b: 48; Illescas, 2017; Selva, 2014).

The third subject is about the prominence of the upper-middle class, in line with Illescas' (2015, 2017) previous research. There was no connection among social classes as the music videos analysed showed a clear differentiation between social classes by employing different variables associated with leisure activities and the exhibition of material goods. This over-representation of material wealth is in line with Bauman's description (2009) of the current society characterised by extreme consumption. However, in contrast with earlier findings (Illescas, 2015, 2017), the predominance of white young people was not detected, since a cultural convergence was perceived in the entire sample.

The next topic focused on hedonism supporting previous findings (Halligan, 2017; Illescas, 2015, 2017). Entertainment and the pursuit of pleasure as a lifestyle were extensively covered by showing young people in association with music, dance and consumption of both alcohol and drugs. As a consequence, the hedonistic lifestyle is still aspirational in the present day, according to a part of the music videos analysed.

Finally, the last frequent topic found was sensuality. Eroticism was explicitly and widely represented in the sample in agreement with the results obtained by Illescas (2017). Consequently, this content is not new, since this is a recurring theme in music videos (Arnold *et al*., 2017; Brozzoni, 2017; Selva, 2014).

In conclusion, the results of this investigation show that parts of the current music videos in Spanish disseminated through global music streaming services reflect the content on democratic competences. However, the most music videos still show a stereotyped portrayal of women, young people, hedonism or eroticism. At the same time, actions with regard to democratic competences were not always clear and visibly represented in music

videos, but these videos could be used in foreign language learning to attempt to decode this content using critical reflection. Music, audiovisual media and critical analysis by working with the democratic competences from language learning could be extremely useful as an approach to the current complex and culturally diverse context. Accordingly, this study provides a pedagogic guide (presented in Annex 1) to selecting and working with music videos in the foreign language classroom to promote the development of competences for democratic culture and intercultural dialogue.

INTRODUCCIÓN

El contexto europeo se encuentra enmarcado en una incertidumbre global caracterizada por la extensión a escala planetaria de una pandemia. La crisis social y financiera que azota al viejo continente desde hace unos años se ha incrementado, con lo que el futuro se percibe todavía más incierto y, por ende, abre la posibilidad de que surjan con más fuerza algunos desafíos que han quedado relegados a una segunda posición como el auge de los radicalismos en forma de terrorismo o extremismo político y violento. Además, los problemas identitarios, la marginación, las injusticias, el desencanto político, el racismo, la discriminación o las familias desestructuradas, junto con un estilo de pensamiento simple, son algunos de los retos actuales, pero lo más significativo es que se encuentran entre los condicionantes que pueden provocar la radicalización entre los jóvenes (Consejo de Europa, 2018e). Por lo tanto, las sociedades en las que tendrán que convivir las generaciones futuras se vislumbran cuando menos, complejas.

Paralelamente, la velocidad sobre la que gira el mundo actual caracterizado por la omnipresencia de las pantallas y la difusión de un volumen de información difícil de manejar, especialmente para los jóvenes, deja escaso lugar para la reflexión. No obstante, la tecnología también ha llegado al ámbito educativo para facilitar el aprendizaje. De hecho, la pandemia actual ha puesto de manifiesto la importancia de las habilidades digitales al igual que de la autonomía para una correcta consecución del aprendizaje. Pero esto no es suficiente, es necesario que el estudiante cuente con una habilidad crítica y reflexiva para filtrar la información (Ferguson *et al*., 2017), entre ella los mensajes recibidos desde el canal auditivo o visual, ya que la imagen en movimiento se está convirtiendo en una forma esencial de comunicación en la actualidad (Donaghy, 2019). De ahí que sería interesante, por tanto, aprovechar el interés de los alumnos por lo visual (Fombona, 1999: 228; Goldstein, 2008: 1), pues es un recurso óptimo para acercarse a la lengua extranjera o segunda lengua (Herrero y Vanderschelden, 2019) y trabajar la competencia intercultural (Corbett, 2003). Sin embargo, Donaghy (2019) advierte que, a pesar del gran interés en la imagen visual de los jóvenes, el sistema educativo actual no se ha aferrado todavía a esta realidad. Por ello, entre las competencias para esta nueva era no se ha de obviar una pedagogía de la mirada para poder analizar, comprender y crear mensajes visuales (Chan y Herrero, 2010: 21), es decir, una alfabetización audiovisual. En concreto, el uso de la imagen en movimiento se perfila como una de las tendencias en el aprendizaje de lenguas en un presente y futuro cercanos (Herrero, 2019).

En este ecosistema mediático aparece el videoclip o vídeo musical (de ahora en adelante se planteará indistintamente), un medio propicio para los jóvenes educados en la

cultura de la inmediatez (Berk, 2008b: 48), ya que aúna pantallas y música: dos elementos clave para esta generación y que, por su naturaleza ubicua, está a su alcance tanto dentro como fuera del aula. A pesar de que la investigación ha demostrado que el videoclip puede ser objeto de estudio formal desde diferentes perspectivas, su inclusión en el aprendizaje de lenguas es un tema que hasta la fecha no se ha abordado de forma extensa. Por lo tanto, esta tesis responde a la necesidad de mejorar el conocimiento acerca de la inclusión del videoclip en el aprendizaje de lenguas teniendo en cuenta la propuesta revisada y ampliada del Consejo de Europa sobre la competencia intercultural que, entre otros, pretende jugar un papel significativo en la prevención de la aparición de la radicalización. Esta iniciativa se ha cristalizado en el «Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática» (Consejo de Europa, 2018b). De hecho, se centrará en el contexto educativo europeo, en concreto, en el aprendizaje del español en la enseñanza reglada.

Así pues, el propósito de esta investigación es analizar el potencial educativo del vídeo musical como instrumento motivador y efectivo con el que trabajar las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural desde el aula de lenguas extranjeras. Además, como segundo objetivo se plantea ofrecer al docente de lenguas unas pautas de selección de videoclips para poder brindar a sus estudiantes herramientas necesarias con las que desenvolverse en la sociedad actual tan compleja como culturalmente diversa.

En base a esta cuestión central el estudio se plantea paralelamente los siguientes objetivos específicos:

- Exponer las características generales de los videoclips más escuchados en español desde una perspectiva sonora, narrativa y semántica.
- Evaluar la presencia o ausencia de contenido en relación con las competencias para una cultura democrática y mediante qué recursos se proyecta. Si es así, indagar sobre las competencias más frecuentes.
- Examinar si los videoclips más visualizados plasman contenidos con respecto a la dimensión cultural hispana.
- Estudiar las temáticas más sobresalientes retratadas en los videoclips y analizar qué estrategias se emplean en su representación con el fin de alcanzar una perspectiva global sobre el contenido cultural exportado por la música en español en la actualidad.

Como consecuencia, basados en los resultados del análisis y como implicación didáctica de este estudio, se aportará una guía docente para poder seleccionar videoclips que favorezcan el desarrollo de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural.

Con el objetivo de alcanzar los objetivos propuestos esta tesis se ha articulado en las siguientes secciones delimitadas por el marco teórico y su posterior estudio empírico. El capítulo uno contextualiza la situación europea en la que se encuentra la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Para ello se presenta la situación actual y se perfilan las líneas de futuro. A su vez se indaga en los lazos comunes que comparten los europeos y se describe la voz de los jóvenes sobre el contexto actual del viejo continente. Por último, se introduce el concepto de Europa en la educación al mismo tiempo que se expone el papel de las lenguas en el proceso de integración europea. El capítulo segundo revisa el concepto de competencia intercultural de forma cronológica hasta desembocar en la última propuesta del Consejo de Europa, el «Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática». Paralelamente se describen conceptos clave en este ámbito como la mediación o se perfilan las características del docente y hablante intercultural. El capítulo tercero se centra en el videoclip como objeto de estudio desde la enseñanza mediada por las tecnologías. Se comienza presentando las pedagogías transformadoras emergidas del uso de los diferentes medios tecnológicos, entre ellas los cambios acaecidos en el aprendizaje de lenguas. También se detalla cómo el medio audiovisual se introduce en la clase de lenguas, además de plantear el papel del profesor en la era digital y del estudiante a través de la necesidad de una alfabetización audiovisual. Igualmente se presenta al vídeo musical como producto cultural a la vez que se especifican su evolución y características. Al final, se examina al videoclip de manera formal exponiendo los estudios más relevantes y las bases teóricas con las que se ha formulado su análisis. El capítulo cuatro introduce el estudio empírico. Se presenta el diseño y desarrollo de la investigación en el que principalmente se detalla el método empleado donde ha jugado un papel relevante el programa de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti y se exponen de forma pormenorizada los resultados del análisis. El capítulo cinco cierra esta tesis en donde se discuten dichos resultados, se esbozan las conclusiones y se describe la propuesta pedagógica emergida del estudio. Finalmente, se presentan las limitaciones observadas y se sugieren futuras líneas de investigación.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1: UN NUEVO CONTEXTO EUROPEO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

1.0 Introducción

Cada vez es más difícil ignorar los acontecimientos de diversa índole que asolan la realidad europea y afectan a todos los niveles. Los radicalismos se están convirtiendo en un gran problema y son una de las principales causas de temor de los ciudadanos. Además, la diversidad cultural, aunque se haya instituido como seña de identidad europea, no termina de fraguar en la población. Por lo que es necesario actuar desde diferentes ámbitos, entre ellos, la educación, ya que nuestros alumnos serán los ciudadanos de un mañana muy cercano. De este modo, el objetivo de este capítulo es contextualizar la realidad europea desde varios ángulos. Se comienza exponiendo los desafíos actuales de Europa y sus futuras líneas de actuación. A continuación, se presentan los resultados más sobresalientes de estudios de opinión acerca de dichas circunstancias destacando la voz de los jóvenes al respecto. También se aborda la dimensión europea desde un punto de vista educativo. Por último, se concluye con el papel que desempeñan las lenguas en el proyecto de integración europea. Los estudios indican la especial relevancia del papel mediador que la enseñanza de lenguas habría de representar en el contexto europeo actual y futuro.

1.1 La Europa de la juventud actual

La historia de Europa se caracteriza por un arduo cúmulo de batallas, guerras, movimientos de pueblos, aciertos y desaciertos a lo largo de los siglos. El fruto de tales venturas es el conglomerado diverso y rico de países que conforman el viejo continente hoy en día. Es en estos momentos cuando se suele entremezclar el concepto de Europa con el de Unión Europea (en adelante, UE). Sin embargo, autores como Baldermann, (2011: 33) reafirman la importancia de no atribuir a la UE el concepto de Europa, ya que ésta la componen medio centenar de países y la UE no alcanza la treintena. No obstante, no cabe duda del significado para la historia europea que esta unión de estados ha supuesto, porque, tal y como sostiene Lamo de Espinosa (2010: 21): «La UE es sin duda el gran experimento político exitoso del siglo XX».

La Comisión Europea (2017d) en un Libro Blanco describe las líneas de dirección por las que transcurre el viejo continente. A grandes rasgos, Europa es un ente mundial atractivo por diversos aspectos: es símbolo de paz; posee el mercado más grande del mundo, la segunda moneda más utilizada y es el mayor contribuyente de ayuda humanitaria y al desarrollo. A pesar de ello, su representación global se está debilitando, en gran parte

debido a la emergencia de nuevas economías y al envejecimiento de sus habitantes y, por ende, a la disminución progresiva y constante de su población (Comisión Europea, 2017d).

Su papel de ejemplo pacífico se ve amenazado por la tensa situación mundial; ya sea por ciberataques o por conflictos bélicos tradicionales. En su origen y, durante décadas, la UE fue símbolo de paz y prosperidad (Davis, 2014: 177–178) y, a pesar de ser todavía uno de los lugares más pacíficos del mundo, los últimos atentados terroristas están haciendo peligrar la sensación de seguridad con la que vivían los ciudadanos europeos, ya que el resurgimiento de los radicalismos es un peligro evidente en Europa (De Goede y Simon, 2013). De cualquier forma, como complemento a la seguridad militar, el Consejo de Europa propone aferrarse a la seguridad democrática, pues es la única que puede brindar paz y estabilidad a los europeos (European Youth Centre, 2016: 18).

De igual modo, nos encontramos con otros condicionantes que provocan la desestabilización europea. En primer lugar, la sociedad es cada vez más pluricultural, pero al mismo tiempo más individualista y con menos tolerancia al otro (Comisión Europea, 2017a: 14–20). En segundo lugar, el discurso populista y nacionalista ha ganado alas debido, en parte, a una deslegitimación y desconfianza en la política y en los poderes públicos, es decir, la confianza institucional y política de los europeos ha disminuido. Y, en tercer lugar, la UE sigue siendo un ente distante para los ciudadanos (De Goede y Simon, 2013). Por consiguiente, uno de los retos es «restablecer la confianza, promover el consenso y generar un sentimiento de pertenencia» (Comisión Europea, 2017: 13).

Por otra parte, bien es sabido que, por primera vez, el proyecto europeo se tambalea debido a la crisis financiera. En algunos países como Grecia o España la recesión ha llegado a niveles de los años 30 (Mistral, 2014: 148). Por lo tanto, desde un punto de vista social, según la Comisión Europea (2017a), la UE se enfrenta a diferentes retos. Los niveles de vida difieren, es decir, existen diferencias notables entre regiones y países y entre las capitales y el resto del territorio de estos. Asimismo, el desempleo se está reduciendo, pero no de forma homogénea en todos los países. Es más, las tasas de empleo continúan siendo bajas para mujeres, trabajadores mayores y para los más desfavorecidos del sistema, los jóvenes. Por su parte, los sistemas de protección social no son similares entre los estados. Los niveles más altos de desigualdad de renta se registran en Rumanía, Lituania, Bulgaria, Letonia, Chipre, Estonia e Italia. Además, existe un riesgo de pobreza importante (casi un cuarto de la población de la UE).

Es necesario señalar que el aspecto social nunca ha formado parte de la agenda europea porque la directriz principal se ha enfocado en conseguir el mercado único (Mistral, 2014). Ahora bien, según apunta Mistral (2014), puede ser el motor de convergencia europea, es decir, la clave para conseguir una Europa más unida. Sostiene que la crisis

financiera ha minado especialmente el mercado de trabajo, por lo que es necesario aclarar el futuro social de la eurozona. Añade que, si se quiere alcanzar un grado de integración superior, se necesita el apoyo ciudadano, el cual se encuentra mermado por las políticas de austeridad, además de estar dejando de apoyar el proyecto europeo. Incluso la idea de volver al nacionalismo es superior ahora que después de la Segunda Guerra Mundial. Por tanto, el empleo y las condiciones sociales han de ser una prioridad. Concluye que la convergencia significa hacer las reformas de forma coherente y no necesariamente de forma idéntica (Mistral, 2014: 162-169).

Como consecuencia, los europeos se muestran inquietos ante tal panorama y, por ende, esperan que sus gobiernos hagan frente a los siguientes retos sociales. Igualmente observan con desasosiego los cambios que la sociedad está experimentado a pasos agigantados. En primer lugar, la población europea está envejeciendo a la vez que está variando en sus formas de vida. En segundo lugar, el mundo del trabajo está cambiando debido a la tecnología, por lo que los ciudadanos han de adquirir nuevas competencias y estar preparados para las tendencias futuras. Existen nuevos riesgos sociales y es preciso modernizar los sistemas de bienestar y de aprendizaje a lo largo de la vida. Nos estamos enfrentando a una digitalización de la sociedad en todas las esferas. Y, como consecuencia, se necesitan unas políticas de bienestar bien orientadas que puedan tener una incidencia importante en la reducción de las desigualdades (Comisión Europea, 2017a: 14–20). Además, desde un punto de vista medioambiental y económico, Europa pretende descarbonizarse disminuyendo las emisiones nocivas (Comisión Europea, 2017d). De ahí que deba mostrar su talento en investigación y en el ámbito empresarial para ser competitiva en el mundo (Mistral, 2014: 170).

Por último, el viejo continente ha sido territorio de migraciones tanto de entrada como de salida y dentro del mismo. Ahora es principalmente tierra de acogida. Europa es dispar de norte a sur, de este a oeste, con minorías en cada uno de sus países y con gentes compartiendo diferentes historias y valores. Este es el reto del siglo XXI: lidiar de forma inclusiva y tolerante con las sociedades multiculturales que componen Europa en la actualidad. Por ello, se ha de avanzar para conseguir que las sociedades pasen de ser multiculturales a interculturales, es decir, a sociedades inclusivas con relaciones de interacción mutua en las que se reconozca y tolere al otro y a sus diferencias (European Youth Centre, 2016: 25-27).

Ahora bien, ¿cómo plantea la UE estos desafíos? En primer lugar, sostiene que Europa en sí es el «mejor escudo para proteger y empoderar a la gente y defender nuestros valores comunes, especialmente en tiempos de amenazas e incertidumbre crecientes tanto en nuestros países como en el extranjero» (Comisión Europea 2017a: 6). Y, en segundo,

lugar, a través de cinco escenarios de actuación de aquí a 2025: seguir igual; solo mantener el mercado único; dejar actuar a los que quieran hacer más; hacer menos, pero de forma más eficiente; o hacer mucho más conjuntamente (Comisión Europea, 2017d).

La tarea se vislumbra complicada a la vez que comprometedora en varios aspectos. Por un lado, en la Declaración de Roma de 25 de marzo de 2017, los dirigentes de la UE sostuvieron que pretendían alcanzar una serie de objetivos entre los que se incluían la mejora de la situación de los jóvenes y la conservación del patrimonio cultural y el fomento de la diversidad cultural (Comisión Europea, 2017a: 4). Por otro lado, como defiende Lamo de Espinosa (2010: 21), la UE es «un objeto de deseo para los vecinos y un modelo a imitar en el mundo». Sin embargo, se ha observado cómo la UE se enfrenta a retos de diversa índole, especialmente de tipo económico, social y, no menos alarmante, en materia de seguridad, que ponen en entredicho tales afirmaciones. Como escuchar la voz de los ciudadanos nos parece de suma importancia en el proyecto de construcción europea, comprobemos qué iniciativas han partido desde las más altas instancias para tal fin.

1.2 Reflexiones sobre el presente y el futuro de Europa

Los medios de comunicación, especialmente los informativos televisados, aportan constantemente imágenes cargadas de asuntos inquietantes como guerras, atentados terroristas, injusticias sociales, crisis humanitarias o desastres medioambientales. Esto hace que la ciudadanía se vaya creando una opinión sobre los acontecimientos actuales. La UE estudia la opinión pública de sus ciudadanos con el objeto de crear un marco de reflexión sobre el presente y el futuro de Europa. Para ello utiliza una serie de instrumentos que se expondrán a continuación junto con los resultados más recientes.

En primer lugar, se considerará el proyecto piloto de la Comisión Europea (2014) «New narrative for Europe», cuyo objetivo fue acercarse al pueblo y revivir el espíritu europeo. Para ello reunió entre 2013 y 2014 a científicos, artistas, intelectuales y políticos con el objetivo de reflexionar sobre el futuro de Europa. En dicha iniciativa destacan dos acciones. Una de ellas es la búsqueda de opinión entre los jóvenes y, la segunda, la creación de una declaración sobre la idea actual o sobre la dirección que ha de tomar Europa, materializándose ésta en el manifiesto «The Mind and Body of Europe» (Comisión Europea, 2014). El objetivo principal es volver a conseguir la confianza de los ciudadanos presentando a Europa como idea o estado mental de los ciudadanos europeos que comparten a su vez valores como la paz, la libertad, la democracia y el Estado de derecho; valores que han de protegernos de presiones internas o externas. Además, esta iniciativa sostiene que Europa debe abrazar un «Nuevo Renacimiento», tal y como reivindica Cristin (2014b: 28) citando al filósofo checo, Edmund Husserl. Asimismo, el viejo continente se

retrata como referente mundial de la paz y motor de acción de iniciativas para un desarrollo global sostenible teniendo en cuenta la biodiversidad, sin olvidar el pluralismo y la diversidad cultural, es decir, Europa ha de ser un ejemplo mundial que abogue por una sociedad basada en valores éticos, estéticos y sostenibles (Comisión Europea, 2014).

En segundo lugar, otro de los instrumentos para escuchar la voz de la ciudadanía sobre los asuntos actuales y, en ocasiones, sobre la visión de futuro de los ciudadanos son los estudios de opinión del Parlamento Europeo y de la Comisión Europea[1]. Los de esta última aparecen de forma periódica bajo el nombre de Eurobarómetros; se caracterizan por recoger una amplia variedad temática y realizan análisis tanto de índole cuantitativo como cualitativo.

Ahora bien, ¿qué han trasladado los ciudadanos europeos a través de las últimas encuestas? Para responder a esta cuestión nos adentraremos en sus opiniones exponiendo, entre otros, los temas que más les inquietan, su visión y actitudes hacia la UE, además del sentimiento de pertenencia a la misma.

En referencia a las cuestiones que más preocupan a los europeos, la inmigración y el terrorismo se instalan en la primera posición. Así lo expresaban en 2016, a la vez que se percibían como los grandes desafíos de la UE en ese momento (Comisión Europea, 2016). Un año después a los europeos también les inquietaba el terrorismo al mismo tiempo que otros asuntos como el desempleo, la pobreza y la exclusión. La mayoría opinaba que la UE los debería proteger del terrorismo, ya que era la mayor amenaza de Europa. Consideraban que se habría de combatir luchando contra la financiación de los grupos terroristas, las raíces del terrorismo y la radicalización, junto al refuerzo del control de las fronteras externas de la UE. En concreto, la lucha contra el terrorismo era una prioridad para las mujeres, los mayores de 55 años y los jubilados. Y entre los países, para la República Checa, Italia, el Reino Unido, Francia y Malta, principalmente (Schulmeister, Defourny, Hallaouy, Maggio y Buttner, 2017). Un año más tarde el terrorismo volvía a ser la principal preocupación de los europeos (52%), junto con la desacertada gestión de la migración (42%), la contaminación (41%) y los extremismos políticos (39%) (Comisión Europea, 2018). No obstante, la preocupación por el terrorismo ha descendido entre los europeos desde la primavera de 2017. De hecho, a finales de 2019 ocupaba la cuarta posición después de la inmigración, el cambio climático y la situación económica (Comisión Europea, 2019).

[1] Para más información sobre los estudios de opinión de la Comisión Europea, se aconseja visitar su portal. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/General/index. Y sobre el Parlamento Europeo, dirigirse a la Unidad de Seguimiento de la Opinión Pública: https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/en/be-heard

En cuanto a la visión o imagen que los ciudadanos poseen de la UE, la mayoría tenía una imagen neutral en 2016. No obstante, la mitad de los europeos era optimista sobre el futuro de Europa, frente al 44% que era pesimista (Comisión Europea, 2016). Dos años más tarde mejoraron las tasas de optimismo. El 61% era optimista sobre el futuro de la UE, con respecto al 34% que se proyectaba los años venideros a través de una imagen más negativa (Comisión Europea, 2018). Además, la mayoría de los europeos consideraba a la UE como un lugar estable en el mundo. Igualmente, el 68% pensaba o solía pensar que la UE ofrecería un buen futuro a los jóvenes, frente al 22% que no lo creía. En 2019 las tasas de optimismo volverían a descender al 55% y 65% sobre la visión general venidera de la UE y la de los jóvenes, respectivamente (Comisión Europea, 2019b).

Aunque, en general, haya visiones positivas acerca de la integración europea, siempre ha habido euroescépticos como los británicos y los nórdicos, excepto los finlandeses y algunos países del centro y oeste de Europa que parecen echar de menos sus vidas "seguras" durante la época comunista (Davis, 2014: 178-179). A pesar de ello, el sentimiento de pertenencia se ha incrementado de forma general en los últimos años. En 2016 dos tercios de los ciudadanos europeos se sentían ciudadanos de la UE (Comisión Europea, 2016). Un año más tarde, la cifra ascendía al 68%, (Comisión Europea, 2017e) y a finales de 2019, al 70%, la más alta contabilizada hasta el momento (Comisión Europea, 2019).

En relación a las actitudes hacia la UE, son los jóvenes los que la perciben de una forma más positiva a diferencia de la población mayor, que, a pesar de haber comprobado cómo sus vidas cambiaban especialmente tras dejar atrás los horrores de la guerra, en parte, gracias a la UE (Davis, 2014: 178), simpatizan en menor medida con la Unión.

Por otra parte, si preguntamos a los europeos sobre los logros positivos de la UE nos encontramos, por orden, los siguientes aspectos: la libre circulación de personas, bienes y servicios; la paz entre los estados miembros; el euro y el programa Erasmus. Cabe destacar que este último aspecto ha sido el más votado por los jóvenes. Asimismo, los europeos con buen nivel económico y que han estudiado hasta los 20 años o más son los que más resultados favorables de la UE perciben (Comisión Europea, 2015). Un año más tarde, la libre circulación de personas, mercancías y servicios junto con la paz entre los estados miembros de la UE se mantenían como los principales triunfos de la UE para los ciudadanos (Comisión Europea, 2016). Sin embargo, la opinión pública modificó ligeramente su parecer en 2019, ya que la libertad para viajar, estudiar y trabajar en cualquier estado de la UE se convertía en el principal hito para los ciudadanos, seguido a distancia de la paz o el euro (Comisión Europea, 2019b).

Hasta ahora se ha observado cómo los europeos perciben la UE, pero ¿qué imagen se proyecta en el resto de los países? Con este objetivo se realizó un estudio a ciudadanos de Australia, Brasil, Canadá, China, India, Japón, Noruega, Rusia, Suiza, Turquía y Estados Unidos. En general, existe una imagen positiva de la UE en el mundo, aunque los países más cercanos geográficamente a la Unión Europea cuentan con peor imagen que los más lejanos. En la mayoría de los países encuestados, cuanto más joven se es o más nivel educativo se tiene, mejor visión de la UE se posee. La mayoría piensa que es un lugar estable y la perciben con varios puntos fuertes como son el poder comercial, económico e industrial; además de ser símbolo de respeto por la democracia y derechos humanos, el Estado de derecho y de buena relación entre los estados miembros. No obstante, presentan al terrorismo, la seguridad y la migración como los grandes desafíos de Europa (Comisión Europea, 2017c).

Como se ha podido intuir, se necesita una renovación de Europa para evitar su destrucción y, por ende, contener los problemas ya expuestos previamente como el lento crecimiento, las elevadas tasas de desempleo (especialmente en el sur), el descenso del peso de Europa, las tensiones sociales, las fricciones entre los países del norte y del sur o los populismos (Davis, 2014: 182). Por lo tanto, según sostiene Davis (2014: 182–183), habría de construirse una nueva Europa en base al aprendizaje del pasado, con miras al siglo XXI y sin ignorar el apoyo y aceptación de la ciudadanía. Apunta que los ciudadanos solo piden saber de forma resumida y comprensible los cambios que se van a proponer y los beneficios que obtendrán de ellos. A tal propósito se podría añadir el de la búsqueda de elementos comunes entre los europeos. A continuación, comprobaremos la opinión de los ciudadanos al respecto.

1.3 La búsqueda de lazos comunes

La búsqueda de lazos comunes en Europa no es reciente. Dos siglos atrás, durante la época del Romanticismo, comenzaron a expresarse los sentimientos nacionalistas en Europa a través de varias vías iniciándose en este sentido el cuestionamiento del concepto de Europa, de identidad europea (Baldermann, 2011). En la actualidad también es tema de investigación debido a la crisis identitaria europea evidente. Los factores desencadenantes podrían resumirse con lo siguiente. En primer lugar, la pérdida de deslegitimación democrática de las instituciones comunitarias, es decir, la falta de consenso entre lo que los ciudadanos votan y lo que posteriormente aplican los políticos. En segundo lugar, los desafíos económicos en la eurozona y las ampliaciones de la EU. Y, en tercer lugar, los nuevos tratados: escenarios donde se percibe la complejidad comunitaria, lo que complica la comprensión comunitaria para el ciudadano europeo (Davis, 2014: 176-177).

Si se ahonda en las raíces europeas, pueden encontrarse elementos comunes. Dumont (2009) opina que las raíces identitarias comunes yacen en Europa desde hace siglos, es decir, los europeos compartimos desde hace mucho tiempo creencias y símbolos comunes. Por su parte, Cristin (2014a) afirma que deberíamos comenzar a preguntarnos por la identidad europea a partir de la filosofía griega. Autores como Berti (2014) comparten el concepto hegeliano de Europa en el que ésta estaría constituida por tres tradiciones en esencia: la grecorromana, la cristiana y la germánica. En síntesis, Berti sostiene que Europa, desde un punto de vista cultural e histórico es, principalmente, la consecuencia de la mezcla entre varios pueblos: latinos, celtas, griegos, germanos y eslavos.

Asimismo, la diversidad cultural y lingüística es un rasgo de la identidad europea. De ahí que unidad y diversidad sean dos conceptos claves (Breidbach, 2003, 81-82). En este sentido el concepto de identidad supranacional europea no se superpone a las identidades nacionales (Giuliani, 2009: 165). En una línea similar, los jóvenes europeos no apuestan por la superposición de una identidad europea sobre las identidades y culturas nacionales, sino que prefieren promover la unidad dentro de la diversidad (Comisión Europea, 2017: 9). No obstante, Dezert (2009) sostiene que es difícil establecer un patrón de identidad común europeo en la actualidad que contenga a todos los ciudadanos, ya que Europa está compuesta por 28 países y una gran cantidad de singularidades. A esto hay que añadir las particularidades de los países no miembros de la UE. Sin embargo, el concepto de identidad europea derivado de unos valores comunes es necesario para una cohesión europea real (Giuliani, 2009: 165). De hecho, Cortina (2008) subraya la oportunidad que brinda la UE a los ciudadanos convirtiéndolos en cosmopolitas, bajo el amparo de un valor preponderante como es la paz, cuidando de sus necesidades básicas y favoreciendo su interrelación desde diferentes perspectivas. Por su parte, Reverter (2008) sostiene que en el proceso de construcción europea la igualdad de género es una cuestión irrenunciable y concluye que para llegar a esa igualdad real se precisa compromiso político, además de un apoyo de los ámbitos educativo y mediático.

Ahora bien, ¿qué dicen los ciudadanos sobre los lazos europeos? ¿Sienten los europeos el «Himno de la Alegría» de Beethoven como parte del imaginario colectivo? ¿Poseen valores en común que los identifiquen como europeos ante el resto del mundo? Estas preguntas se pueden responder desde diferentes ángulos.

En primer lugar, la mayoría de los europeos piensa que se comparten valores entre los estados miembros. Desde un punto de vista demográfico, los ciudadanos pertenecientes a la Generación Y, que han estudiado hasta los 20 años o más y con buena situación económica, son los que más comparten esta afirmación, especialmente los eslovacos, los

checos y, como contraste, se encuentran los lituanos, los chipriotas y los españoles (Comisión Europea, 2015).

En cuanto a los valores más importantes para los ciudadanos europeos, se encuentra en primer lugar, la paz (45%); en segundo lugar, los derechos humanos (40%) y, en tercer lugar, el respeto por la vida humana (35%). El primero de los valores es el más estimado por los mayores, el segundo, por los jóvenes y el tercero, por la población desempleada o perteneciente a clases bajas. El resto de los valores considerados fundamentales, por orden, son los siguientes: la libertad individual, la democracia, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, el Estado de derecho, el respeto por otras culturas (9%), la realización personal y la religión. Cabe destacar, para nuestro fin, que la tolerancia hacia otras culturas sea uno de los valores reconocidos con menor trascendencia para los europeos en comparación con los anteriores (Comisión Europea, 2015).

Si preguntamos a los ciudadanos de los estados miembros por los valores que mejor representan a la Unión Europea, nos encontramos, en primer lugar, con la paz (36%); en segundo lugar, los derechos humanos (36%) y, en tercer lugar, la democracia (31%). Luxemburgo es el país que más ha votado el primero, al contrario del Reino Unido. En segundo lugar, se posicionarían los derechos humanos, votados por ciudadanos de todas las categorías sociales y por los jóvenes y, en tercer lugar, la democracia, valor seleccionado especialmente por las clases altas. El país donde más se ha votado ha sido Dinamarca y, donde menos, Portugal. El resto de valores que mejor representan la UE serían los siguientes: la libertad individual, el Estado de derecho, el respeto por la vida humana, la solidaridad, el respeto por otras culturas (13%), la igualdad, la tolerancia, la realización personal y la religión (Comisión Europea, 2015). En la misma línea, en un estudio posterior, los ciudadanos europeos consideraron el respeto por la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho, como los activos principales de la UE (Comisión Europea, 2019b).

En cuanto a los valores sociales y económicos de los europeos, una ligera mayoría piensa que los migrantes contribuyen de forma positiva en su país. Sobre todo, lo expresan los ciudadanos pertenecientes a países fuera de la zona euro. Por el contrario, casi la mitad de los europeos sostiene que los migrantes no contribuyen en su país de acogida. Especialmente realizan esta afirmación aquellos europeos residentes en la eurozona. Suecia es el país donde son mejor percibidos y Letonia, donde peor. En general, la visión positiva pertenece a los hombres, los jóvenes, la Generación Y, la población que ha estudiado hasta los 20 años o más, con buena situación económica y a las clases altas. Por el contrario, la visión negativa se extiende especialmente entre las mujeres, la población mayor, aquellos europeos con una situación económica difícil y las clases trabajadoras (Comisión Europea, 2015).

De igual forma, también existen valores que los europeos sostienen deberían preservarse y algunos éxitos que debieran tenerse en cuenta. Entre los valores estarían la protección de los derechos humanos, la libertad de expresión, la igualdad entre hombres y mujeres y la solidaridad entre los estados miembros. Y los éxitos serían los derechos y las libertades fundamentales, es decir, la paz entre los estados miembros y la libertad para viajar, trabajar y estudiar en la EU (Schulmeister *et al*., 2017).

Por otra parte, en el estudio mencionado anteriormente acerca de la percepción exterior de la UE, también se preguntó a los europeos y a los ciudadanos de fuera de la UE sobre quién representaba mejor una serie de valores: la UE, otro grupo de países o ambos. Los valores eran los siguientes: respeto por la naturaleza o el medio ambiente, igualdad social y solidaridad, paz, progreso e innovación, libertad de opinión, tolerancia y apertura hacia el otro, además del respeto por la historia y lo aprendido de ella. Los resultados son significativos. De forma general, para los europeos es la UE el ente mundial que mejor representa los anteriores valores. Por contra, no hay una visión común entre el resto de los países. Destacamos que Rusia e India suelen afirmar que son otros países los que mejor representan esos valores, a diferencia de Turquía, Suiza y Brasil, quienes piensan que es la UE (Comisión Europea, 2017c).

En conclusión, se ha observado cómo unos de los rasgos característicos de Europa es la unidad en la diversidad. Asimismo, el valor más importante para los europeos y también el que mejor representa a la UE para los adultos es la paz, mientras que para los jóvenes son los derechos humanos. En cuanto a los valores sociales y económicos nos encontramos a una Europa dividida entre los que apoyan el fenómeno migratorio y los que opinan que la inmigración no beneficia a su país. En general, las generaciones más jóvenes son las que tienen una visión más positiva hacia la UE a diferencia de la población con mayor edad. Veamos a continuación qué más nos tienen que contar los jóvenes europeos.

1.4 La voz de los jóvenes

Los centros educativos actuales reflejan cómo la sociedad ha cambiado en todos los aspectos. Los jóvenes que ocupan sus aulas son los profesionales del futuro. Descubramos qué nos pueden aportar sobre el presente y el mañana de Europa.

Se ha expuesto cómo la UE recibe la opinión ciudadana a través de varias vías. En lo que respecta a los jóvenes, junto a los Eurobarómetros, se preparan iniciativas específicas. Comencemos con el proyecto de la Comisión presentado previamente «New narrative for Europe». Uno de sus objetivos fue crear un debate entre los jóvenes sobre los acontecimientos que inundaban el contexto europeo en ese momento. Para llegar a este sector de la población y recoger los elementos más importantes con respecto a Europa se

creó, en primer lugar, un espacio interactivo en el que debatir sobre el futuro europeo. En segundo lugar, se realizaron actividades en cada uno de los países dirigidas a reflexionar acerca de una nueva narrativa sobre Europa, y, en tercer lugar, se crearon concursos en las redes sociales. La discusión giró en torno a cuatro ejes: movilidad y empleo, pertenencia y compromiso cívico, seguridad y libertad de movimiento y medio ambiente (Comisión Europea, 2017a).

Asimismo, a pesar de que el 90% de los jóvenes europeos participantes en estas encuestas pensara en 2016 que es importante aprender sobre la UE y sus instituciones, la participación en eventos europeos como las elecciones al Parlamento Europeo sigue siendo baja. Por ello, dicha institución prepara cada cierto tiempo unas jornadas especiales donde se escucha la voz de este colectivo acerca del presente y el futuro de Europa. Se han realizado ediciones cada dos años desde 2014. A grandes rasgos destaca la visión integradora, positiva y de acogida de los jóvenes hacia los inmigrantes y refugiados que llegan a Europa. Además, apuestan por un futuro pacífico, una democracia activa y participativa, la mejora de las condiciones del empleo juvenil, la innovación y la sostenibilidad (European Youth Press, 2016).

De igual modo, con motivo de las elecciones al Parlamento Europeo de 2014, la plataforma juvenil europea «Futurelab» realizó un estudio acerca de las opiniones de los jóvenes europeos sobre el entramado europeo preguntando principalmente por su intención de voto, los temas más representativos para este colectivo y su actitud hacia la UE. Las conclusiones de la acción nos revelan tres aspectos principalmente. Primero, los jóvenes se sienten lejos de la UE. Segundo, demandan más información para comprender el entramado europeo. Y, tercero, reivindican la escasa representación en el Parlamento Europeo del sector juvenil (Fauck, Grindgärds y Bandilli, 2014).

Por último, la Comisión Europea (2019a), a razón de su nuevo mandato, lanzó un nuevo plan estratégico destinado a los jóvenes, que durará hasta 2027, bajo el amparo de tres ejes principales: reforzar la participación de los jóvenes en la vida democrática; establecer una conexión más estrecha entre este sector de la población y la UE reforzando el voluntariado, la movilidad educativa y la comprensión solidaria e intercultural, además de empoderarlos a través de la innovación, la calidad y el reconocimiento de su trabajo.

A continuación, se exponen las principales conclusiones de los estudios anteriores:

- Falta de comunicación entre las instituciones comunitarias y los jóvenes.

Los resultados mostraron, en primer lugar, carencia de información sobre la UE y, como consecuencia, un sentimiento de lejanía con respecto a Europa. Los jóvenes se sienten poco informados acerca del entramado comunitario, entre otros, sobre la toma de decisiones y

las elecciones al Parlamento Europeo (Parlamento Europeo, 2016). Esta lejanía con respecto a Europa que perciben los jóvenes se podría solventar con más y mejor información de la UE hacia ellos, por ejemplo, desde los centros educativos o desde los medios de comunicación (Fauck, Grindgärds y Bandilli, 2014), ya que reciben poca información desde su ámbito más cercano (Comisión Europea, 2017a). Opinan que los medios nacionales no acercan los asuntos europeos a los ciudadanos y cuando lo hacen únicamente expresan dos posiciones: una euroescéptica y otra muy a favor. Por lo tanto, los jóvenes votarían más si estuvieran mejor informados y si los políticos abordaran temas de su incumbencia en las campañas electorales para los comicios europeos (Fauck, Grindgärds y Bandilli, 2014).

- Representación limitada de los jóvenes en la UE.

La escasa representación en el Parlamento Europeo provoca, según los jóvenes, que sus ideas no se tomen en cuenta, puesto que no cuentan con suficiente cuota para defenderlas. Es más, en 2014, el 92,55% de los europarlamentarios era mayor de cuarenta años (Fauck, Grindgärds y Bandilli, 2014). Como consecuencia, los jóvenes piensan que al entramado europeo no les preocupa su voz (Comisión Europea, 2017a). Proponen que los partidos políticos se aproximen a ellos tratando temas que les incumban a la vez que recluten a militantes y presenten a candidatos jóvenes en sus listas. Sugieren que haya candidatos que representen los intereses de Europa y no únicamente los nacionales para crear, de este modo, un verdadero debate paneuropeo (Fauck, Grindgärds y Bandilli, 2014). No obstante, la mayoría admite que cree más en la política europea que en la de sus países al mismo tiempo que espera que la UE pueda mejorar sus vidas. En otras palabras, los jóvenes desean percibir que lo que votan repercute en sus vidas (Parlamento Europeo, 2016). Por ello, no es de extrañar los resultados de un estudio reciente sobre la percepción de identidad europea en universitarios del viejo continente en el que se pone de relieve lo lejano que aparece el ecosistema comunitario para los jóvenes, ya que se concluye que la UE no afecta demasiado a su vida diaria. Además, del análisis se desprende un dato relevante acerca del sentimiento de identidad de esta población, puesto que las identidades nacionales o regionales se sitúan en un plano superior a la europea; aunque se muestran como compatibles (Cores-Bilbao, Méndez-García y Fonseca-Mora, 2020). De hecho, otro estudio similar a nivel regional revela un nivel de indiferencia importante con respecto a la percepción de identidad europea por parte de universitarios andaluces (Méndez-García, Cores-Bilbao y Moreno, 2019).

- Educación, empleo y movilidad son temas prioritarios.

Les preocupa especialmente el desempleo juvenil a la vez que ruegan por una mejora en la cultura laboral de su generación y medidas para manejar la revolución digital en los ámbitos laboral y educativo (European Youth Press, 2016). Además, sugieren mejorar los trámites en lo que respecta a la movilidad internacional en esas esferas (Comisión Europea, 2017a). Asimismo, sugieren que el sistema educativo prepare principalmente para el futuro laboral (49%) y se ofrezcan las mismas oportunidades en todos los estados miembros (45%), frente al 33% que opina que se ha de educar para ser ciudadanos activos en sociedades democráticas. Al mismo tiempo creen que el pensamiento crítico y el conocimiento acerca de los medios de comunicación, la democracia o el medio ambiente no son temas que se traten lo suficientemente en las programaciones; especialmente lo opinan aquellos que no han participado en programas educativos de movilidad ni en actividades políticas, cívicas o sociales (Comisión Europea, 2019a).

Por otra parte, el cambio climático también es un tema que les inquieta especialmente (European Youth Press, 2016). De hecho, este ámbito se ha convertido en la preocupación principal para la mayoría (67%) de los jóvenes europeos, especialmente en países como Dinamarca, Francia, Alemania o Luxemburgo, en contraste con socios más recientes como Lituania, Rumanía o Croacia (Comisión Europea, 2019a) .

- Crisis migratoria y terrorismo: grandes desafíos europeos.

Los jóvenes opinan que el terrorismo y la crisis migratoria son los dos principales retos a los que ha de enfrentarse la UE en la actualidad. La mayoría está a favor de la integración de los refugiados en Europa (Comisión Europea, 2017a; European Youth Press, 2016), por lo que no comparten la gestión llevada a cabo con los refugiados por parte de los países miembros, es decir, critican la falta de cohesión de los gobiernos con respecto a sus decisiones y actuaciones (European Youth Press, 2016). Opinan que es un deber europeo basado en valores como la libertad, igualdad, tolerancia o aceptación. Por eso ruegan que se cumplan los derechos humanos en las demandas de asilo y se lleven a cabo iniciativas para integrar a los refugiados, ayudándose, por ejemplo, de las redes juveniles para tal fin. De esta forma, los jóvenes podrían actuar de puente entre los refugiados y las comunidades locales, es decir, podrían actuar de mediadores. A pesar de esto, existe una minoría en contra que piensa que Europa no se debe hacer cargo de los refugiados.

De igual forma, apuntan algo de especial relevancia acerca del radicalismo. Para evitar que éste pueda desembocar en terrorismo originado por la alienación y el

aislamiento, se deberían tomar medidas, por ejemplo, ofreciendo desde la educación igualdad de oportunidad real en toda Europa con un énfasis en la tolerancia y el entendimiento hacia todas las religiones y culturas que conviven en el viejo continente hoy día. También opinan que se debería conseguir una Europa más unida y tolerante, es decir, habría que actuar desde la raíz evitando que la gente joven se marginalice apoyando las acciones de las organizaciones juveniles en la lucha contra la exclusión de los jóvenes (European Youth Press, 2016).

- La UE ha de ser referente de tolerancia, diversidad, apertura y promover la paz.

Ningún tipo de discriminación debería estar presente en Europa. Los jóvenes no apoyan las ideas de absolutismo cultural y aislacionismo que propagan los partidos nacionalistas, pero advierten que los extremismos han surgido por una pérdida de confianza en los políticos y en la política, es decir, por el sentimiento de exclusión y el de no ser escuchado por instancias superiores (Comisión Europea, 2017a). Además, les preocupa especialmente el auge de los nacionalismos; asimismo reivindican la importancia del diálogo, la educación cívica y el pensamiento crítico para luchar contra los extremismos y poder enfrentarse a las noticias falsas y al resto de mensajes mediáticos (Comisión Europea, 2017a; European Youth Press, 2016). Como consiguiente, se aferran al lema europeo «unidos en la diversidad» para conseguir el entendimiento mutuo entre los pueblos (Comisión Europea, 2017a). En otras palabras, sostienen que es el momento oportuno para poner sobre la mesa los valores que distinguen a Europa: tolerancia, diversidad, apertura y paz (European Youth Press, 2016).

Aunque las opiniones sobre el entramado europeo son, en general, favorables, no podemos obviar los resultados del Eurobarómetro de primavera de 2016, ya que en ese momento más de la mitad de los jóvenes europeos se sentía excluido y marginado del sistema debido a la crisis, especialmente en los países donde el desempleo juvenil había sido más severo: Grecia, Portugal, Chipre y España (Parlamento Europeo, 2016). Con el objetivo de paliar la situación de los jóvenes menores de 25 años, la Comisión Europea lanzó el programa «Youth Garantee» en 2013 para ser aplicado en todos los estados miembros y asegurar la calidad en el empleo, la educación continua, la formación y las prácticas tras terminar la educación o perder el puesto de trabajo.

En conclusión, los jóvenes solicitan aumentar su representación en la política europea. Como consecuencia, se podría alcanzar que la población más joven se involucrara en los asuntos europeos y aumentara su participación en los diferentes comicios. Además, los jóvenes albergan su propia opinión acerca del presente y el futuro de Europa, especialmente en temas relacionados con su futuro laboral, la educación o incluso sobre

grandes cuestiones como la lucha contra el cambio climático, los radicalismos o la crisis migratoria. En otras palabras, se preocupan por Europa, pero necesitan un mejor canal de comunicación con ella porque todavía la sienten lejana. La pregunta que surge ahora es cómo pueden aprender mejor sobre los temas europeos.

1.5 Europa en la educación

¿Cómo debería llegarles a los jóvenes la información sobre Europa? En primer lugar, hemos de admitir que la introducción de los temas europeos en la educación es un fenómeno de reciente estudio. En un intento de conceptualizar la dimensión europea Byram y Tost (1999) la definen como:

> [...] frame of mind, a way of looking at things, the feeling of sharing a cultural and historical heritage and of playing a part, however small, in its development. It was also the feeling of belonging to a specific cultural group and maintaining relations not only with that group, but also with other national cultures inside the frontiers of Europe. The European dimension encompassed both cognitive and affective aspects.
>
> (Byram y Tost, 1999: 27)

De modo que, a finales del siglo XX, el Consejo de Europa manifestó la importancia de introducir la dimensión europea en la educación para realzar la identidad europea (Byram, 1999: 26). Es decir, se perseguía trabajar con los valores europeos para abordar la otredad, para salir del relativismo cultural, o sea, para buscar puntos de unión y no de exclusión entre los europeos (Byram y Tost, 1999). De esta forma se llevó a cabo un proyecto para adolescentes en el que se realizaron actividades para introducir la dimensión europea, incluyendo la conciencia de identidad europea y el sistema de valores, en la clase de lenguas extranjeras en varios países de Europa (*ibid*).

En una línea similar, otra de las iniciativas llevadas a cabo para comprender mejor Europa fue el «Atlas de Valores Europeos», liderado por la Universidad de Tilburg, en los Países Bajos (Zundert, Halman y Luijkx, 2005). Se trató de una iniciativa pedagógica destinada a Primaria y Secundaria que tenía como fin reflexionar sobre Europa en relación con las siguientes temáticas: Europa, familia, sociedad, bienestar, trabajo, política y religión.

Por su parte, Chovancová (2008) apunta la importancia de introducir la dimensión europea en las programaciones universitarias de los futuros profesores de Primaria y Secundaria, ya que ellos serán una fuente imprescindible para transmitir el legado cultural europeo y los valores europeos a los niños y jóvenes en su posterior desempeño profesional. Cores-Bilbao, Méndez-García y Fonseca-Mora (2020: 15) van más allá y sugieren reconsiderar el contenido de la dimensión europea reforzando el aspecto social, el diálogo,

la solidaridad o la pluralidad e incluirlo en las programaciones de forma transversal y no solo a nivel universitario.

Por otra parte, la digitalización ha provocado cambios en los patrones de consumo de medios de comunicación. De ahí que entre 2011 y 2018 haya habido un aumento del uso de las redes sociales e Internet, al mismo tiempo que ha descendido el consumo de radio y prensa tradicional. Sin embargo, la audiencia radiofónica ha comenzado ligeramente a incrementarse en 2019 y se ha convertido en el medio en el que más confían los ciudadanos, junto con la televisión y la prensa, a diferencia de Internet y las redes sociales. Ahora bien, la televisión continúa siendo el medio de comunicación preferido por los europeos, aunque en 2019 experimentó un ligero descenso entre los europeos que la visualizaban en formato tradicional; a pesar de ello, sigue en continuo ascenso en su opción bajo demanda. Si se profundiza en el sector juvenil, los resultados son similares. Cabe mencionar que los jóvenes europeos de entre 15-24 años son los mayores consumidores de televisión a la carta, redes sociales e Internet y, por contra, es el sector de la población que menos consume radio, prensa escrita y televisión consume en su formato lineal (Comisión Europea, 2011, 2017b y 2019).

Por lo tanto, los jóvenes actuales educados en la era de las pantallas también prefieren acercarse a la UE a través de ellas. En primer lugar, se decantan por otras formas de participación democrática, como actuar a través de las redes sociales (Comisión Europea, 2017: 16), una página web o una aplicación móvil (European Youth Press, 2016: 41). Asimismo, sugieren informarse sobre la UE a través de los nuevos medios y no por los tradicionales, es decir, optan por videojuegos, películas, series o un canal informativo en YouTube en varias lenguas (Comisión Europea, 2017a: 47-48), esto es, la red en su forma más amplia (Comisión Europea, 2019: 54). También optan por iniciativas para informar sobre la UE en las zonas rurales y más alejadas; además de solicitar más contenidos creativos sobre la UE y los valores europeos en los centros educativos (Comisión Europea, 2017a; European Youth Press, 2016). Por consiguiente, los contenidos europeos deberían llegar a los jóvenes, en parte, desde el mundo digital.

1.6 Las lenguas en el proceso de integración europea

Nada más que en la UE existen 24 lenguas oficiales, más de 60 lenguas minoritarias o indígenas regionales y una importante cantidad de lenguas no indígenas habladas por los inmigrantes (Comisión Europea, 2012: 2). Por tanto, la variedad lingüística es un tesoro europeo. Cristin (2014b) afirma que, aunque haya muchas lenguas en Europa, todas tienen en común una única visión del mundo consolidada tras siglos de historia con elementos religiosos, políticos y jurídicos comunes. Por ello, esta riqueza se debería valorar tomándola

como rasgo identitario de la cultura europea. Así pues, abordamos este último apartado con el objetivo de presentar, en primer lugar, cómo esta variedad de lenguas característica de Europa ha derivado en un debate sobre la introducción de una lengua franca y, en segundo lugar, cómo se encuadra la enseñanza de lenguas en este contexto de integración europea.

Ante este panorama, la discusión ha girado en torno a la necesidad o no de contar con una lengua franca, vehicular o de comunicación. «¿Tantos millones de hombres hablaremos inglés?» se preguntaba Rubén Darío (1905) hace ya un siglo en su poema «Los cisnes» y no iba desencaminado, puesto que resulta evidente la posición del inglés a nivel global hoy en día. Breidbach (2003) apunta que los ciudadanos necesitan comunicarse. En este caso el inglés funciona como la lengua franca de Europa, ya que es la lengua de la globalización. No obstante, sin menospreciar al resto de lenguas, pues esta diversidad lingüística y cultural es una característica de la identidad europea y ha de ser un punto positivo en el proceso de integración, ya que, como sostiene Cortina (2008), el dominio de lenguas produce simultáneamente un acercamiento entre los ciudadanos y una actitud de comprensión. De ahí que Breidbach (2003) recomiende a los estudiantes estudiar otras lenguas, además del inglés, de diferentes ramas lingüísticas y a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, algunos autores perciben la introducción del inglés en calidad de lengua franca como una imposición imperialista (Byram, 2006: 11; Decke-Cornill, 2002: 66; García-Marqués, 2014a). En primer lugar, la implementación de una lengua vehicular se puede percibir como una imposición económica y cultural y, por ende, una pérdida de identidad y lengua propia, tal y como ocurrió durante la época de los grandes imperios: Inglaterra, Francia, España o Rusia y sus colonias o países satélite (Decke-Cornill, 2002: 66). García-Marqués (2014a) indica que dicha exigencia se opondría a las raíces clásicas europeas, por lo que reivindica las lenguas latinas, vinculadas al humanismo surgido en Europa (García-Marqués, 2014a). Si se eligiera una única lengua, añade, no se estaría tratando por igual al resto de culturas. De ahí que el mismo autor (2014b) proponga recuperar al latín como lengua vehicular, es decir, una lengua humanista, común a los europeos y descendiente de nuestro pasado grecorromano. A su vez, plantea generalizar el estudio del latín junto con el inglés en el sistema educativo.

De todas formas, existen también otras razones geopolíticas de diversos países para querer imponer el español, el árabe, el hindi o el ruso como lenguas globales (Crystal, 2003: 126). Siqueira (2017: 4) agrega el chino y el portugués a esta lista de lenguas por competir con el inglés en un futuro cercano para conseguir una hegemonía global. En cambio, el español, a pesar de ser «la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos, 477 millones, solo por detrás del chino mandarín, lo que representa un 7,8% de la población mundial» (Villanueva, 2018: 1), no se vislumbra a corto plazo una hegemonía global de la

misma, según afirman Badillo y Hernández (2019), por varias causas. Primero porque no existe algo parecido a la francofonía, es decir, los autores sostienen que la colaboración institucional entre los países hispanos ha de ser más profunda, ya que el Instituto Cervantes no puede abastecer semejante demanda. En segundo lugar, aluden al descenso demográfico de los países hispanos y al aumento demográfico de los países africanos incrementándose, de esta forma, la francofonía y la lusofonía a nivel mundial. En tercer lugar, afirman que la política contra el español en Estados Unidos no beneficia en estos momentos. En cuarto lugar, añaden que el español no ocupa una posición significativa en el marco de los productos culturales y su industria circundante. Por último, concluyen que el papel del español en la UE tampoco es significativo, puesto que las lenguas de trabajo continúan siendo principalmente el inglés, el francés y el alemán (Badillo y Hernández, 2019).

Por otra parte, en el contexto de integración europea sería interesante introducir el concepto de integración comunicativa europea. Breidbach (2003) opina que los ciudadanos participan en el espacio político europeo a través de las lenguas. Asegura que la diversidad lingüística es importante, pero también lo es la comprensión entre todos los europeos. Por ello, como hemos expuesto anteriormente, propone el inglés como lengua vehicular. La diversidad es el pilar de la identidad europea y se encuentra íntimamente relacionada con la legitimidad democrática, ya que ésta necesita de la comunicación, y, como consecuencia, se necesita ser competente desde un punto vista cultural, político y, por ende, lingüístico para participar en estos foros. Sería ideal en nuestro contexto europeo que los jóvenes pudieran participar en esta esfera europea directamente en una lengua sin necesidad de utilizar la traducción. En otras palabras, para la efectiva integración europea es necesario un espacio de comunicación entre los ciudadanos y eso se lleva a cabo a través de las lenguas. El autor apunta que los ciudadanos europeos aceptarán la integración europea en la medida en la que participen en el discurso público europeo, y, para ello, necesitamos el inglés como lengua de mediación en la comunicación, sin desmerecer al resto de lenguas europeas (Breidbach, 2003).

Ahora bien, ¿qué opinan los europeos sobre el conocimiento de lenguas? El 88% declara que conocer otra lengua, además de la suya, es muy práctico. Las lenguas percibidas como más útiles después del inglés son el alemán (17%), el francés (16%), el español (14%) y el chino (6%). Asimismo, el 98% de los europeos afirma que sus hijos deberían dominar otra lengua extranjera y la mayoría (84%) opina que todos los europeos deberían saber, como mínimo, una lengua extranjera. El 54% puede mantener una conversación en una lengua extranjera; un 25% habla al menos dos lenguas extranjeras y el 10% puede comunicarse, como mínimo, en tres lenguas extranjeras. Los países donde los ciudadanos hablan un número inferior de lenguas extranjeras son Hungría (65%), Italia (62%), Reino

Unido, Portugal (61% cada uno) e Irlanda (60%). De modo que todavía faltan conocimientos lingüísticos entre los europeos, pero su actitud positiva hacia el plurilingüismo deja una ventana abierta hacia las competencias de las futuras generaciones (Comisión Europea, 2012: 2).

En cuanto a la opinión de los jóvenes sobre la enseñanza de lenguas, solicitan apoyo institucional para aprender idiomas porque no se sienten preparados para marcharse a otro país, debido, en parte, a la barrera lingüística (Comisión Europea, 2017a, 2019a). También sugieren mejorar la enseñanza del inglés para que todo ciudadano europeo pueda comunicarse en esta lengua, al mismo tiempo que solicitan la apertura del programa Erasmus a la empresa y que no quede relegado solo a la Universidad (European Youth Press, 2016). Por lo tanto, el conocimiento de lenguas se vislumbra como una herramienta necesaria en la sociedad actual. De hecho, el dominio de lenguas suele coincidir con el sentimiento de apoyo al proyecto europeo (Cores-Bilbao, Méndez-García y Fonseca-Mora, 2020: 16), tal y como lo corrobora el último Eurobarómetro destinado a la población juvenil, ya que correlaciona la visión positiva de los jóvenes acerca del entramado europeo y la satisfacción en su enseñanza de lenguas y culturas extranjeras (Comisión Europea, 2019a).

De forma general, la enseñanza de lenguas podría actuar como agente mediador en Europa, en el sentido de facilitar la comunicación entre los ciudadanos. De hecho, Risager (1998) sostiene que el proceso de integración europea va eliminando las barreras nacionales y, por ende, aumentando los contactos transnacionales a todos los niveles. En estas situaciones se necesitan las lenguas. En algunas ocasiones se usan las lenguas del contexto y en otras circunstancias, se precisa de una lengua franca o vehicular para facilitar la comunicación. Además, Risager (1998) ya apuntaba la importancia de la figura del docente con habilidades interculturales como mediador en este panorama lingüístico y cultural. En el siguiente capítulo se profundizará en este concepto exponiendo las últimas directrices del Consejo de Europa sobre la mediación en la clase de lenguas. Ahora se detallan los proyectos lingüísticos más significativos llevados a cabo en el continente en los últimos años.

A partir de los años 90 del siglo pasado se comenzaron a realizar proyectos lingüísticos en Europa, principalmente por el Consejo de Europa, como se puede observar en la Figura 1.

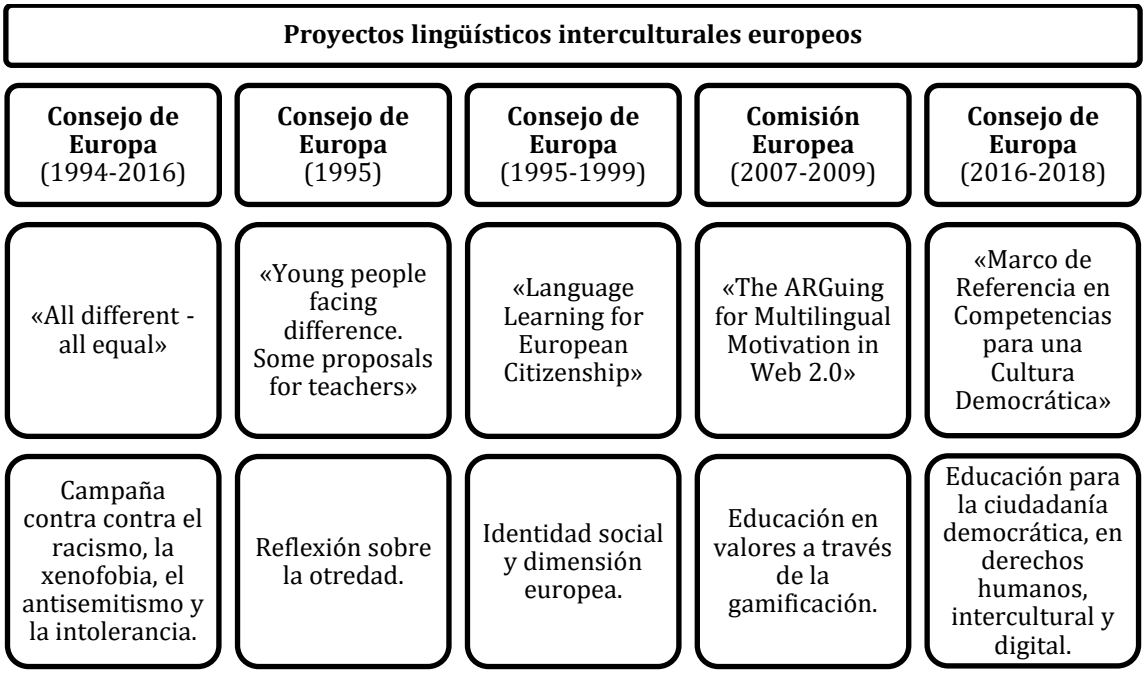


Figura 1: Proyectos lingüísticos interculturales europeos (elaboración propia).

Byram y Zarate (1995) proponen una iniciativa denominada «Young people facing difference. Some proposals for teachers» cuyo objetivo fue la reflexión acerca de las reacciones y sentimientos sobre las dimensiones lingüísticas y culturales de la otredad. Poco después surge el proyecto piloto «Language Learning for European Citizenship», el cual perseguía trabajar el concepto de identidad social y dimensión europea en las clases de lenguas de adolescentes a nivel europeo (Byram y Tost, 1999: 12). Otra acción del Consejo de Europa lanzada en 1994 y revisada en 2016, denominada «All different – All equal», pretendía promover una campaña contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia (European Youth Centre, 2016). Este programa en especial no se destinaba a la enseñanza de lenguas sino a la educación en general. Otros proyectos del Consejo de Europa con fines similares son «Compass» o «Alien 93». Para terminar, la Comisión Europea, entre 2007 y 2009 lanzó el proyecto «Alternate Reality Games» destinado a adolescentes europeos con el que se trabajaron los valores europeos a través de la gamificación (Connolly, Stansfield, y Hainey, 2011). De manera que las organizaciones europeas, en concreto el Consejo de Europa, se han mantenido muy activas desde los años 90 en el ámbito de la educación intercultural para culminar en 2018 con el «Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática». En el próximo capítulo se abordará con detalle.

De ello se infiere el propósito de las altas instancias europeas en la promoción del aprendizaje de lenguas. Por su parte, el Consejo de Europa, aunque admita la significancia del inglés en el contexto europeo, sostiene que dicha situación no puede menospreciar la

enseñanza de otras lenguas en Europa y aboga por el plurilingüismo (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson y Méndez, 2009), es decir, la capacidad de comunicarse con otros de forma flexible en diversas situaciones y a través de varias lenguas (Coste, Moore y Zarate, 2009).

Por último, pero no menos importante, tal y como se ha ido reflejando, se puede relacionar el aprendizaje de lenguas extranjeras con el concepto de identidad europea. Según afirma Byram (2006), la lengua está muy relacionada con el concepto de identidad. Sostiene que al hablar una lengua estamos hablando la lengua de un colectivo, nos identificamos con ese grupo y, que, por ello, algunos entes temen que se pierda su identidad nacional al aprender otras lenguas extranjeras. Sin embargo, apunta que no existe evidencia que lo corrobore, ya que la gente aprende lenguas, es decir, adquiere nuevas identidades a lo largo de su vida. Van cambiando de lengua, variedad o identidad según el contexto o el grupo en el que se muevan pasando de una identidad a otra, especialmente los jóvenes (Byram 2006). Además, el aprendizaje de lenguas extranjeras ayuda al aprendiente a construir su identidad lingüística y cultural introduciendo diferentes experiencias de otredad a través del contacto con otras lenguas y culturas (Coste, Moore y Zarate, 2009: 11), ya que nos encontramos en un contexto europeo de aprendizaje de lenguas donde es fácil moverse y realizar intercambios entre profesores y alumnos (Tost, 1999: 27). De ahí la importancia de los profesores de lenguas en la formación de ciudadanos plurilingües (Byram 2006).

En resumen, se ha observado cómo la posible introducción de una lengua vehicular en Europa genera una discusión difícil de concluir. No obstante, la necesidad de una comunicación ágil y efectiva entre los europeos sigue siendo una necesidad hoy en día. De esta forma lo expresan los jóvenes. Y ahí aparece el papel de la enseñanza de lenguas que actuaría como mediador en este cada vez más cultural y lingüísticamente diverso contexto europeo.

1.7 Conclusiones

Con este capítulo se han resumido los desafíos a los que deberá hacer frente Europa en un presente y futuros inmediatos. Este nos ha permitido ubicar a los jóvenes en dicho contexto y mostrar el relevante papel de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el entramado europeo. Hemos observado cómo Europa se describe a través de la imagen de ente atractivo mundial cuyo papel se está debilitando por varios factores a los que habría que añadir algunos desafíos de tipo económico y social, sin pasar por alto las grandes amenazas como la radicalización, manifestada en terrorismo o extremismos políticos. En otras palabras, la Europa de los jóvenes actuales difiere de la Europa que soñaron los padres de la UE a mediados del siglo pasado. Sin embargo, es una Europa heterogénea, símbolo de paz, con

valores intrínsecos y una razón de ser que merece la pena conservar. La educación es el medio idóneo para hacer llegar este legado a los jóvenes. En el siguiente capítulo indagaremos sobre el cómo llevarlo a cabo.

CAPÍTULO 2: EDUCAR EN COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS

2.0 Introducción

La educación puede contribuir al desarrollo efectivo de las sociedades culturalmente diversas. Así lo ha establecido recientemente el Consejo de Europa (2018b). Por lo tanto, la intención de este capítulo no es otra que la de exponer cómo la competencia intercultural ha derivado en la competencia democrática intercultural. Para ello se comienza exponiendo el concepto de cultura y su transferencia a los contenidos curriculares. A continuación, se presenta la competencia intercultural, especialmente en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta forma, se abordan, entre otros, los conceptos de hablante intercultural, docente intercultural o mediación. Por último, la noción de competencia democrática intercultural incluida en la última propuesta del Consejo de Europa, el «Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática» (*ibid*), guiará la sección final del capítulo. Aquí radica la relevancia de este estudio, pues traslada las competencias democráticas al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

2.1 Hacia una definición de cultura

La cultura es un término complicado de definir y situar en una sola disciplina académica. De ahí que haya sido ampliamente estudiado por múltiples autores especialmente desde la etnografía, la psicología, la antropología o la sociología. Prestaremos atención a las dos últimas, ya que son las que mejor se ajustan a la enseñanza de lenguas.

El concepto de cultura, desde un punto de vista antropológico, ha ido modificándose a lo largo de la historia. Comenzó, en primera instancia, describiendo a la cultura como un conjunto de patrones de comportamiento homogéneos perteneciente a un grupo, para luego concebirla como algo aprendido por la persona en contacto con la sociedad. Además, ha pasado de ser un ente fijo a uno dinámico debido a los contactos globales a todos los niveles que ocurren en la actualidad (Merino y Cassany, 2013: 37-38). La visión esencialista de la cultura que presentaba la antropología en sus inicios como ente uniforme perteneciente a un solo grupo fue recogida especialmente por el Romanticismo para ensalzar los nacionalismos. Extrapolada a la realidad actual europea, es el concepto de cultura que defiende la extrema derecha (Byram *et al*., 2009: 7-8). Sin embargo, difiere en su totalidad del lema europeo «unidos en la diversidad». En un intento de presentar una definición más acorde nos encontramos con la siguiente de Merino y Cassany, (2013), pues apuntan que:

> «la cultura es una entidad compleja, dinámica y plural. La cultura, producto del hombre, se aprende y transmite en la interacción entre pueblos y de generación en generación. Evoluciona a través de la

> historia y, aunque compartida entre los miembros de comunidades concretas, cambia de persona a persona y se utiliza para interpretar y comprender la realidad. Lo que no se comparte se considera raro y se rechaza y las diferentes maneras de reaccionar ante un mismo hecho social se perciben como diferencias culturales» (Merino y Cassany, 2013: 38–39).

De la anterior definición se destaca, además de la visión dinámica de la cultura, la importancia de la evolución histórica, ya que historia y cultura van de la mano, es decir, cuando hacemos referencia a una cultura también lo hacemos del pasado, puesto que el resultado de lo que somos hoy es consecuencia de acciones anteriores (Byram *et al*., 2009: 6). Por lo tanto, «las culturas no son estáticas ni homogéneas, evolucionan, han aprendido históricamente unas de otras, son dinámicas» (Cortina, 2005: 3). Paralelamente, se puede subrayar la visión de la otredad en tanto en cuanto se tiende a rechazar lo que no pertenece al grupo. De este modo, Johnson y Rinvolucri (2017) sostienen que crecemos en una cultura y nos sentimos seguros en ella y lo que se desprende de la misma nos parece como natural, aunque este orden se ve amenazado cuando nos encontramos con otra cultura, pues vemos la realidad codificada solo desde nuestra perspectiva.

Por otra parte, la cultura ha sido definida de acuerdo con los elementos que la componen. Desde una visión funcionalista, Malinowski (1931) afirma que en la cultura tienen cabida «los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados» (Malinowski 1931: 85). Desde la sociología, Giddens (1991: 65) apunta que, en esencia, la cultura la conforman los bienes producidos por un grupo junto con sus bienes simbólicos (valores compartidos y normas pactadas). En una línea similar, Byram (2002: 50) la define como el conjunto de «shared beliefs values and behaviours of a social group». Desde otro enfoque, Riley (2007) entiende la cultura como conocimiento y añade que se trata de:

> «the sum total of the information, beliefs, values and skills one needs to share and apply in the society and situations in which the individual lives: what I need to know in order to 'make sense' in and of those situations in the same ways as my fellows and to communicate and behave in ways they find appropriate. The communicative practices through which culture is transmitted are themselves part of culture» (Riley, 2007: 40).

Por último, no podemos olvidar la teoría del iceberg cultural de Brembeck (1977). En primer lugar, en el extremo superior o visible encontraríamos los elementos explícitos de una cultura como pueden ser la comida, la lengua, la ropa, las artes visuales y performativas, la música, las banderas, los saludos o el folclore. En segundo lugar, en el extremo inferior o no visible nos encontraríamos con las categorías no implícitas, como los conocimientos, las creencias, los valores, el lenguaje verbal relacionado con el no verbal, el

lenguaje corporal, las normas sociales, el concepto de belleza, los roles de género, la importancia del tiempo, es decir, las actitudes y los valores principales. En esta misma línea, el Consejo de Europa (2018b: 19) afirma que la cultura se compone de recursos materiales, sociales y subjetivos. Entre los primeros tendríamos, por ejemplo, las herramientas, los artefactos, la comida o la ropa. En segundo lugar, estarían los recursos compartidos socialmente por el grupo (por ejemplo, la lengua o la religión) y, por último, entre los recursos subjetivos estarían los valores, las actitudes, las creencias y las prácticas.

Asimismo, en una definición más oficial y completa la UNESCO apunta que:

> «... la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias»
>
> (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales; México, 1982).

Además, la cultura también nos permite desarrollarnos como personas. Es algo innato de la especie humana y hace de la persona un ser completo, es decir, los seres humanos nacemos con unas características y la cultura nos mejora, a la vez que nos impone obligaciones y exigencias (Malinowski, 1931). Así lo expone la UNESCO en la siguiente formulación:

> «...la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden».
>
> (Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales; México, 1982).

Como resultado se ha de tener muy presente que las culturas son heterogéneas, dinámicas, competitivas y alterables. De esta forma, en lugar de referirnos a gentes de otras culturas, deberíamos mencionar ciudadanos con diferentes afiliaciones culturales. De ahí que los individuos pasen por diferentes afiliaciones culturales a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2018c: 31).

Por lo tanto, como veremos más adelante, la competencia intercultural que se promueve desde el Consejo de Europa se aleja de la visión esencialista del concepto de cultura, es decir, aquella que la define como un ente estático y uniforme perteneciente a un determinado grupo. Al contrario, la cultura, compuesta, entre otros, por valores, creencias prácticas y tradiciones se va moldeando a lo largo del tiempo por el mero contacto entre los

individuos. Por lo que la cultura y la identidad que cada uno poseemos no están ceñidas únicamente a la cultura de una nación, sino que habrán adquirido matices de las circunstancias y de todos los encuentros interculturales que hayamos experimentado (Cuenat *et al*., 2015: 14).

Ahora bien, ¿qué entendemos por cultura hoy en día en plena revolución digital? Ya bien entrado el siglo XXI se observa cómo la sociedad está cambiando a pasos agigantados debido a la revolución tecnológica, especialmente por el desarrollo de Internet. De esta forma, aludiendo al término de «modernidad líquida» acuñado por el sociólogo polaco Bauman (2000), se ha pasado de una cultura sólida a una líquida. Para Bauman, la cultura actual es la cultura del ofrecimiento que cuenta con la seducción como herramienta principal en una sociedad del despilfarro destinada a consumir bienes de forma continua. Por lo que la cultura puede ofrecer todo lo que necesitemos y soñemos; tanto que ahora no cuenta con personas a las que cultivar, sino clientes a los que seducir (Bauman, 2009: 157–158). De esta forma, vivimos entre una esfera real o física y otra virtual o líquida (Area, 2011: 4). Esta nueva cultura caracterizada principalmente por ser multimodal y multimediática también se distingue por ser «intangible, inaprensible, variable, intercambiable, interactiva, de consumo inmediato [y por estar] en permanente transformación» (*ibid*). Además, esta forma de cultura ha desencadenado un cambio en el sistema de valores y en algunos conceptos como el del tiempo (*ibid*).

En resumen, hemos observado cómo el concepto de cultura ha ido cambiando al igual que lo ha hecho la sociedad. Sin embargo, hemos conocido que la producción de bienes cualesquiera sus formas y la transmisión de valores han sido dos constantes en la definición de cultura a lo largo de la historia. Prestaremos atención a ambos conceptos en este proyecto, pues uno de los ejes de nuestra propuesta es trabajar, entre otros, con valores a través de un producto multimodal descendiente de la cultura líquida, el videoclip.

2.1.1 El concepto de cultura en la enseñanza de lenguas

Para abordar el concepto de cultura desde la enseñanza de lenguas nos apoyaremos, en primer lugar, en la concepción de dicho término como un proceso activo por el cual los individuos producen significado. De esta forma, Piller (2012) traspasa el concepto de cultura como ente ligado a un grupo o a una identidad y nos presenta la cultura, citando a Gerd Baumann, como un concepto abstracto y analítico, y no un objeto. Además, «it does not cause behavior, but summarizes an abstraction from it» (Piller, 2012: 5). En la misma línea, Liddicoat y Scarino (2013: 20) apuntan que sería más interesante describir lo que es cultura como un sistema de símbolos que producen significado y no desde su localización, es decir, dónde está la cultura, como la enseñanza de lenguas ha tendido a representar. De

esta forma, la cultura hace que veamos el mundo de una forma u otra, es decir, son las lentes con las que miramos el mundo (Johnson y Rinvolucri, 2017; Liddicoat y Scarino, 2013). Esta conceptualización nos recuerda a la interpretación kantiana de la realidad en la «Crítica de la razón pura» (Kant, 2003): construimos y estructuramos los conceptos en nuestra mente, es decir, cada uno construye su propia realidad. Así pues, esta visión postmodernista entiende la cultura como una construcción social semiótica, es decir, el individuo se construye su idea de cultura a la hora de interactuar con otros, por lo que las culturas ya no pertenecen a un territorio delimitado con una frontera. La cultura la interpreta cada individuo en base a sí mismo y a su posición en la sociedad (Kramsch, 2013: 4).

Así pues, desde la enseñanza de lenguas, la cultura también se ha presentado como un fenómeno indisociable a la lengua, especialmente desde la introducción del enfoque comunicativo (Byram y Wagner, 2018; Guillén, 2005: 838; Liddicoat y Scarino, 2013; López, 2005: 512; Soler-Espiauba, 2009). Por ello, López (2005: 515) sostiene que la cultura es una «visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes». Además, Malinowski, (1931: 2) ya indicaba que «el completo conocimiento del lenguaje es el inevitable correlato del completo logro de un estatus tribal y cultural».

No obstante, otra posición asume que la lengua y la cultura pueden ser dos entes independientes en la medida que podemos estudiar una lengua sin hacer referencia a la cultura, es decir, desde una perspectiva sociológica asistimos a encuentros lingüísticos donde nos expresamos en una lengua extranjera y no siempre nuestro discurso está ligado a la cultura de la lengua meta (Risager, 2007a: 187).

Como consecuencia, Risager (2012) propone una posición intermedia a través del término «linguaculture» (se podría traducir al español como lengua-cultura). De esta forma, establece dos supuestos: primero, lengua y cultura pueden darse por separado, como acabamos de mencionar, y, segundo, la lengua nunca es culturalmente neutra. La globalización, es decir, las interrelaciones que llevamos a cabo a diario nos obligan a trasladarnos de una visión nacional de la lengua y la cultura a una perspectiva transnacional. Cuando abordamos la lengua-cultura nos estamos refiriendo al conjunto de experiencias de la vida de una persona dentro y fuera de la comunidad de la lengua meta, por lo que es un concepto variable desde un punto de vista social y personal. En otras palabras, es un puente entre la lengua en su sentido más estricto y la apropiación de la lengua que hacemos cada uno (Risager, 2012). Asimismo, el término está íntimamente arraigado a la historia personal de cada individuo, a su socialización y a la formación de su identidad. Cada persona se construye su propia realidad, por lo que el concepto de lengua-cultura es diferente para cada uno de nosotros (Risager, 2007b: 172). Partiendo de dicha

afirmación, cuando nos comunicamos en una L2 o una LE, lo hacemos a través de las estructuras y convenciones respecto a esas lenguas, pero también introducimos nuestra experiencia personal ligada a nuestra L1 en el discurso.

En una línea similar, Fantini (2012) sostiene que el significado de las cosas se encuentra en nuestra mente y lo transferimos al mundo a través del lenguaje en su concepto más amplio. Por lo que cada perspectiva del mundo es una construcción cultural y lingüística a la vez. El individuo se adaptará a cada contexto, por lo que la lengua es el resultado de la visión del mundo de un individuo. Además, nuestra concepción de la vida está influenciada por la lengua que hablamos. Al mismo tiempo que nuestra forma de hablar está influenciada por nuestra visión de la realidad, el contexto social interviene en nuestro uso del lenguaje, es decir, la cultura condiciona nuestra forma de ser (Johnson y Rinvolucri, 2017: 15). Así pues, López (2005: 515) entiende la cultura como una «visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes».

Por lo tanto, en la enseñanza de lenguas la cultura es más que artefactos, textos, comportamientos o información: es la forma en la que estos componentes se manifiestan en un discurso o una interacción dentro de un determinado contexto. De ahí que se necesiten capacidades de interpretación o reflexión más que de traspaso de información (Liddicoat y Scarino, 2013: 20). En otras palabras, cuando llevamos la cultura a la enseñanza de lenguas deberíamos acogernos a su concepto más amplio, a todas las maneras de entender la cultura y partir de la interrelación de todos sus elementos, además de tener presente que la cultura está íntimamente vinculada a la vida de los individuos. Es un marco ligado a la lengua donde los ciudadanos viven sus vidas, es decir, se comunican, interpretan y comparten significados (Liddicoat y Scarino, 2013).

Asimismo, conviene precisar que el individuo se conforma su identidad individual a través de distintas elecciones o prácticas dentro de un marco cultural. De esta forma el ser humano produce significado individual en la cultura a través de su propia identidad individual, es decir, la cultura y la interacción con ella nos hacen únicos. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, deberíamos preguntarnos quiénes somos y cómo somos, ya que nuestra identidad individual se va a ver alterada. La competencia intercultural, como veremos más adelante, nos ayuda en esta tesitura (Liddicoat y Scarino, 2013: 23).

Recapitulando, de acuerdo con nuestro fin, entendemos la cultura como un ente heterogéneo, dinámico y en continua evolución. En esta última sección se ha expuesto la definición de cultura desde la enseñanza de lenguas. Ahora bien, ¿cómo se han aplicado los contenidos culturales en clase?

2.1.2 Los contenidos culturales en la clase de lenguas

¿Deberían conocer nuestros alumnos los escritores y obras más representativas de una lengua? ¿O sería mejor que se acercaran a las costumbres o valores de un grupo determinado a través de la reflexión? Son dos cuestiones que intentaremos responder a continuación.

Antes de la llegada del paradigma comunicativo a finales de los años setenta del siglo pasado, la cultura presente en el aula de lenguas se denominaba cultura con C donde se incluían la historia, la literatura, las artes, la geografía, la música, las instituciones o la forma de vida aceptada socialmente en los países vinculados a la lengua meta (Bennett, 1998; Kramsch, 2013; Tomalin y Stempleski, 1993: 6–7). Estos enfoques tradicionales trataban la cultura de forma superficial inundando los manuales o las clases de tópicos, estereotipos, elementos descontextualizados, es decir, el binomio lengua-cultura aparecía totalmente disociado (López, 2005: 512). Se trata de una forma de enseñar la cultura bajo un prisma cerrado, fijo y sin posibilidad para el alumno de participar en esa cultura (Liddicoat y Scarino, 2013: 22). La contempla como un observador externo, pero sin involucrarse en ella. Este tipo de cultura se suele denominar objetiva y no por mucho conocimiento de la misma vamos a poder defendernos bien en una situación comunicativa con alguien perteneciente a la misma (Milton, 1998: 3).

Como consecuencia, se comenzó a advertir de la necesidad de introducir en los contenidos curriculares la cultura con c. A este tipo de cultura Bennett (1998: 3) la denomina cultura subjetiva y se refiere a ella como «the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people» (Bennett, 1998: 3). Por su parte, Kramsch (2013: 2–3) la vincula al comportamiento de los nativos, su forma de hablar, su comida, su vivienda, sus costumbres, creencias o sus valores. De esta forma, Tomalin y Stempleski (1993: 6–7) presentaron los elementos que podrían constituir la enseñanza de la cultura. Así pues, la conformarían productos (literatura, folclore, arte música y artefactos), ideas (creencias, valores e instituciones) y comportamientos (costumbres, hábitos, forma de vestir, comida y ocio). Por último, López (2005) sostiene que los ingredientes del componente cultural basado en la cultura con c serían los siguientes: símbolos, creencias, modos de clasificación de la realidad, actuaciones, presuposiciones e interacción comunicativa[2].

En este punto no se pueden dejar de mencionar los contenidos socioculturales expuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, MCER (Consejo de Europa, 2002:

[2] Si se precisa una revisión detallada sobre el concepto de cultura en educación, se recomienda leer a Risager (2007): *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*.

101–102). Así pues, la dimensión sociocultural se resumiría en la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Por otra parte, según la sociolingüística, la concepción de cultura diferirá dependiendo del contexto en el que nos encontremos, es decir, si enseñamos una lengua extranjera (LE), una segunda lengua (L2) o una lengua de herencia (LH). De ese modo, en una clase de LE donde no existe contacto con hablantes nativos aprenderemos los mismos conocimientos que ha de poseer un turista curioso que viaje a un país y haya de desenvolverse durante un mínimo de tiempo. En clase de L2 impartida en el país de la lengua meta o en otro país en instituciones como el Instituto Cervantes o el British Council, el acercamiento a la cultura del país será mayor, pues nos adentraremos más en las cuestiones que preocupan a los nativos, además de abordar temas como las condiciones de vida y trabajo, ya que algunos de los alumnos serán inmigrantes y son conocimientos necesarios. Por último, en una clase de lengua impartida a nativos de una LH los alumnos irán atraídos por una identidad política, por la motivación de poseer el conocimiento que poseían sus ancestros, con lo que la cultura se convierte quizás en un elemento, si cabe, más relevante que la lengua en este último modelo. Sin embargo, el contexto sociocultural en el que se enseña una lengua nunca ha sido tan diferente como ahora, especialmente desde la irrupción de la tecnología digital, ya que brinda la posibilidad de mantener conversaciones con nativos a miles de kilómetros desde nuestra casa (Kramsch, 2013).

En síntesis, la cultura siempre ha estado presente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En un primer momento vinculada a lo que denominamos cultura con C y, más adelante, introduciéndose otros componentes que conformarían la cultura con c. En la siguiente sección abordaremos los componentes culturales específicos en el contexto del español como lengua extranjera (E/LE).

2.1.3 La cultura en la clase de E/LE

En al ámbito del español como lengua extranjera recurrimos al *Plan curricular del Instituto Cervantes*, PCIC (2006) para comprobar los contenidos culturales que llevar al aula. El documento incluye tres inventarios (véanse los capítulos 10, 11 y 12 del PCIC) sobre referentes culturales, saberes, comportamientos, habilidades y actitudes interculturales con dos objetivos principalmente: trabajar la competencia intercultural y difundir la cultura de España y los países de Hispanoamérica. El contenido se divide en dos grupos. En el primero se encuentran los conocimientos factuales como la geografía, la política, la economía y el patrimonio histórico y cultural, es decir, los aspectos generales más importantes de la cultura hispana sin entrar en exhaustividad, pero también se abordan las creencias, los

valores, las representaciones y los símbolos compartidos por la cultura hispana derivados de una historia y forma de ser comunes a lo largo del tiempo. En el segundo inventario se refleja el «conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (Instituto Cervantes, 2006: 399). A pesar de que este contenido se refiere a España, a diferencia del concerniente a los referentes culturales, el esquema sirve de base para posibles estudios acerca del amplio conjunto de regiones que conforman los países hispanoamericanos (*ibid*: 400). Por último, se concluye con una aproximación a las estrategias necesarias para acercarse a las otras culturas de forma intercultural (*ibid*: 447) en la que destacamos el reconocimiento de la diversidad cultural a través de la «identificación de los aspectos de las otras culturas [...] que se perciben como fuente de crecimiento, progreso y enriquecimiento personal [y] de las aportaciones que han hecho otras culturas, a través de los contactos históricos, sociales, políticos, etc., a la cultura de origen» (*ibid*: 455–456).

Por su parte, Miquel y Sans (2004) trasladan los contenidos culturales a clase de E/LE en base al concepto de cultura. Dividen dicho término en tres aspectos: la *Cultura* con c mayúscula, la *cultura* (a secas) y la *kultura* con k. En primer lugar, la cultura a secas se refiere al conjunto de conocimientos compartidos por los nativos de esa cultura, es decir, a la cultura de lo cotidiano. Es imprescindible para poder ser hablantes efectivos y para introducirse en las otras culturas, por lo que, como apunta López (2005: 516), es esencial para cualquier aprendiz que se involucre en el aprendizaje de una nueva lengua. Por ejemplo, en España el 6 de enero se celebra el Día de los Reyes Magos; se suele almorzar y cenar tarde o los sellos se suelen comprar en los estancos. En segundo lugar, la Cultura con c mayúscula se refiere a los hechos históricos o los conocimientos artísticos y literarios. Por ejemplo, Cervantes escribió El Quijote o España tiene 17 comunidades autónomas. Y, para concluir, la *kultura* con k estaría compuesta por los comportamientos específicos de un grupo determinado dentro de una cultura y no compartidos por todos los hablantes, por ejemplo, el argot juvenil (Miquel y Sans, 2004). Para estas autoras la cultura es «una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad» (*ibid*: 329).

Por su parte, Soler-Espiauba (2009: 223) clasifica los contenidos culturales para la clase de E/LE, especialmente los contenidos factuales, en cinco grandes ejes como se presenta a continuación en la Tabla 1:

Los componentes culturales en la clase de E/LE								
La vida cotidiana de los españoles	Modificación de la estructura familiar	Situación actual de la mujer	Relaciones de pareja	Los jóvenes	La tercera edad	Longevidad actual	Maternidad tardía	Maternidad y trabajo
La casa y la calle	El ocio	La cortesía	Tú y Usted	Horarios	Invitaciones y ritos sociales	Ritos de la mesa	Supersticiones	
Medios de comunicación	La prensa	La televisión	La telebasura	Las telenovelas	La prensa del corazón	La publicidad	La mujer en la publicidad	La mitología del fútbol, el deporte y los deportistas
La inmigración	El pasado emigrante de los españoles	La inmigración en la escuela	La recuperación de la Memoria Histórica	Comunidades Autónomas	Lenguas cooficiales en las CCAA			
La fiesta	Religión y paganismo	Fiestas más importantes	El ruido	La fiesta taurina	Presencia del dolor y la muerte en la fiesta	La canción, breve historia de la canción española	La música	La pólvora
	Comunicación no verbal y gestualidad	Culturas de contacto y de no contacto	Proxémica y kinésica	Gestos *falsos amigos*	Cronémica o relación de los españoles con el tiempo			

Tabla 1: Los componentes culturales en la clase de E/LE (adaptado de Soler-Espiauba, 2009: 223).

En cuanto a la forma de acceder a este tipo de contenidos, Guillén (2005: 848) sostiene que el alumno ha de llevarlo a cabo «mediante un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico». En palabras de Guillén (2005: 849): «Lo importante no será cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de español como L2/LE, sino la forma en cómo éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos». Con respecto a las herramientas para acceder a los contenidos culturales, podríamos optar por los medios de comunicación, ya que son creadores de productos culturales de fácil acceso (Díaz, 2005; Tomalin y Stempleski, 1993: 8–9) o la literatura, ya que permite unir la cultura con c y con C (Šperková, 2008). Por otro lado, también sería interesante trabajar con el aprendizaje cooperativo y orientado a la acción (Tomalin y Stempleski, 1993: 8–9), además de incluir actividades de tipo etnográfico fuera del aula, como sugieren Merino y Cassany (2013: 47) «con el objetivo de despertar una conciencia crítica que fomente la autoestima por la propia cultura y el respeto por otras».

Por otra parte, en una perspectiva más actual, Johnson y Rinvolucri (2017) afirman que el contenido cultural habría de introducirse en clase a través de actividades cognitivas

que inviten a reflexionar, compartir, comparar y prepararse para el encuentro intercultural. Serán actividades de análisis y reflexión, puesto que las clases son cada vez más culturalmente diversas y resulta imprescindible que los alumnos compartan perspectivas entre las culturas; además permitirán la comparación y el contraste entre aspectos de las culturas y, por último, ofrecerán herramientas para los encuentros interculturales (Johnson y Rinvolucri, 2017: 15–16). Todo esto se materializaría en cuatro tipos de propuestas didácticas. En un primer lugar tendríamos actividades para activar la conciencia cultural, es decir, para comenzar a abrirse a otras culturas desde la propia perspectiva individual. En segundo lugar, trabajaríamos con las palabras, las metáforas y las historias para descubrir lo que la lengua esconde. En tercer lugar, presentaríamos el contenido cultural desde diferentes perspectivas y concluiríamos con actividades de civilización, es decir, sobre la vida y las instituciones del país meta (Johnson y Rinvolucri, 2017).

En resumen, se ha observado cómo los contenidos culturales son extensos, cómo se han equilibrado los elementos pertenecientes a la cultura con c minúscula y C mayúscula y cómo los valores están incluidos en el PCIC y el MCER. De la misma forma se ha comprobado cómo una forma eficaz de acceder a los contenidos culturales es a través de los medios de comunicación. Esta investigación ha optado por el vídeo musical para llegar a ellos, pero ¿qué supone introducir la cultura en clase teniendo en cuenta la perspectiva del alumno y su aproximación a la otredad? Esta es la línea directriz que regirá la siguiente sección.

2.2 Definiendo la competencia intercultural

Una vez definida la cultura y los contenidos que podrían introducirse en clase surge la pregunta sobre si con enseñar cultura es suficiente. La respuesta nos vendría de la mano de la interculturalidad, puesto que no es lo mismo abordar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva cultural que intercultural. En la primera se transmite información sin implicar al alumno en esa cultura, observándola desde el exterior, a diferencia de la segunda, donde el alumno puede llegar a modificar prácticas, valores, actitudes comportamientos u otros aspectos de su identidad (Liddicoat y Scarino, 2013: 28–29). De esta forma, en este apartado se aborda una visión general de la dimensión intercultural a través de la perspectiva de varios investigadores y se subrayará su aplicación en el ámbito educativo.

Antes de adentrarnos en el terreno de la competencia intercultural, sería interesante advertir de las diferencias entre varios términos que pueden invitar a la confusión: multicultural, pluricultural, bicultural e intercultural. En primer lugar, una persona bicultural es aquella que pertenece o se identifica con dos grupos o culturas que normalmente comparten lenguas o variedades de la lengua diferentes. No es un requisito para ser hablante intercultural (Wagner y Byram, 2017: 2). Por su parte, el término

multicultural se refiere a la coexistencia en un territorio de diferentes culturas, pero no conlleva la convivencia o el entendimiento entre las mismas, a diferencia de la interculturalidad (European Youth Centre, 2016: 27). De hecho, según apunta Cortina (2005: 3), la multiculturalidad puede desembocar en sociedades segregadas con ciudadanos de primera y segunda, es decir, grupos pertenecientes a las culturas dominantes y, por otra parte, aquellos que permanecen en las culturas relegadas. Sin embargo, optar por la interculturalidad es asumir que «la convivencia de personas con distintas culturas propiciará cada vez más el diálogo y el aprendizaje mutuo, habida cuenta además de que cada uno de nosotros es intercultural» (Cortina, 2005: 4).

La pluriculturalidad alude a la habilidad de identificarnos con otras culturas a través de sus valores, creencias o prácticas al mismo tiempo que participamos activamente en ellas (Byram *et al*., 2009: 9). Es una forma de mimetizarse con otra cultura. La interculturalidad no refleja esta acepción, pues parte que desde nuestra propia cultura se accede al otro, a lo diferente y a las otras culturas con una perspectiva de apertura, curiosidad, interés y empatía. Con este conocimiento profundo del otro podemos llegar a conocernos mejor a nosotros mismos y a nuestra realidad. Además, incluye la capacidad de mediación entre ciudadanos de diferentes culturas (Byram *et al*., 2009: 10). De ahí que Beacco, Byram *et al*., (2016) definan la competencia intercultural como:

> «the ability to experience otherness and cultural diversity, to analyse that experience and to derive benefit from it. Once acquired, intercultural competence makes it easier to understand otherness, establish cognitive and affective links between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment» (Beacco, Byram *et al*., 2016: 10).

A continuación, se presentan las características de una persona intercultural conforme a las perspectivas de autores destacados en este campo.

En primer lugar, Byram (2002: 60) sostiene que una persona intercultural es aquella que puede actuar entre dos culturas a la vez que consigue ejercer de mediador entre las gentes que conforman las mismas. Para ello necesita conocer la otra lengua, aunque sin necesidad de producir fonéticamente de forma idéntica a la de un nativo (Byram y Wagner, 2018: 143), ya que estaríamos abandonando nuestra identidad social para adquirir otra (Byram, 2002: 60). Según Bredella (2003), para poder ser intercultural se necesitan cumplir los siguientes requisitos (adaptado de Bredella 2003: 237-238):

- Cambiar la visión que tenemos del mundo viendo a través de los ojos de otros, así evitamos imponer nuestra perspectiva sobre la del otro.

- Mejorar la conciencia que tenemos sobre nosotros mismos como seres culturales. El mundo está repleto de creencias y valores. Si imponemos lo nuestro ante el resto, estaremos cayendo en fundamentalismo.
- Aceptar las creencias y valores de otros, es decir, ser tolerantes.
- Buscar el equilibro entre los valores contradictorios y los fines que perseguimos.
- Reflexionar de forma crítica sobre las propias experiencias interculturales. Este aspecto es especialmente interesante desarrollarlo en el aula.
- Reconocer la contradicción que puede despertar un encuentro intercultural. Por una parte, tenemos que saber que no hay valores ni creencias absolutos. Tan solo existen valores o creencias pertenecientes a culturas.

No podemos quedarnos indiferentes ante algunos valores o creencias relativos a ciertas culturas. Por ello siempre hemos de velar o mediar por la mejor referencia cultural posible. A este respecto, Casal (2016) opina que no podemos perder el sentido crítico y aceptar cualquier situación o comportamiento, ya que «el respeto pleno de los derechos humanos y de la igualdad es la base de una sociedad democrática y debería constituir uno de los objetivos prioritarios del encuentro entre culturas diferentes» (p. 81).

De lo anterior se infiere la importancia de posicionarnos ante la otredad con apertura, respeto, tolerancia, reflexión y de forma crítica si fuese necesario. En una línea similar, Alred, Byram y Fleming (2006) consideran que ser intercultural combina lo siguiente (adaptado de Alred, Byram y Fleming, 2006: 1):

- Cuestionarnos los valores y convenciones adquiridos de forma natural.
- Vivir en nuestra propia piel la otredad desde el punto de vista de diferentes grupos sociales.
- Reflexionar sobre aquello que envuelve las relaciones que se establecen entre los grupos.
- Analizar nuestra propia experiencia intercultural y actuar en base a ello.

De nuevo se observa cómo la reflexión acerca del encuentro intercultural ayuda a fijar los cimientos de la interculturalidad en un individuo.

Por otra parte, dos han sido los modelos de interculturalidad que han liderado las últimas décadas: el Modelo de Sensibilidad Intercultural de Bennett y el Modelo de Competencia Intercultural de Byram.

En primer lugar, Bennett (1986, 1993) introdujo en 1986 con revisión en 1993 un modelo para medir la sensibilidad intercultural, «The Development Model Of Intercultural Sensitivity» (DMIS), partiendo de la base que las habilidades interculturales se pueden

aprender. Asimismo, atiende al mundo subjetivo del individuo, es decir, a cómo percibe las diferencias culturales (Bennett, 1986). De esta forma estableció un paradigma basado en seis etapas en las que el ser humano se enfrenta o asume la interculturalidad y, dependiendo de las experiencias interculturales, va creciendo o desarrollándose en estas fases. En las tres primeras etapas, de una forma u otra, se tiende a evitar la diferencia cultural, esto eso, son etapas etnocéntricas. Serían, por orden, la negación de la diferencia, la defensa contra la diferencia y la minimización de la diferencia. Las otras tres fases son etnorrelativas, es decir, tienen un carácter de apertura para con las diferencias: aceptación de la diferencia, adaptación a la diferencia e integración de la diferencia. Iglesias (2003) y Risager (1998a: 248) denominan a las personas de esta última etapa ciudadanos del mundo o de tercera generación. Son aquellos con padres de diferentes orígenes o que han vivido en varios países y, por ende, perciben las diferencias como un valor positivo en su proyecto vital. La UE está contribuyendo a esta circunstancia a través de sus iniciativas educativas de movilidad como el caso del Programa Erasmus.

El modelo de sensibilidad intercultural que acabamos de mencionar se amplió en 2003 con la Escala de Sensibilidad Intercultural, denominándose «Intercultural Development Inventory» (IDI) (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003), con el objetivo de presentar un paradigma para evaluar la competencia intercultural a nivel educativo y en las organizaciones.

En segundo lugar, tenemos el Modelo de Competencia Intercultural presentado por Byram (1997), cuya idea inicial la plasmó junto a Zarate un año antes (Byram y Zarate, 1996) en un intento de modificar el enfoque comunicativo para vincularlo con el aspecto cultural. Posteriormente este modelo fue ampliado en 2009 y 2012. Según este paradigma, la interculturalidad implica una serie de competencias cognitivas, afectivas, conductuales y actitudinales que hacen posible el entendimiento entre ciudadanos de diferentes culturas, etnias, religiones y lenguas (Byram *et al*., 2009: 23). Así, el modelo se basa en cinco saberes (*savoirs*) o dimensiones de conocimiento, actitudes y habilidades. Estas habilidades se podrían resumir en actitudes, es decir, disposición a la curiosidad y la apertura (saber ser), conocimiento de los diferentes aspectos que conforman una cultura (saberes), habilidades para interpretar y relacionar(se) (saber comprender), habilidades para descubrir o interactuar (saber aprender/hacer), y la conciencia cultural crítica (saber comprometerse) (Byram, 2002: 62). De este modo, la esencia de la competencia intercultural radica en la actitud que un individuo presente hacia el otro (Byram *et al*., 2009: 23).

Por otra parte, se pueden añadir puntualizaciones a dichos modelos de competencia intercultural. Gómez (2008) introduce el término «distancia cultural» para discrepar del concepto defendido por Byram sobre la interculturalidad. La autora sugiere emplear

también la competencia intercultural con individuos que poseen una misma lengua, pero pertenecen a diferentes culturas, ya que en estos casos se puede originar choque cultural por no compartir valores vitales o entendimiento social. Sin embargo, este choque será mayor porque no se espera, a diferencia del choque cultural por entrar en contacto con una cultura y lengua diferentes, ya que dicho choque es esperado. Esto puede ocurrir, por ejemplo, entre los hablantes de español.

Otra visión es la de Kramsch (2006), pues considera que, debido a los encuentros interculturales actuales, no solo debemos poseer conocimiento lingüístico, sino también semiótico, es decir, se ha de saber descifrar los signos que acontecen en la situación comunicativa: los silencios, la distancia entre interlocutores, etc. Además, la ideología, la religión, la visión de posición de la propia persona en el mundo globalizado se han tener en cuenta en las situaciones comunicativas. Con ello conseguiremos que la comunicación fluya de forma positiva evitando malentendidos. Igualmente, la misma autora afirma que el mundo actual es tremendamente complejo y para poder interaccionar con otros individuos y que la comunicación sea efectiva hemos de tener en cuenta su pasado, su historia, su visión de futuro y su posición en el presente al igual que reflexionar sobre estos aspectos en nosotros mismos.

Volviendo a las competencias derivadas de la interculturalidad, éstas deberían aprenderse, practicarse y mantenerse a lo largo de toda la vida, ya que no se adquieren de forma automática. Son imprescindibles para lograr una verdadera cohesión social y prevenir conflictos culturales, étnicos, religiosos y lingüísticos (Byram *et al*., 2009: 26). Por eso, la educación intercultural se debería incluir tanto en la educación formal como en la informal (Byram y Wagner, 2018: 147; European Youth Centre, 2016: 42; Liddicoat y Scarino, 2013).

En la actualidad, la educación intercultural ha de ser transversal y contar con la enseñanza de lenguas como eje vertebrador. Tiene que haber consonancia entre todas las materias: desde la de lengua extranjera, hasta la de historia o matemáticas. En esta planificación la enseñanza de lenguas ha de ocupar un papel primordial y abrirse a otra dimensión. Ya no enseñamos solo conocimiento, sino también habilidades y actitudes, por lo que la competencia intercultural debe ser intrínseca a la enseñanza de lenguas (Byram y Wagner, 2018: 141–142).

Desde un punto de vista decolonial y basado en el concepto de pedagogía crítica de Paulo Freire, Walsh (2012) introduce el concepto de interculturalidad crítica en donde se aleja de las instituciones tradicionales dominantes y aborda la interculturalidad desde la perspectiva de aquellos que han sufrido la colonización (en concreto, en Latinoamérica) y, por ende, históricamente han estado al margen de la sociedad. En otras palabras, es una

reacción contrahegemónica que trata de construir otras formas de pensar, saber, ser, estar, aprender y vivir como contrapunto al pensamiento educativo actual «racial, moderno-occidental y colonial» (*ibid*: 175).

Para finalizar, se expondrán brevemente las características de la dimensión intercultural según otros autores destacados en la materia y, que, en parte, condensan o amplían los paradigmas expuestos anteriormente. Lips y Pfizenmaier (2008) se centran en el ámbito educativo y sostienen que la competencia intercultural se desarrolla tanto en el plano individual como en el colectivo, es decir, en nuestra relación con otros individuos. Según estos autores, los aspectos que se incluirían en la educación intercultural se pueden observar en la Tabla 2.

Educación intercultural	
Plano individual	**Plano colectivo**
Grado de comunicación pragmática	**Capacidad de establecer relación entre su cultura y otras culturas**
Comunicar de forma tolerante y empática	**Conocer su sistema de valores**
Verbalizar, reflexionar y analizar lo que ocurre aquí y ahora en el grupo.	Conocer otros sistemas culturales.
Modificar el propio comportamiento a partir de la verbalización.	Comprender las diferencias y, sobre todo, las semejanzas entre las dos culturas.
Trabajo sobre prejuicios y estereotipos	**Concienciación de la noción de cultura**
Discutir el contenido de las discusiones de otros.	Comprender la dinámica de cada cultura.
Verbalizar la cantidad de racismo, xenofobia, conflictos étnicos, religiosos y nacionalistas.	Tener en cuenta el vínculo entre lengua y cultura.
Analizar y categorizar estas representaciones.	
Trabajar en los prejuicios propios para que no afloren durante encuentros interculturales.	
Cambio del punto de vista (observación externa)	**Conocimiento y aplicación de estrategias diversas para iniciar el contacto con gentes de otras culturas**
Crear un sistema objetivo de valores, distanciarse del mismo y admitir la existencia de otras perspectivas sin caer en un relativismo absoluto.	Comunicar de forma tolerante y empática.
Ser solidario e identificar el lado positivo de cada persona.	Tener en cuenta las propias percepciones y su origen.
	Capacidad de actuar como mediador
	Conocer el sistema de valores propio.
	Conocer otros sistemas culturales.

	Comprender las diferencias y, sobre todo, las semejanzas entre las dos culturas.
	Poder comunicarse de forma aceptable en dos lenguas.
	Capacidad de establecer relaciones profundas más allá de los estereotipos con personas de otra cultura
	Comunicar de forma tolerante y empática.
	Tener en cuenta las propias percepciones y su origen.

Tabla 2: La educación intercultural (adaptado de Lips y Pfizenmaier (2008: 111-112).

En segundo lugar, Liddicoat y Scarino (2013) establecen las siguientes características de la competencia intercultural (adaptado de Liddicoat y Scarino, 2013: 23–24):

- Aceptar que nuestras prácticas se ven influenciadas por las culturas en las que participamos y por la cultura de nuestros interlocutores.
- Valorar tanto nuestras culturas como el resto.
- Utilizar la lengua para indagar en la cultura.
- Buscar fórmulas que nos direccionen a encuentros interculturales.
- Utilizar nuestro propio bagaje cultural para aprender sobre nuevas culturas.
- Descubrir nuestro propio estilo e identidad interculturales.

Por último, Sercu (2005a: 3), basado principalmente en el Modelo de Byram, establece los componentes de la competencia intercultural, según se muestra a continuación en la Tabla 3:

Conocimientos	**Habilidades / Comportamientos**	**Actitudes**
Generales y específicos de la cultura	Interpretación y narración (saber comprender)	Relativizar la propia cultura y valorar otras
De la propia cultura y otras culturas	Descubrimiento / interacción	Actitud positiva hacia el aprendizaje de la competencia intercultural
De la interacción individual y colectiva	Adquirir y utilizar el conocimiento nuevo	(saber ser)
Sobre cómo la cultura afecta a la lengua y a la comunicación	Habilidades y actitudes para desenvolverse en una interacción a tiempo real	Disposición general crítica acerca de la propia cultura y las otras
	Metacognitivas	
(saberes)	(saber aprender / saber hacer)	(saber comprometerse)

Tabla 3: Componentes de la competencia intercultural (adaptado de Sercu, 2005a: 3).

En resumen, para poder acercarnos al resto de culturas debemos conocernos a nosotros mismos y a nuestra cultura. Se trata de aprender a ver a través de los ojos de los otros (Byram y Wagner, 2018: 145). De esta forma nos acercaremos a la otredad de forma abierta, tolerante, empática y crítica a su vez. Hemos ofrecido algunas pinceladas sobre cómo llevar la competencia intercultural al ámbito educativo, centrémonos a continuación en el aula de lenguas.

2.3 La competencia intercultural en el aula de lenguas

Como ya se ha comentado previamente, la enseñanza de lenguas desempeña un papel primordial en la inclusión de la competencia intercultural en el ámbito educativo. Por lo tanto, el propósito de este apartado es presentar con detalle la aplicación de la interculturalidad en este campo. La sección se subdivide en varios apartados con los que se comenzará definiendo la competencia comunicativa intercultural y aclarando los conceptos de multilingüismo, plurilingüismo y pluriculturalidad. A continuación, se presentará la perspectiva de la competencia intercultural desde el ámbito universitario. Finalmente se abordarán, entre otros, los conceptos de hablante intercultural, docente intercultural y mediación. Este último apartado dará paso a la última sección del capítulo, la competencia democrática intercultural.

2.3.1 La competencia comunicativa intercultural

¿Cómo se originó la competencia comunicativa intercultural? Para responder a esta pregunta se han de mencionar los fenómenos sociales acaecidos en el último tercio del siglo pasado. En los años setenta el mundo empezó a globalizarse a gran escala. De ahí que la necesidad de comunicarse de forma efectiva fuese tan esencial como imprescindible, especialmente en el contexto europeo, ya que, desde la creación de la Comunidad Económica Europea, la comunicación entre los ciudadanos europeos en alguna lengua extranjera se convertiría en una necesidad imperante. Fue en este contexto histórico-social, como afirma Kramsch (2006), cuando apareció la competencia comunicativa. En la década de los ochenta se aplicó al ámbito de la enseñanza de lenguas como reacción a los métodos de naturaleza estructuralista como el de gramática-traducción y el audiolingüe, preponderantes en la enseñanza de lenguas hasta el momento (ibid). En otras palabras, la competencia comunicativa nació como necesidad social y pronto fue adoptada por la enseñanza de lenguas para convertirla en paradigma metodológico.

En la década de los noventa, Byram y Zarate pretenden dar un cambio al enfoque comunicativo y se alían con lo cultural más que con lo lingüístico para acuñar el término de competencia comunicativa intercultural (Byram y Zarate: 1996). Desde entonces han sido

múltiples las definiciones de competencia comunicativa intercultural. A grandes rasgos se podría resumir como la unión de varias competencias: la lingüística, la sociolingüística y la discursiva, además de las específicas de la competencia intercultural (Wagner y Byram, 2017: 1), es decir, se trata de la unión entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa.

Por su parte, Guillén (2005: 848) la define como «una capacidad cognitiva y afectiva de establecer y mantener relaciones interculturales y de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas». En una definición bastante completa, Byram, Gribkova y Starkey (2002: 6) sostienen que la competencia comunicativa intercultural sería el conjunto de habilidades lingüísticas e interculturales que permiten al individuo interaccionar de forma eficiente con gentes de otras culturas que comparten conductas, valores y perspectivas diferentes a las de uno mismo y que, por estos motivos, llegamos a enriquecernos de dicho encuentro.

Ahora bien, ¿cómo trasladamos este enfoque a la clase de lenguas? Con este propósito Santos-Sopena (2018) establece los elementos imprescindibles para el aprendizaje intercultural: actitudes como la curiosidad y la apertura; habilidades como la empatía y la comunicación verbal y no verbal, y el conocimiento, es decir, autoconciencia cultural y conocimiento de los marcos de la cosmovisión cultural. Por ello, Chen y Starosta (1996) afirman que la competencia comunicativa intercultural debería ser analizada desde un punto de vista actitudinal, ya que se desarrolla siempre sobre un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual. En esta misma línea, Vilà (2006) utilizó la escala de sensibilidad intercultural de estos autores para comprobar el grado de conciencia intercultural de sus alumnos de secundaria. El estudio puso de relieve la carencia de ciertas habilidades afectivas a la hora de manejarse con éxito en un encuentro intercultural, por lo que deducimos que los factores afectivos son necesarios en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. De esta forma, la clase de lengua extranjera ha de convertirse en un lugar donde desarrollar habilidades lingüísticas, pero también culturales a través de actividades que desarrollen la reflexión hacia la forma de ser y de hacer de los ciudadanos de otras culturas, «convirtiendo nuestras aulas en un territorio para el encuentro, el intercambio, el contraste y la negociación» (Iglesias, 2003: 23).

Asimismo, tal y como defienden Johnson y Rinvolucri (2017: 25), la competencia intercultural ha de proporcionar al alumno recursos para dejar de ver su cultura o lengua como el centro de un todo. Sostienen que en los encuentros interculturales y en el aprendizaje de otra lengua o cultura esta descentralización de la propia cultura es esencial. Con ello, concluyen, se conseguirá que el alumno vea el mundo desde una perspectiva independiente y flexible.

Y, por último, si nos preguntamos por la evaluación de la competencia comunicativa intercultural, el siguiente manual del Consejo de Europa aporta datos para tal fin donde se aúnan interculturalidad y plurilingüismo: «Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education» (Beacco, Byram, *et al*., 2016). Dicho documento presenta las condiciones indispensables para la implementación de la educación intercultural y plurilingüe y, por ende, las consecuencias de llevar a cabo esta iniciativa. Para conocer más acerca de los instrumentos y recursos para el desarrollo e implementación de la educación intercultural y plurilingüe en el currículum, se aconseja leer el apéndice IV de dicha guía.

Hasta ahora se ha observado cómo la competencia comunicativa intercultural se originó a finales del siglo pasado introduciendo el aspecto intercultural en la competencia comunicativa. De este modo, se puede definir como el conjunto de actitudes, habilidades, saberes y comportamientos que el aprendiente de lenguas ha de disponer para desenvolverse de forma efectiva en una sociedad donde cada vez existen más contactos entre diferentes culturas (Instituto Cervantes, 2007: 447). No obstante, antes de continuar sería interesante definir algunos conceptos relacionados con dicha competencia y que pueden llevar a confusión: pluriculturalidad, multilingüismo y plurilingüismo.

El Volumen Complementario del MCER define multilingüismo como «the coexistence of different languages at the social or individual level» (Consejo de Europa, 2018: 28). Además, «se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional» (Consejo de Europa, 2002: 4). Mientras que multilingüismo se asocia a un fenómeno en el que conviven varias lenguas en un determinado lugar, el plurilingüismo se relaciona con una habilidad personal de utilizar más de una lengua (Cuenat *et al*., 2015: 13). De esta forma, Coste, Moore y Zarate (2009) describen el plurilingüismo como la capacidad de comunicarse con otros de forma flexible en diversas situaciones y a través de varias lenguas. Asimismo, sostienen que dicha competencia, en primer lugar, no es idéntica en cada una de las lenguas que se conocen; en segundo, se verá condicionada por la situación comunicativa en la que esté inmersa el individuo y, en tercer lugar, se va moldeando a lo largo de la vida a partir de la trayectoria de cada uno. En una línea similar, el Volumen Complementario del MCER define plurilingüismo como «the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner» (Consejo de Europa, 2018: 28). Además, el individuo plurilingüe puede interrelacionar y combinar dichas habilidades con otras competencias y estrategias para realizar tareas (*ibid*). Por lo

tanto, el plurilingüismo conlleva un repertorio lingüístico que va modificándose junto con el contexto personal a medida que se van aprendiendo lenguas a lo largo de la vida.

Además, el plurilingüismo ofrece una serie de ventajas desde el punto de vista neuropsicológico. Así pues, se han constatado ventajas asociadas al aprendizaje de lenguas tanto en una etapa inicial como adulta y se considera positivo para el autocontrol (Consejo de Europa, 2018: 28).

En cuanto a la pluriculturalidad, puede ser definida como la habilidad o el repertorio de recursos que el individuo posee tras haberse acercado a diferentes culturas a través del aprendizaje de sus lenguas (Beacco, Byram *et al*., 2016: 10). Por lo tanto, el pluriculturalismo va de la mano del plurilingüismo, aunque pueden existir ciertos desequilibrios entre ellos (Consejo de Europa, 2018: 28). Por ejemplo, pueden aparecer casos en los que se conozca muy bien una lengua y menos sobre su cultura o viceversa. Estos desequilibrios son normales y se consideran habituales (Consejo de Europa, 2002: 131). De esa forma, la competencia plurilingüe conlleva las siguientes habilidades (adaptado del Consejo de Europa, 2018: 28):

- Cambiar de una lengua, variedad lingüística o dialecto a otros.
- Expresarse en una lengua (o variedad lingüística o dialecto) y comprender a una persona que interaccione con otra.
- Conseguir dar sentido a un texto a partir del conocimiento lingüístico previo (dialectos o variedades lingüísticas).
- Reconocer versiones nuevas de palabras ya aprendidas.
- Mediar entre personas que no compartan una lengua común (o dialecto o variedad lingüística), incluso cuando se posee un conocimiento mínimo.
- Expresarse utilizando todo el conocimiento disponible y experimentar con formas alternativas.
- Hacer uso del lenguaje no verbal.

En general, la competencia plurilingüe y la intercultural ponen de manifiesto la capacidad para usar recursos lingüísticos y culturales en situaciones comunicativas o de interacción, de las cuales se infieren aprendizajes con los que mejorar el propio repertorio de habilidades (Beacco, Byram *et al*., 2016: 10). Además, enseñar la competencia intercultural en clase de lenguas no es sinónimo de enseñar cultura, sino de ofrecer herramientas con las que comportarse de forma efectiva en la cultura meta (Iglesias, 2003: 22). A continuación, se profundiza en el contexto universitario.

2.3.2 La competencia intercultural en el ámbito universitario

En estos treinta años la dimensión intercultural ha ido adquiriendo forma poco a poco en las programaciones educativas, en las políticas educativas y en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras. Esto puede ser una consecuencia de los tiempos en los que nos encontramos. Gracias a Internet las comunicaciones son más eficientes y logramos crear más encuentros interculturales, tanto de alumnos como de profesores. Sin embargo, tal y como sostiene Byram (2014), la competencia intercultural no ha llegado de forma eficiente a profesores y legisladores, es decir, la investigación no se ha volcado por completo en la práctica educativa debido a varios motivos. El autor sostiene que introducir el componente intercultural se percibe como tiempo extra, sin mencionar que los recursos escasean. Además, apunta que todavía no se llega a comprender la relación entre cultura y lengua, al mismo tiempo que habría que tener presente la precariedad de la profesión en muchos países donde los docentes han de tener un segundo trabajo para subsistir. Añade que sería importante llegar a los profesores en activo y en formación, ya que la profesión docente también conlleva ciertas responsabilidades sociales, aparte de las tareas educativas. Concluye mencionando que, por el momento, la formación en interculturalidad de los futuros profesores es escasa. No obstante, en algunos países como Suecia, Argentina, Hungría o Nueva Zelanda la tendencia está mejorando (Byram, 2014: 217-221).

Esta investigación se centra en el contexto educativo europeo, en concreto, en el aprendizaje del español en la enseñanza reglada. La guía docente que se presentará como implicación didáctica de este estudio y que integrará principalmente las competencias democráticas y el trabajo con los vídeos musicales podrá ser aplicada en distintos contextos educativos y por profesores de diferente nivel de formación y experiencia. Se ha considerado oportuno resaltar la inclusión de estos contenidos en la etapa universitaria, especialmente en la formación de futuros profesores de lenguas porque ellos tendrán un contacto directo con las generaciones futuras y desde una edad temprana. A pesar de ello, como se acaba de mencionar, nuestra propuesta didáctica se abre a más escenarios, puesto que, por ejemplo, no todos los estudiantes universitarios de lenguas se dedicarán a la docencia. Muchos estudian lenguas en programas de otra índole, tales como las ingenierías, las humanidades o la administración de empresas.

Por otra parte, desde la publicación en 2001 del MCER, uno de los objetivos del Consejo de Europa ha sido el desarrollo de la educación plurilingüe e intercultural. De ahí la existencia de una plataforma en línea[3] y la publicación de algunos documentos de ayuda a

[3] Plataforma de recursos del Consejo de Europa para la educación plurilingüe e intercultural: https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education

la implementación de tales objetivos. Entre todas las publicaciones destacan tres guías sobre la implementación de la educación intercultural y plurilingüe:

- «From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe» (2007)
- «Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education» (2016)
- «A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects» (2016)

Con el objetivo de adentrarnos en el ámbito universitario, se presentan a continuación algunas iniciativas en las que se ha introducido la competencia intercultural en dicha etapa educativa. Comencemos en primer lugar por los proyectos de movilidad.

En cuanto a la formación de futuros profesores, el Centro de Lenguas del Consejo de Europa (sus siglas en inglés ECML) ha puesto en funcionamiento el «Proyecto Plurimobil» (Cuenat *et al*., 2015). Se trata de una herramienta educativa por medio de la cual se promociona la movilidad como complemento para el desarrollo integral del individuo teniendo como trasfondo la educación plurilingüe e intercultural. Está destinado a todos los niveles educativos, por lo que tienen cabida los estudiantes universitarios. En este caso los alumnos que se están preparando hoy para ser los docentes del mañana. Las estancias son variables, desde una semana a varios meses y también se incluyen los intercambios virtuales, con lo que no se precisa desplazamiento geográfico. El proyecto incluye un portafolio para ser completado antes, durante y después de la movilidad y así reflexionar de forma crítica sobre lo que supone dicha experiencia intercultural. A través de esta herramienta el profesor podrá guiar al alumno durante todo el proceso para que la experiencia sea lo más enriquecedora posible. De esta forma, se persigue que la estancia enriquezca de forma individual en los siguientes aspectos:

- competencia plurilingüe
- competencia comunicativa intercultural
- habilidad de aprendizaje autónomo
- desarrollo de habilidades blandas como la reflexión
- competencia didáctica.

Así pues, las estancias internacionales son una herramienta efectiva para los profesores en formación. De esta forma, en un metaanálisis sobre interculturalidad y estancias de corta duración, Çiftçi y Karaman (2019) ponen de manifiesto cuatro puntos en los que se beneficia el estudiante y que incidirán en su perfil profesional como profesor de

lenguas. En primer lugar, desde un punto de vista intercultural: aumento de la conciencia cultural, respeto por la diversidad y tolerancia hacia las diferencias culturales. En segundo lugar, desde un prisma pedagógico: comparación crítica de diferentes prácticas educativas y ampliación del repertorio didáctico. En tercer lugar, desde una perspectiva lingüística: mejora del conocimiento de la lengua y aumento de la sensibilización lingüística y, por último, y no menos importante, desde un ángulo personal: más independencia, aumento de la autoconfianza y las habilidades de adaptación y supervivencia, además de la reconstrucción de la propia identidad.

Asimismo, Shin y Jeon (2018) analizan el desarrollo de la competencia intercultural crítica en futuros profesores de lenguas coreanos a través de estancias internacionales en Canadá utilizando el aprendizaje servicio como enfoque pedagógico. En una línea similar, pero en un contexto europeo, Helmchen y Melo-Pfeifer (2018), en un estudio alemán sobre educación intercultural en profesores en formación, presentan los beneficios de estancias de corta duración en el marco de SPIRAL[4], un subprograma de Erasmus-Plus. Los resultados señalan cómo la estancia fuera permite a los estudiantes ver desde otra perspectiva su labor como docentes. La prioridad antes de viajar era el contenido (en este caso una lengua meta). Después de la estancia se le atribuye más valor a la propia práctica docente en un sentido global. En otras palabras, la observación de las prácticas pedagógicas de otros les ayuda a reflexionar sobre la suya propia y a enriquecerla, es decir, mejoran su autopercepción como docentes.

Esto nos lleva a abordar la preparación de esa estancia internacional. Çiftçi y Karaman (2018) realizaron en un estudio cualitativo sobre la preparación previa de un Erasmus en el Reino Unido por parte de estudiantes de Lengua Inglesa en Turquía. Los autores conluyen que falta preparación en competencias interculturales. Así pues, apuntan que la universidad debería ofrecer programas de seguimiento y reflexión crítica antes y después de la estancia basados en la competencia intercultural. Igualmente, la universidad de acogida debería llevar un control del alumno coordinado con la universidad de origen. Además, se podría crear una red de estudiantes retornados junto con los que han salido para que se apoyaran mutuamente. Por último, el estudio pone de manifiesto la forma en la que las universidades atraen a los alumnos Erasmus, ya que ponen el acento en puntos superficiales, como si fueran meros viajes turístico-educativos, en lugar de ofrecer verdaderos programas de desarrollo lingüístico e intercultural.

Por otra parte, se han llevado a cabo recientemente estudios sobre la implantación de la competencia intercultural a nivel universitario y a nivel mundial. En Estados Unidos,

[4] https://spiral-euproject.eu/

Matsumoto (2018) realizó una investigación con futuros profesores de inglés. Los resultados pusieron de relieve la necesidad de preparar a los docentes (nativos o no) en competencias interculturales para trabajar en clases multilingües. Así pues, este tipo de aulas son beneficiosas porque, de forma colaborativa, los alumnos pueden ayudar a que fluya la comunicación en clase apoyándose lingüísticamente de forma mutua. En una línea parecida, Sharkey (2018) planteó la necesidad de integrar el concepto de ciudadanía intercultural en los estudios universitarios de Educación para preparar a los estudiantes en su labor pedagógica como profesores de lenguas en clases con estudiantes de diversos orígenes. Por su parte, Windle (2018) planteó una labor parecida con alumnado brasileño y centrándose en la introducción de los derechos humanos en Filología Inglesa.

Una iniciativa similar se llevó a cabo en un pequeño proyecto piloto con universitarios australianos futuros profesores de lenguas. Se trabajó el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico a través de actividades de escritura reflexiva. Los resultados pusieron de manifiesto la importancia de incluir el pensamiento crítico en actividades de producción escrita, ya que puede ser una herramienta beneficiosa para el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado universitario. Y así, una vez hayan adquirido esta conciencia crítica cultural, les será más fácil trasladarla a sus futuros alumnos (Moloney y Oguro, 2017).

En cuanto al contexto europeo, un ejemplo de iniciativa para la formación inicial de los profesores fue el Proyecto EUCIM-TE de la Comisión Europea. En un primer momento se lanzó con una visión integradora para ayudar al alumnado proveniente de contextos desfavorecidos. Sin embargo, más tarde se percibió como la oportunidad de presentar la enseñanza de las lenguas como eje vertebrador en el programa académico y extensivo a todas las disciplinas (Beacco, Fleming *et al.*, 2016: 101–102).

Asimismo, se ha de mencionar el «European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)» o también denominado «Pepelino». Se trata de un portafolio para los docentes en formación donde se reflexiona sobre las competencias profesionales necesarias en relación a la dimensión intercultural y lingüística aplicada a niños (Goullier, Carré-Karlinger, Orlova y Roussi, 2015).

Por último, Méndez y Casal (2018) nos ofrecen claves para implementar contenido y lengua en la educación universitaria de forma efectiva, es decir, el plurilingüismo. En su estudio se detallan una serie de categorías y subcategorías de las que podríamos destacar la formación en competencia intercultural en diferentes formas; el desarrollo de la autonomía del alumno o, entre los enfoques metodológicos o de aprendizaje: la importancia del trabajo en grupo y aprendizaje activo, como el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o el enfoque por tareas.

Por otra parte, Kramsch (2006) defiende la importancia de instruir en competencia semiótica al alumnado universitario para abordar la interculturalidad. Por consiguiente, los universitarios no pueden recibir una clase de lenguas con conocimiento sobre la cultura meta como si fuesen turistas, sino que necesitan un nivel más profundo que les ayude a interpretar los detalles que dan significado o conforman esa lengua y esa cultura, además de la habilidad para generar e intercambiar significados, es decir, han de apoyarse en una competencia simbólica para comprender la representación del mundo de los individuos de esas culturas. Por lo tanto, para el desarrollo de tal habilidad la literatura es ideal, con lo que los textos literarios, adaptados al mundo actual, podrían volver a la clase de lenguas. De esta forma la literatura ayudaría a adquirir competencia simbólica mediante tres elementos, como se observan a continuación:

- Producción de complejidad. El discurso actual es complejo debido a la globalización, con lo que los personajes literarios pueden dar pistas a los universitarios de cómo se conforma la realidad en otros escenarios y con otros individuos.

- Tolerancia a la ambigüedad. La literatura ayuda a observar de forma crítica y reflexiva diferentes situaciones contradictorias de diversa índole.

- La forma como significado. La forma en sí misma, ya sea lingüística, textual, visual acústica o poética, tiene significado y produce emociones, con lo que conseguiremos que el contenido se fije en nuestro cerebro y se recupere posteriormente de una forma más efectiva (Mora, 2014), porque, tal y como Arnold y Foncubierta (2019: 16) apuntan, «se recuerda lo que se siente».

En balance, es necesaria la introducción de la competencia intercultural en la Educación Superior. La posibilidad que ofrece el trabajo con las competencias democráticas para fomentar el espíritu crítico del alumnado resulta relevante para ser implementado en esta etapa educativa donde los jóvenes cuentan con un mayor conocimiento acerca de la realidad que les rodea que en etapas anteriores. Se ha prestado especial atención a la formación de los futuros profesores porque serán los docentes del mañana. Si cuentan con una sólida formación intercultural, el traslado de dicha competencia a sus futuros alumnos resultará un paso natural. No obstante, la propuesta didáctica emergida de esta investigación amplía su campo de actuación y podrá ser aplicada en distintos contextos educativos y por profesores de diferente nivel de formación y experiencia. A continuación, nos aproximamos a otro concepto relacionado con la labor docente como es la mediación.

2.3.3 El concepto de mediación

Hoy en día se entiende por mediación el proceso por el cual, a través de la lengua, se facilita la comunicación, la comprensión o el aprendizaje, a la vez que se crean nuevos significados y se transmite información (North y Piccardo, 2016: 21). Sin embargo, ¿cómo se ha llegado a este concepto actual?

La mediación se introdujo formalmente por primera vez en el MCER (2001) insertándose entre las actividades de la lengua propias de la competencia lingüística comunicativa: la comprensión, la expresión y la interacción (North y Piccardo, 2016: 9). Además, su aplicación práctica se centraba en actividades vinculadas a la traducción y la interpretación profesional (Consejo de Europa, 2002), aunque sin hacer referencia al aspecto intercultural, tan importante especialmente en las actividades de interpretación consecutiva o de enlace.

Unos años después, en 2004, se llevó a cabo un proyecto de investigación para redefinir el concepto de mediación cultural del MCER y clarificar su lugar en el aula de lenguas (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier y Penz, 2004). Como conclusión, el proyecto advierte que el concepto de mediación no se encuentra lo suficientemente desarrollado, por lo que se sugiere al MCER como referente para el desarrollo de la competencia de mediación y para poner de manifiesto la importancia y necesidad de incluir la competencia intercultural en contextos plurilingües (*ibid*: 235).

Durante los años posteriores los movimientos migratorios y la globalización comenzaron a reflejarse en el mapa escolar europeo. Las clases se llenaron poco a poco de alumnos con diferentes procedencias y orígenes, por lo que el desarrollo de la educación plurilingüe e intercultural, objetivo primordial del Consejo de Europa desde la publicación del MCER (Consejo de Europa, 2018: 21) y, por ende, la mediación, se hacían más necesarias que nunca. De esta forma llegamos a 2015 cuando se publica «Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools» (Coste y Cavalli, 2015) en el que se aborda el papel de la mediación en los centros escolares. En este caso se amplía el concepto de mediación lingüística presentado por el MCER en 2001 y la escuela aparece como una institución mediadora imprescindible en la sociedad (*ibid*: 62).

Un año más tarde el Consejo de Europa publica el documento «Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education» (Beacco, Byram *et al*., 2016) con el objetivo de reunir interculturalidad y plurilingüismo en las aulas. En este caso la mediación se define como:

> «an operation aimed at reducing the distance between two poles of otherness. Developing the ability to build bridges or narrow the gap between different individuals, contexts or communities forms part

> of the mission of every education system. Mediation is also central to the teaching–learning process, not only in the context of teacher–learner interaction but also in that of interaction between learners or between teaching materials and learners» (Beacco, Byram *et al*., 2016: 10).

Así, la anterior aportación apunta cómo la mediación brinda la oportunidad de reducir distancias y establecer puentes entre los diferentes actores involucrados. También indica diferentes formas de mediar, es decir, puede aparecer entre alumnos y profesores, entre los propios alumnos o entre materiales y aprendices.

En ese mismo año el Consejo de Europa publica el documento denominado «Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR» (North y Piccardo, 2016) en el que establece los descriptores para la mediación que dos más años tarde se incluirían en el Volumen Complementario al MCER (Consejo de Europa, 2018). Hasta ahora no existían descriptores de validación y calibrado, es decir, no se tenían en cuenta descriptores de evaluación de la mediación. De esta forma, se han establecido 23 escalas de descriptores: 18 actividades de mediación y 5 estrategias de mediación a la vez que cobran relevancia la competencia plurilingüe y pluricultural. Como novedad, igualmente se incluyen descriptores para la interacción online y las reacciones ante un texto creativo incluyendo la literatura.

En la misma línea, se pone de manifiesto que la mediación no solo se refiere a la traducción y la interpretación profesional, sino que se detallan cuatro tipos de mediación: la lingüística, la cultural, la social y la pedagógica. La primera de ellas se utiliza cuando se traslada un mensaje de una lengua a otra. Conlleva diferentes actividades como traducir, interpretar; resumir un texto en la L1 o la L2; apoyarse en una lengua vehicular en una clase multilingüe; incluso encontrar los patrones propios de la comunicación verbal y no verbal apropiados para realizar transacciones en el ámbito público, como, por ejemplo, comprar un billete de transporte. En segundo lugar, la mediación cultural, muy ligada a la anterior, se utiliza al transferir información de una lengua a otra al mismo tiempo que también se origina un desplazamiento de una cultura a otra. A continuación, aparece la mediación social. Se trata de ayudar a dos interlocutores que no pueden entenderse directamente por motivos lingüísticos o de otra índole. Lleva implícita la reconstrucción del mensaje. Desde un prisma social se tiende a pensar en el mediador social como el «Ombudsman», es decir, en mediadores locales para la resolución de conflictos, por ejemplo. En ese sentido el mediador ha de tomar una postura de observador externo ante su propia perspectiva, y la de la cultura meta. Por último, la mediación pedagógica se refiere a la enseñanza, y se practica en cada aula cuando el docente revierte conocimiento en sus alumnos (North y Piccardo, 2016: 13-15).

No se puede dejar de mencionar que la mediación resulta interesante para cualquier disciplina, pero especialmente para la enseñanza de lenguas, ya que, entre otros, propicia la comunicación entre individuos que inicialmente no pueden comunicarse directamente. Asimismo, incluye el trabajo con textos orales y escritos tanto en L1 como en L2, con lo que permite trasladarse de una L1 a una L2 y viceversa, pero también de una L1 a una L1 (Consejo de Europa, 2018: 33-34). En cuanto a las aptitudes de un mediador, además de los conocimientos lingüísticos y culturales obvios, también cobra relevancia la inteligencia emocional, ya que ha de contar con la suficiente empatía y actitud de apertura para que el encuentro intercultural resulte efectivo (*ibid*: 106).

En síntesis, la mediación ha ido adaptándose a la realidad social y cultural europea. Así pues, la figura del mediador es sinónimo de agente social capaz de conseguir la comunicación entre dos actores reformulando y adaptando la información para verter el mensaje en una nueva esfera comprensible para todas las partes implicadas en la interacción. De esta forma, la mediación se puede llevar a cabo en un contexto social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (Consejo de Europa, 2018: 103). Una vez abordada la mediación, nos centraremos en el aprendiz de lenguas como hablante intercultural.

2.3.4 El hablante intercultural

En la actualidad el hablante intercultural tiene mucho en común con la figura del mediador. El término fue acuñado por Byram y Zarate en los años 90 del siglo pasado. Para dichos autores el hablante intercultural tiene la capacidad de interaccionar de forma crítica y con efectividad en un encuentro intercultural. Además, es una persona que se mueve hacia otras culturas desde una visión profunda y no con los ojos de un turista (Byram y Zarate, 1996: 240-241). En una línea similar, Byram y Fleming (1998: 9) sostienen que es «someone who has a knowledge of one or, preferably, more cultures and social identities and has a capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly». Asimismo, añaden que el hablante intercultural no nace, sino que se hace a lo largo de la vida (*ibid*). Por otra parte, en una definición más actual, según indican Wagner y Byram (2017: 2) es aquella persona que «has the skills to understand and present the values, beliefs, and behaviors of his/her own and other groups and their cultures, and the differences and similarities among them». En conclusión, se trata de una persona capaz de relacionar su cultura con otras, además de poder mediar entre ellas y ver las diferencias, aceptarlas y extraer lo positivo de ellas (Byram y Zarate, 1994; Liddicoat y Scarino, 2013).

De igual modo, el concepto de hablante intercultural despoja de sentido la idea de concebir el aprendizaje de una lengua con el fin último de hablar como un nativo (Byram y

Zarate, 1994; Kramsch, 1998a; Liddicoat y Scarino, 2013; Risager, 2007). En primer lugar, Risager (2007: 222–223) apunta que si el propósito de un aprendiz es únicamente alcanzar la pronunciación de un nativo, estará obviando el aspecto intercultural y la construcción de significado, estrechamente relacionada con la cultura. En segundo lugar, Kramsch (1998) señala que la figura del nativo es bastante cuestionable, pues es complicado seleccionar al nativo modelo, por lo que el objetivo debería ser formar a hablantes interculturales. Y en este sentido los profesores de lenguas pueden abrir puentes entre la cultura del aprendiente y el resto enseñando la cultura a través de las diferentes manifestaciones del lenguaje. Por su parte, el hablante intercultural es el responsable de las palabras que utiliza y el significado con las que las utiliza (Kramsch, 1998: 30-31).

Además, debido a los movimientos de población actuales, ya no tiene sentido hablar de hablante nativo, no nativo, lengua materna, lengua meta, segunda lengua o lengua extranjera. Lo correcto sería mencionar la lengua en cuestión (North y Piccardo, 2016: 47). Por estas razones, en la ampliación y actualización del MCER (Consejo de Europa, 2018: 223) desaparece el concepto de hablante nativo. Así pues, el hablante intercultural cuenta con un bagaje que le permite comprender perfectamente las lenguas y las culturas sin necesidad de imitar a un nativo (Wagner y Byram, 2017: 2). De ahí su faceta de mediador entre interlocutores que no pueden comunicarse por desconocimiento de la lengua o por falta de competencia intercultural (Risager, 2007; Wagner y Byram, 2017: 2).

De esta forma, según defienden Byram, Gribkova y Starkey (2002: 5), el profesor ideal no tendría porqué ser un nativo sino aquel que «can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about 'otherness', and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives». Asimismo, de dicha definición se deduce la importancia de la otredad. Por ello es interesante comparar y contrastar la realidad del otro con la de uno mismo (Byram, 2012: 211). Sin embargo, cuando se acuñó el término de hablante intercultural en 1998 se defendía la idea de entender lo que expresa un nativo, sin mencionar la posición del hablante o aprendiente. No obstante, ya en la primera versión del MCER se planteaba la posibilidad de aprender más de una lengua con todas las capacidades lingüísticas que ello implica y no únicamente con el objetivo de imitar al hablante nativo de cada de uno de ellas (Consejo de Europa, 2002: 5). De ahí el concepto de plurilingüismo previamente abordado.

Por otra parte, Risager (2007b) afirma que hasta ahora han imperado principalmente dos modelos de hablante intercultural: el modelo integrador de Kramsch donde predomina el aspecto lingüístico y el modelo de Byram que separa el aspecto lingüístico del cultural. Como consecuencia, establece otra versión de este último en la que

se tiene en cuenta el concepto de «linguaculture», expuesto previamente cuando se abordó la relación entre lengua y cultura. De esta forma, el hablante debería adquirir las siguientes habilidades o recursos (adaptado de Risager 2007b):

- Competencia lingüística
- Competencia y recursos en semántica y pragmática
- Competencia y recursos poéticos
- Competencia y recursos en identidad lingüística
- Competencia en traducción e interpretación
- Competencia en interpretación de textos (del discurso) y productos mediáticos
- Competencia en el uso de métodos etnográficos
- Competencia en cooperación transnacional
- Conocimiento de la lengua y conciencia crítica de la lengua, también como ciudadano del mundo
- Conocimiento de la cultura y la sociedad, y conciencia crítica cultural, también como ciudadano del mundo.

Por lo tanto, este enfoque coloca al hablante intercultural como mediador entre diferentes personas o grupos en sus contextos, y no sólo entre él mismo y el mundo (el otro), tal y como sostiene el modelo de Byram. En éste la relación es Yo-Tú desde mi mundo y en el de mediador la relación es de Yo-tú-tú, es decir, fuera de mi mundo (Risager, 2007: 234).

Esencialmente el hablante intercultural se acerca a la otra cultura de forma neutra y con intención de comprenderla y ofrecérsela a otros, que, por diversos motivos, no pueden acceder a ella. A continuación, nos acercaremos a las especificidades del hablante intercultural de E/LE.

2.3.4.1 El aprendiente de E/LE

Desde la perspectiva del español como lengua extranjera se acude al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006: 83–90) donde se exponen las características del hablante intercultural en base a seis pilares: la visión de la diversidad cultural, el papel de las actitudes y factores afectivos, los referentes culturales, las normas y convenciones sociales, la participación en situaciones interculturales y el papel del intermediario cultural. Estos componentes se trabajan a partir de tres fases de conciencia o asimilación intercultural: aproximación, profundización y consolidación, como se detallan en la Tabla 4.

El alumno como hablante intercultural		
Visión de la diversidad cultural		
Fase de aproximación	**Fase de profundización**	**Fase de consolidación**
Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular.	Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.	Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
Papel de las actitudes y los factores afectivos		
Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.	Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos.	Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.
Referentes culturales		
Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica	Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica	Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica
Normas y convenciones sociales		
Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos.	Analizar y ponderar, de forma matizada, diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos.	Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.
Participación en situaciones interculturales		
Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas.	Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.	Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas.
Papel de intermediario cultural		

Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.	Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos.	Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.

Tabla 4: El alumno de E/LE como hablante intercultural (adaptado de Instituto Cervantes, 2006: 83–89).

En primer lugar, se pone de manifiesto el valor de la diversidad cultural a través de la toma de conciencia, la aceptación, la adaptación y el aprovechamiento de esta. Además, se subraya la importancia de la autoconciencia e identidad cultural para poder acercarse al resto de culturas, especialmente las de los países hispanos. En segundo lugar, aparece el papel de las actitudes y los factores afectivos. De este modo se empieza con un reconocimiento de las motivaciones, actitudes y factores afectivos propios que pueden servirnos para acercarnos a otras culturas. Después se fortalecen todos estos condicionantes y, por último, se trata de consolidar estos aspectos mediante un control consciente afectivo para mostrar apertura hacia otras culturas, especialmente hacia los países hispanos. En tercer lugar, se presentan los referentes culturales de España e Hispanoamérica. El alumno primero se familiariza con ellos y, paulatinamente, consigue profundizar en ello para alcanzar, en última instancia, una visión amplia y crítica sobre dichos referentes culturales. En cuarto lugar, se muestran las normas y convenciones sociales. El aprendiz comienza identificando y valorando bajo su propio prisma las normas y convenciones sociales de los países hispanos. A continuación, analiza, contrasta y pondera estas diferencias. Y, por último, adopta una visión intercultural crítica y comprensiva de dichos valores, actitudes y comportamientos. En quinto lugar, aparece la participación en situaciones interculturales. El alumno aprende a manejarse desde situaciones interculturales muy básicas hasta complejas y delicadas. Y, por último, se hace referencia al papel del intermediario cultural. Así pues, el hablante intercultural comienza tomando conciencia de su capacidad de mediación entre su cultura y la de los países hispanos. Luego incorpora estrategias para mejorar esta habilidad y culmina interiorizando el papel de mediador cultural entre su cultura y las de España y los países hispanos.

En resumen, el aprendiente de E/LE ha de convertirse en hablante intercultural y así «ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes» (Instituto Cervantes, 2006: 74). Así se asumen una serie de «destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, [o] la capacidad de superar las relaciones estereotipadas» (*ibid*: 75).

Hasta ahora hemos observado cuáles son las particularidades del hablante intercultural. Según Guillén (2005: 848), el profesor debe dirigir sus enseñanzas relativas a la competencia intercultural girando sobre tres conceptos generales: la identificación, la apropiación y la empatía. De esta forma el alumnado conoce bien su propia cultura y la sociedad en la que vive. Así estará en condiciones de reflexionar de forma crítica sobre lo que le rodea para, en última instancia, ponerse en el lugar de un integrante de otra cultura. En el siguiente apartado se expondrán las singularidades del docente intercultural.

2.3.5 El docente intercultural

Con respecto a la figura del docente intercultural, varias son las cuestiones que se pueden abordar: sus rasgos característicos, el valor añadido que ofrece a la clase de lenguas, el tipo de formación que requiere y, dentro del ámbito de E/LE, cuáles son sus especificidades. Así pues, un docente intercultural es aquel que establece encuentros interculturales con resultado positivo para todas las partes y reflexiona sobre ellos. Además, posee una curiosidad hacia las otras culturas y lenguas de su contexto más cercano, por lo que actúa con actitud de apertura y respeto hacia la otredad. Y, para concluir, promueve el desarrollo de la competencia intercultural en sus alumnos (Instituto Cervantes, 2018: 19).

Si profundizamos en sus características, Tomalin y Stempleski (1993: 7–8) sostienen que, el profesor intercultural, por una parte, enseña la cultura a través de la lengua que imparte y tiene presente que los contenidos culturales han de ocupar una parte importante de cada clase en todos los niveles. Y, por otro lado, reconoce que la dimensión cultural no siempre implica un cambio de comportamiento sino un trabajo de autoconciencia y tolerancia hacia los elementos culturales que guían nuestras conductas y las de los otros.

Asimismo, Sercu (2005a: 5-6) presenta las características de un docente intercultural haciendo referencia a las actitudes, conocimientos y destrezas. De este modo, es imprescindible que el docente cuente con conocimiento sociocultural de la lengua meta. De ahí que establezca contacto con otros interlocutores de su ámbito profesional a través de varios cauces, por ejemplo, con profesores de otros países para organizar intercambios escolares, etc. Además, posee habilidades en comunicación verbal y no verbal para lograr encuentros interculturales efectivos; sabe que los modelos culturales no son idénticos y moldean, de una forma u otra, nuestra visión de la realidad y la forma de comunicarnos con otros. En cuanto a su metodología, utiliza una específica para la educación intercultural. Por ejemplo, sabe seleccionar, evaluar y trabajar los materiales a través de una mirada intercultural y utiliza enfoques basados en la experiencia. Por último, ayuda a sus alumnos a relacionar sus culturas con otras, a compararlas y a empatizar con lo diferente; aparte de

conocer las percepciones y actitudes de sus alumnos para con los ciudadanos y culturas de la lengua meta que estudian. Por lo que, como añade Álvarez (2016: 76), el docente intercultural debería poseer la capacidad de motivación para conseguir que el alumnado se introduzca en la cultura meta mediante retos; al igual que contaría con la habilidad y talento para que los alumnos se sumergiesen en las prácticas interculturales tanto a nivel cognitivo como afectivo.

Por su parte, Byram, Gribkova y Starkey (2002: 28) defienden que el docente intercultural, además del conocimiento sobre la lengua y la/s cultura/s, ha de poseer habilidades con las que crear un ambiente propicio para la reflexión crítica en clase. Paralelamente ha de hacer un trabajo de autoconocimiento para descubrir qué relación o visión tiene él mismo acerca de las otras culturas, ya que este detalle puede influir en su forma de dar clase, y, por ende, en la información que perciban los alumnos sobre esa o esas culturas (*ibid*: 30).

Igualmente, los autores sostienen que el docente ha de tener presente el contexto de enseñanza. Así pues, cuando se enseña en una realidad monocultural y llega algún alumno nuevo procedente de una cultura diferente, tendrá que adaptarse a esa nueva lengua y cultura. Por lo tanto, no se puede tratar de la misma forma que a sus compañeros, ya que necesitará un proceso para llegar a ser bicultural (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 60).

Por consiguiente, según apuntan Moreno y Atienza (2016: 11-12), el docente intercultural habría de poseer los siguientes roles. El primero de ellos es el de mediador profesional entre culturas. El segundo sería el de aprendiz intercultural: él mismo ha de formarse en competencia intercultural para poder transmitirla a los alumnos. También sería agente intercultural: facilita toda la información posible al alumno sobre la otra cultura, para que el alumno, desde su libertad, tome la postura que él mejor considere hacia esa cultura. Y, por último, sería facilitador y guía para despertar el pensamiento crítico en los alumnos.

Además, para que el docente pueda llevar a clase los supuestos de la competencia intercultural, él mismo ha de estar formado en la misma. Por consiguiente, la formación intercultural del profesor incluye los siguientes aspectos: contenidos en conocimientos de interculturalidad y modelos de desarrollo de la misma; trabajo en valores, actitudes y reflexión crítica; concienciación del profesor como aprendiz dentro del aula y dimensión afectiva en los procesos interculturales (Moreno y Atienza, 2016). En la misma línea, Sercu (2005b) señala que las ideas preconcebidas o la propia experiencia docente o de su mismo aprendizaje de lenguas influyen en la forma de enseñar y en la implicación del profesor con respecto a la competencia intercultural. Por ello, para poder enseñar de forma efectiva la competencia intercultural los docentes han de, en primer lugar, creer en ella y, en segundo

lugar, contar con las habilidades necesarias. De igual modo, Johnson y Rinvolucri (2017) señalan la importancia de que el docente reflexione sobre su trabajo con el objetivo de mejorar su competencia intercultural a través de la observación, la escucha profunda y activa, la construcción de buenas relaciones en el centro educativo y la empatía. En este sentido, el docente, según Byram y Wagner (2018: 142), ha de cambiar su identidad profesional y tener presente sus responsabilidades sociales y políticas. En esta misma línea, el experto en neuroeducación Francisco Mora (2014) recuerda la importancia del papel del docente en la sociedad apuntando la necesidad de dejar huella en los estudiantes. De acuerdo con el autor, el buen profesor conoce a fondo su materia, pero también presta atención a otros aspectos para realizar más efectiva su labor. Asimismo, es un buen comunicador acompañado de emoción y, otorga importancia en sus clases al pensamiento crítico, la creatividad, la ética, los valores o las normas.

Como resultado, el docente no impone al alumno qué valores adoptar, sino a través de su magisterio le dota con una serie de habilidades críticas para actuar en la sociedad. Sin embargo, es importante resaltar que valores como la dignidad humana y la igualdad de los derechos humanos son incuestionables. De igual forma no es imprescindible que el profesor de lenguas sea nativo o experto en un determinado país. Lo sustancial aquí es la instrucción para conseguir que la reflexión y el pensamiento crítico ante el resto de culturas florezcan en los aprendices (Byram, Gribkova y Starkey, 2002).

Con respecto a la metodología y los recursos más representativos que el docente intercultural puede utilizar para introducir la interculturalidad en clase de lenguas, Moreno y Atienza (2016) destacan el aprendizaje cooperativo y las técnicas teatrales con las que se consiguen beneficios en el aprendizaje de los estudiantes a todos los niveles, especialmente desde un punto de vista afectivo. En cuanto al teatro, existen diversas aportaciones en el ámbito de la interculturalidad (Fleming, 1998; Heathcote y Bolton, 1998; Schewe, 1998; Schmidt, 1998). Por otra parte, Liddicoat y Scarino (2013) amplían el concepto de tareas y apuestan por un aprendizaje orientado a la interacción y la experiencia. Así pues, optan, en primer lugar, por la literatura; en segundo lugar, por las comunidades o grupos dentro de la lengua meta, es decir, las interacciones que el alumno pueda realizar con hablantes nativos a través de tareas de tipo etnográfico; y, por último, la clase en sí, ya que en la misma entran en juego una serie de factores con todos sus integrantes muy interesantes para el aprendizaje, es decir, las diferentes interpretaciones que surjan en clase pueden desembocar en una reflexión posterior y, como consecuencia, pueden utilizarse como recurso para el aprendizaje. Además, conceden especial importancia a los productos mediáticos, ya que pueden ser una opción muy acertada para acercar la cultura, ya que, según apuntan, no son solo muestras de lengua, sino productos culturales. Igualmente, se

debería tener presente en su selección la forma en la que aportan al aprendiz, puesto que han de ser significativos para el mismo.

Por otra parte, en el ámbito del español como lengua extranjera, el Instituto Cervantes estableció en 2012, con una actualización en 2018, la guía denominada «Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras» donde aborda las competencias generales del profesor, entre las que se encuentra la competencia intercultural. Además, de dicha competencia se derivan las cuatro categorías siguientes (Instituto Cervantes, 2018: 11): implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural; adaptarse a las culturas del entorno; fomentar el diálogo intercultural, y promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

Asimismo, Byram y Zarate (1996: 241) añaden que el docente intercultural ha de contar con la dimensión afectiva como aliada. En primer lugar, porque la educación intercultural conlleva tanto un aprendizaje afectivo capaz de eliminar el etnocentrismo y abrazar la otredad, como una capacidad cognitiva que permite la interrelación con la otra cultura. Y, en segundo lugar, porque puede ayudar a que el contacto con la otra cultura / otro grupo no sea tan traumático. De ahí la importancia de la empatía, una capacidad clave en la comunicación intercultural (Iglesias, 2003) y la necesidad de crear un clima afectivo en clase para el buen desarrollo de las actividades de contenido cultural (Álvarez, 2016).

En esta misma línea, desde el Instituto Cervantes, en su documento sobre las competencias clave del profesorado, también se presenta una competencia general teniendo en cuenta la dimensión afectiva denominada, «Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo» (Instituto Cervantes, 2018: 23). Las cuatro subcompetencias que resultan son gestionar las propias emociones; motivarse en el trabajo; desarrollar las relaciones interpersonales e implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

En este caso el profesor recurre a la inteligencia emocional como complemento en el desarrollo de su trabajo, a la vez que intenta ayudar a sus compañeros y alumnos (Instituto Cervantes, 2018: 23). De ahí que Iglesias (2016) sostenga que el docente de E/LE, además de contar con capacidades pedagógicas adecuadas, necesita formarse a lo largo de toda la vida y ha de tener presente el valor de las cualidades éticas y emocionales en su labor docente.

En general, las características del docente intercultural en E/LE son similares a las propias del docente intercultural. Destacamos la importancia que le otorga a la dimensión afectiva el Instituto Cervantes y la trascendencia que comporta la formación intercultural del propio profesor, ya que es un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, y qué mejor

que aprender con los estudiantes porque, como decía Séneca: «Los hombres aprenden mientras enseñan».

En definitiva, la tendencia sería hacia un enfoque global de la enseñanza de lenguas donde se forme al estudiante íntegramente como agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural, según expone el PCIC. Y donde también tenga cabida el componente cívico como se expondrá en la última parte del capítulo.

2.4 La competencia democrática intercultural

Una Europa fragmentada con sus distintas nacionalidades y lenguas requiere una educación que permita a sus ciudadanos desenvolverse en la misma. De esta forma, Thorbjørn Jagland, Secretario General del Consejo de Europa, afirma que el objetivo no es enseñar qué pensar, sino despertar el pensamiento crítico en los alumnos para manejarse en la sociedad actual tolerando las perspectivas del otro; no obstante, teniendo en mente que los principios democráticos son los que realmente van a permitir la coexistencia efectiva de las diferentes culturas (Consejo de Europa, 2018b: 8). Así pues, como nos advertía Platón en su *República*: el fin de la educación y de todo buen estado es el de formar a ciudadanos buenos. Por lo que, como apunta Cortina (1997):

> «cualquier ser humano, para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, ser solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar para la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido» (Cortina, 1997: 63) .

La anterior definición nos lleva a presentar la última propuesta del Consejo de Europa para una educación intercultural y cívica. Se trata de la competencia democrática intercultural descrita como «la habilidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las habilidades, el conocimiento y/o la comprensión, a fin de responder a continuación de manera apropiada y efectiva a las demandas, los retos y las oportunidades que se presentan a raíz de las situaciones democráticas e interculturales» (Consejo de Europa, 2018b: 10). En las páginas sucesivas se presentará la materialización de esta, el «Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática».

2.4.1 Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática

Cultura democrática, diálogo intercultural y respeto por la dignidad y los derechos de los otros son los tres pilares característicos de una sociedad democrática, según el Consejo de Europa (2018c: 5). Desgraciadamente Europa no pasa por su mejor momento. Los últimos

acontecimientos materializados en terrorismo, crisis de los refugiados o alzamiento de los extremismos políticos están haciendo peligrar estos principios básicos. De ahí que dicha institución haya establecido como unas de sus prioridades la prevención de la radicalización como el extremismo violento, el terrorismo o los radicalismos políticos (Consejo de Europa, 2018e: 102). A lo largo de este último apartado del capítulo se abordará detalladamente la propuesta del Consejo de Europa para la prevención de la radicalización, aunque se comenzará exponiendo algunas ideas básicas sobre cómo los jóvenes consiguen radicalizarse.

Así pues, radicalizarse no implica necesariamente desembocar en terrorismo o extremismo violento (Consejo de Europa, 2018e: 105), pero sí que existen una serie de condicionantes que pueden ayudar a que aflore. Se desarrolla principalmente en dos fases. En la primera de ellas el individuo se ve envuelto en alguna de las condiciones que se enumeran a continuación (adaptado de Consejo de Europa, 2018e: 105–108):

- Familias desestructuradas
- Distanciamiento social
- Problemas identitarios
- Estilo de pensamiento simple
- Falta de exposición a referencias positivas y puntos de vista alternativos
- Experiencias propias de racismo y discriminación
- Privación y marginación
- Injusticias
- Desencanto político
- Desencanto con las formas democráticas de participación ciudadana.

Por eso, si un joven ha sufrido alguna de las anteriores condiciones y se encuentra con alguna de las siguientes, puede radicalizarse (adapado de Consejo de Europa, 2018e: 109-111):

- Exposición a ideologías extremistas violentas a través de un grupo social que ofrece sentimiento de comunidad y pertenencia.
- Exposición a ideologías extremistas violentas a través de Internet u otros materiales escritos.
- Exposición a ideologías extremistas violentas que satisfacen otras necesidades básicas psicológicas del individuo.
- Exposición a ideologías extremistas violentas estimuladoras de un despertar moral, religioso o político.

- Exposición a ideologías extremistas violentas que ofrecen aventura, emoción y heroísmo.

Sin embargo, ¿cómo podemos actuar ante tremendo panorama? Según el Consejo de Europa (2018e: 111-114), a través de las siguientes acciones o herramientas:

- Desidealización del extremismo violento y el terrorismo.
- Deconstrucción de las narrativas extremistas violentas y la presentación de un contrarrelato.
- Formación en pensamiento crítico, es decir, un estilo de pensamiento más complejo.
- Formación para la identificación y deconstrucción de la propaganda.
- Formación en alfabetización digital.
- Formación en el uso de medios democráticos para la expresión de las ideas políticas.

Ahora bien, ¿cómo trasladamos los educadores estos principios al aula? ¿Cómo, mediante nuestra tarea de agentes sociales, podemos intervenir en la prevención de la radicalización de los jóvenes en sus diferentes formas? A través del «Marco de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática» (en adelante, el Marco) elaborado por el Consejo de Europa. La evidencia empírica nos muestra que los individuos que se han acogido a estos principios tienen una mayor resiliencia frente a una posible radicalización (Consejo de Europa, 2018e: 118).

El reciente modelo va más allá de la competencia intercultural y la educación para la ciudadanía y pone de manifiesto la necesidad de educar para generar una convivencia armoniosa de los individuos en sociedades democráticas culturalmente diversas, es decir, para ser ciudadanos democráticamente competentes. Este modelo es aplicable en todas las etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación para Adultos y Universidad, incluyendo también a los educandos con necesidades educativas especiales de cualquier índole. Además, es transversal en la programación escolar, por lo que atañe a todas las asignaturas.

El objetivo es ser una guía completa, transparente, coherente, común y adaptable para todos los países sobre la planificación e implementación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias democráticas y el diálogo intercultural. Atendiendo a la realidad actual, se podrá implementar en la educación formal, no formal e informal, puesto que este tipo de educación se concibe como un aprendizaje a lo largo de la vida (Consejo de Europa, 2018c: 19–20).

Asimismo, el modelo pone de manifiesto dos circunstancias para lograr la convivencia en armonía de los ciudadanos en sociedades democráticas. Por parte del individuo, se necesitan una serie de competencias y, a nivel nacional, una estructura institucional que apoye la cultura de la democracia, es decir, unas estructuras políticas y jurídicas adecuadas que hagan uso de dichas competencias (Consejo de Europa, 2018b: 17–18) y velen por la salvaguardia de la democracia teniendo presente las desigualdades y trabas que existen en la sociedad europea para muchos ciudadanos hoy día (Consejo de Europa, 2018c: 27–28).

Por otra parte, el Marco se ha elaborado a partir de otros modelos presentados anteriormente por instituciones internacionales (Consejo de Europa, UNESCO, OCDE, Parlamento Europeo), incluido el MCER, además de contar con la colaboración de los gobiernos nacionales, ministerios de educación e investigadores (Consejo de Europa, 2018b: 27). En síntesis, se puede concebir como una educación intercultural, digital, en derechos humanos y para la ciudadanía democrática. De forma resumida, estas competencias se dividen en valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica, como se observa en la Figura 2 (*ibid*: 24).

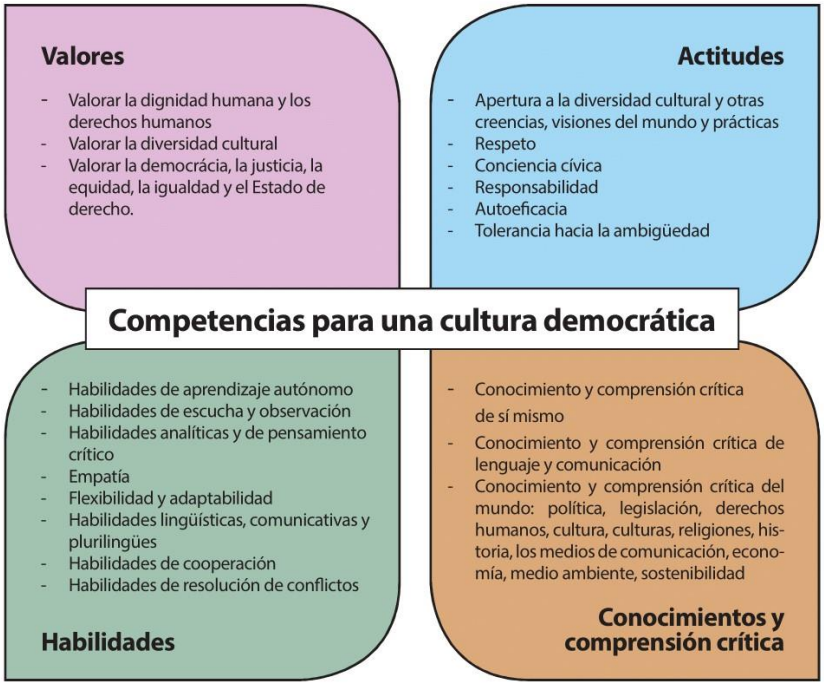


Figura 2: Modelo de Competencias para una Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018b: 11).

En este caso, el Marco se refiere a las competencias como «recursos individuales específicos (por ejemplo, valores, actitudes, destrezas, conocimientos y comprensión

específicos) que son movilizados y desplegados en la producción de comportamiento competente» (Consejo de Europa, 2018b: 24). Y, por ende, la competencia democrática intercultural es «la selección, activación y organización de las competencias y las aplicaciones de estas competencias de una manera coordinada, adaptativa y dinámica en situaciones concretas» (*ibid*). Por lo que en un encuentro intercultural se movilizarán, organizarán y aplicarán varias competencias. Cuando hablamos de situaciones democráticas e interculturales nos referimos tanto a las físicas o presenciales como a las digitales (*ibid*: 23-25).

De esta forma, los valores sirven de base y complementan al resto de las competencias, a la vez que funcionan como guía prescriptiva para las diferentes acciones que un individuo lleva a cabo en sociedad. Se dividen en varios grupos en los que se presenta como necesario, por una parte, el valorar la dignidad y los derechos humanos o la diversidad cultural y, por otro lado, se incide en valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho (Consejo de Europa, 2018b: 36-38).

A continuación, el siguiente grupo de competencias está formado por las actitudes, descritas en el modelo como las disposiciones psicológicas globales que una persona presenta hacia algo o alguien donde entran en juego creencias, emociones, evaluaciones y comportamientos hacia los mismos. Este conjunto está compuesto, en primer lugar, por la apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas, y, en segundo lugar, por el respeto, la conciencia cívica, la responsabilidad, la autoeficacia y la tolerancia hacia la ambigüedad (Consejo de Europa, 2018b: 39-43).

Por su parte, el Marco perfila las habilidades como las aptitudes para crear esquemas de comportamiento o pensamiento complejos y lo suficientemente organizados, de forma adaptativa, con el objeto de alcanzar un fin concreto. De esta forma, se presentan varios grupos de habilidades, como las de aprendizaje autónomo o de escucha y observación. A su vez, se incluye la empatía, la flexibilidad y la adaptabilidad; luego se exponen conjuntamente las habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües, seguidas de las habilidades de cooperación y de resolución de conflictos. Por último, el modelo presenta las habilidades de pensamiento analítico y las de pensamiento crítico de forma complementaria, pues se defiende que, en un funcionamiento efectivo, ambas operan conjuntamente. De esta forma, las define como capacidades que permiten analizar, evaluar y formular juicios ante diferentes circunstancias de forma lógica y (Consejo de Europa, 2018b: 44-45).

Finalmente, para desenvolvernos en las sociedades actuales precisamos de una serie de conocimientos en diferentes ámbitos, además de una reflexión activa y de una evaluación crítica de la interpretación de estos. Primero se trata de conocerse y comprenderse

críticamente a uno mismo; después se encuentra la esfera del lenguaje y la comunicación; por último, también se vislumbra como necesario el conocimiento y la comprensión crítica del mundo en estas esferas: política, legislación, derechos humanos, cultura, culturas, religiones, historia, medios de comunicación, economía, medio ambiente y sostenibilidad (Consejo de Europa, 2018b: 51-56).

A la hora de implementar el modelo habría que prestar atención tanto a las competencias que se enseñan como a las que se omiten, ya que al prescindir de competencias excluimos recursos que el alumno podría necesitar en un futuro (Consejo de Europa, 2018c: 58).

En este punto resulta interesante preguntarse cómo trabajar con el Marco. Para ello se han creado una serie de descriptores que nos indican el grado o nivel de competencia (básico, intermedio o avanzado) que se ha ido adquiriendo en una competencia determinada y con los que se trabaja de forma gradual y dependiendo del alumno. Dichos descriptores son una herramienta tanto para profesores como para los alumnos, puesto que como el Marco promueve la autonomía y autoeficacia, también pueden servir de guía al estudiante en su camino de aprendizaje tanto en contextos formales como no formales. En cuanto al profesor, para averiguar el nivel de competencia ha de aferrarse a la observación y la escucha activa continua del comportamiento del alumno. De este modo, la observación se llevaría a cabo sin interrumpir al alumno ni exponerlo a una situación incómoda, en diferentes situaciones, durante un periodo de tiempo, y anotando las diferentes evidencias, atendiendo al lenguaje verbal, no verbal y paraverbal. Por último, resulta interesante mencionar que el Marco contempla la posibilidad de evaluar las competencias democráticas a través de los descriptores (Consejo de Europa, 2018d: 11-14).

Sin duda cabe que todas las competencias son pertinentes, pero el Marco destaca las siguientes, como se observa a continuación (Consejo de Europa, 2018b: 57):

- Valorar la dignidad y los derechos humanos
- Valorar la democracia
- Valorar la diversidad cultural
- Apertura a la diversidad cultural
- Habilidades de aprendizaje autónomo
- Habilidades analíticas y de pensamiento crítico.

Para nuestro fin, puesto que nos encontramos en el campo de la enseñanza de lenguas y trabajaremos con un producto mediático y cultural, el vídeo musical, añadiremos las siguientes competencias al listado:

- Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües
- Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación
- Conocimiento y comprensión crítica de los medios de comunicación.

Ahora bien, ¿cuál es la metodología o enfoque para trabajar las competencias democráticas que propone el Consejo de Europa? En vista de lo expuesto anteriormente, la autonomía y el pensamiento crítico son claves en la formación de ciudadanos íntegros democráticamente competentes. El eje vertebrador no reside pues en qué se enseña, sino en cómo se enseña, es decir, en las condiciones que se creen para sacar el máximo potencial del alumno. En consecuencia, el aprendizaje partiría de tres pilares: experiencial, cognitivo y afectivo-emocional. Por eso, el aprendizaje basado en la experiencia, el aprendizaje activo, colaborativo y la introducción del pensamiento crítico son ideales para fomentar las competencias democráticas (Consejo de Europa, 2018c: 15). Además, también sería interesante trabajarlas a través del aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio o incluso con enfoques basados en contenido (Consejo de Europa, 2018e: 29).

Por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, el Marco ha sido diseñado para poder implementar sus principios a todos los niveles. No hay duda de que cuanto más a fondo se trabaje y se implique la institución educativa, mejores resultados se conseguirán en los alumnos. De ahí que se recomiende utilizarlo como directriz del proyecto educativo de centro. En nuestro caso nos centraremos en la universidad, es decir, en las instituciones que forman a los profesores del mañana, puesto que serán ellos los que tengan que traspasar las competencias democráticas a sus alumnos en un futuro. No obstante, se pone de manifiesto también la importancia de la formación de los docentes en activo. Ya se ha apuntado que las competencias democráticas no las tenemos de base, sino que se han de trabajar y se pueden desarrollar durante toda la vida. Dicha formación será válida en dos vías. En primer lugar, servirá para revertirla en los alumnos, y, en segundo lugar, ayudará individualmente a poder manejarse de forma efectiva en sociedades democráticas y culturalmente diversas (Consejo de Europa, 2018e: 77).

Así pues, la formación no sería la misma para los docentes en activo que para la de los futuros maestros y profesores. La educación de estos últimos se centra en ayudarles a concienciarse acerca de la importancia de las competencias democráticas y a asegurar que sean capaces de implementarlas en sus clases futuras. Por su parte, la formación de los docentes en activo se enfoca, entre otros asuntos, en formar a un docente lo más competente posible para poder enfrentarse de forma eficiente a los diferentes retos de su labor diaria como educador. Y en este punto radica la importancia de la institución universitaria, pues es la que brinda formación tanto a los futuros profesores como a los profesores en activo.

Además, habría de introducir la innovación y la investigación en competencias democráticas, ya que los resultados de estas acciones se revertirán en dicha formación (Consejo de Europa, 2018e: 79-82).

De esta forma, el Consejo de Europa ha elaborado una serie de recomendaciones a la hora de trabajar con las competencias democráticas para los diferentes agentes sociales. Nosotros consideraremos las instituciones universitarias, los docentes en activo y los profesores en formación (Consejo de Europa, 2018e: 85-87). Con respecto a las universidades, el Marco aconseja trabajar con los objetivos que se exponen a continuación (adaptado de Consejo de Europa, 2018e: 85-87):

- Diferenciar la formación de los futuros profesores de la de los profesores en activo.
- Supervisar de forma continua que las competencias democráticas se incluyan de forma efectiva en los planes de estudio.
- Incluir las competencias democráticas como línea de investigación.
- Supervisar cómo se trabajan las competencias democráticas en los centros donde los alumnos realizan sus prácticas.
- Promover programas de intercambio que repercutan en una apertura de mente de los alumnos.
- Ofrecer una formación diversa.

En cuanto a los docentes, el mejor profesor es aquel que ha podido interiorizar él mismo las competencias democráticas, por lo que también se debería formar al profesorado universitario responsable de la formación de los futuros maestros para prestar atención a cómo se puede mejorar la educación en competencias democráticas a través de las diferentes materias; participar en programas de intercambio internacional y tener presente la educación no formal que ofrece la universidad al respecto (Consejo de Europa, 2018e: 85).

Por último, los docentes en activo podrían perseguir algunos fines entre los que estuviera la formación continua, la participación en proyectos de investigación, la colaboración con otros docentes para mejorar la práctica docente en este sentido, además de tener presentes que el día conlleva retos (Consejo de Europa, 2018e: 86-87).

En síntesis, el Marco se puede introducir en cualquier nivel educativo y disciplina, por lo que es adecuado para el aula de lenguas. Igualmente, la adquisición de una lengua es sinónimo de acceso al conocimiento y de desarrollo cognitivo, es decir, un alumno ha de tener conocimiento lingüístico adecuado para seguir una clase o para comunicarse con otros acerca de un contenido determinado. Así pues, en el ejercicio de la competencia democrática

intercultural, concienciarse sobre la importancia de la competencia lingüística es primordial (Consejo de Europa, 2018c: 16–17).

2.5 Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos observado cómo el concepto de cultura ha ido adaptándose a la realidad social, al igual que lo ha hecho la forma de introducir el contenido cultural en la clase de lenguas. Como consecuencia, apareció la competencia intercultural con el objetivo de brindar apoyo a los encuentros entre personas cada vez más numerosos a partir del último tercio del siglo pasado. Asimismo, hemos mostrado la importancia de dicha competencia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde el punto de vista del docente y el aprendiz, además de exponer la nueva concepción de mediación según el Consejo de Europa. Por lo tanto, en un mundo donde la inmediatez impera y apenas queda espacio para la reflexión, el papel de la educación representa una prioridad clave en la formación integral del individuo. De ahí la importancia de contar con los marcos de referencia descritos que ofrecen recomendaciones para que los estudiantes desarrollen mecanismos con los que desenvolverse en la sociedad actual. Sin embargo, aún hemos de abordar también el cambio pedagógico que ha supuesto la entrada de las tecnologías en el aula. Por ello, en el siguiente capítulo indagaremos en lo que supone este cambio paradigmático y el papel que desempeñan los productos culturales tecnológicos, en concreto, los videoclips en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

CAPÍTULO 3: EL VIDEOCLIP EN LA ENSEÑANZA MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS

3.0 Introducción

Las consecuencias de la *aldea global* acuñada por McLuhan (1962, 1964) han llegado también a la educación. Los nuevos adelantos en las tecnologías de la información y la comunicación están provocando cambios significativos en la forma de enseñar y aprender. Todo ello ha desencadenado el uso dentro y fuera del aula de una amplia variedad de nuevos productos culturales con base tecnológica. De ahí que se emprenda el recorrido de este capítulo exponiendo las pedagogías emergentes que han aparecido como consecuencia de la incursión de nuevas tecnologías, algunas de ellas disruptivas, especialmente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Posteriormente se aborda una de las nuevas competencias clave para el siglo XXI, la alfabetización visual. En estrecha relación con este punto se destina la última parte de esta sección al medio audiovisual para examinar con detalle al videoclip. De esta forma, se presentan sus características y evolución, al igual que su aplicación en el terreno educativo y las bases teóricas seleccionadas para su estudio, en concreto, el enfoque multimodal y la narratividad. A partir de este análisis se podrá intuir hacia dónde se dirige el mundo educativo en el que la tecnología jugará un papel importante, donde la presencia del docente se configura igualmente como imprescindible y en el cual emerge un nuevo recurso cargado de imágenes, música y palabras que se funden sinérgicamente para producir significados muy concretos, el videoclip.

3.1 Pedagogías transformadoras: la enseñanza-aprendizaje de lenguas con apoyo de la tecnología

La tecnología aplicada a la educación no solo se traduce en infinitas herramientas para ser utilizadas en el aprendizaje de las distintas disciplinas, sino también en una forma distinta de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Habida cuenta de ello, según afirman Ferguson *et al*. (2019: 7) en el último informe para *The Open University* sobre innovación en educación, la tecnología en sí misma no mejora el aprendizaje o la enseñanza, pero propicia la apertura de un gran abanico de posibilidades a partir de ella. Por ello, aunque esta investigación se centre en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha considerado oportuno comenzar el capítulo describiendo algunas pedagogías innovadoras, o sea, nuevas formas de enseñar y aprender que retan la teoría y práctica existentes en cuanto a enseñanza, aprendizaje y evaluación en el mundo actual liderado por la tecnología (*ibid*: 6).

Una de las consecuencias de estas innovaciones es la cantidad ingente de contenido disponible en la red, por lo que contar con una habilidad crítica y reflexiva para filtrar la información es más que necesario (Ferguson *et al*., 2017). Algunos enfoques que persiguen este modelo de pedagogía crítica son el *AIR model of epistemic cognition* o procedimiento analítico para examinar las referencias y evaluar su credibilidad (*ibid*), el método rizomático (en inglés, *rhizomatic learning*), la enseñanza reflexiva denominada en inglés, *inquiry-based learning* (Sharples *et al*., 2012) o el bien conocido método socrático, ya que aprender cuestionándose las cosas despierta la curiosidad e incita a la investigación y al descubrimiento (Ferguson *et al*., 2019). Luego el desarrollo de habilidades argumentativas también es importante, pues permite construir el conocimiento a través de la presentación, la crítica y la defensa de las ideas (Sharples *et al*., 2015). Es de interés añadir en este punto que la relación del alumno con respecto al conocimiento ha ido modificándose a partir de la incorporación de los recursos educativos en abierto. En estos momentos el conocimiento ya no es ni fijo ni estático, sino que constituye un proceso cambiante que sitúa al alumno de forma activa en el centro del mismo (Sharples *et al*., 2013).

El alumno participa de forma activa en la web 2.0 con los blogs, wikis y redes sociales. Esta participación se intensifica en la web 3.0 de la mano de la realidad virtual o aumentada. La web 4.0 añade el análisis de datos que proporciona un aprendizaje más personalizado. Además, el mundo de la inteligencia de datos (en inglés, *big data*) y la posibilidad de manejar los mismos (Ferguson *et al*., 2017), permiten analizar las prácticas en línea para mejorar el aprendizaje, puesto que las redes sociales y el resto de herramientas personales tienen un impacto importante en las actitudes, acciones y comportamiento de los estudiantes (Sharples *et al*., 2014). Como consecuencia de toda esta evolución tecnológica han surgido aplicaciones informáticas que analizan los datos de las actividades de los alumnos para ofrecerles consejos y recomendaciones que les ayuden a mejorar su aprendizaje.

En primer lugar, está la iniciativa *formative analytics* que, entre otros, utiliza los datos para ayudar al alumno a reflexionar sobre su progreso desde un punto de vista cognitivo y emocional, para que pueda, de esta forma, avanzar mejorando de una forma más eficaz (Sharples *et al*., 2016). En la misma línea aparecen el aprendizaje o enfoque adaptativo (en inglés, *adaptive teaching* or *learning*) o el *stealth assessment* (evaluación y valoración inmediata para alumnos y profesores). Además, algunos programas pueden ofrecer datos del estado de ánimo del alumno o de su actividad cerebral (Sharples *et al*., 2015). Según apunta Weber (2019), en el ámbito universitario, el aprendizaje adaptativo, a pesar de proveer una valoración rápida a los estudiantes y la posibilidad de disminuir la

carga de trabajo del docente, no ha progresado lo suficiente en los últimos años por su elevado coste de implementación.

Otro instrumento que ofrece al alumnado evaluación personalizada como apoyo al aprendizaje es la evaluación dinámica (*dynamic assessment*, en inglés), basada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, donde prima la evaluación del potencial del alumno sobre la de su rendimiento. Así, mediante una prueba de diagnóstico se identifican los obstáculos del aprendizaje y se ofrecen estrategias. El evaluador interviene durante el proceso ofreciendo valoraciones y recomendaciones alcanzando de este modo una información más detallada del progreso del alumno (Sharples *et al*., 2014). Por último, es necesario mencionar la cadena de bloques para la educación (*blockchain for learning,* en inglés), es decir, un gran almacén de datos o recursos educativos digitales donde los usuarios introducen sus aportaciones para que estén accesibles a la comunidad educativa (Sharples *et al*., 2016). En resumen, el objetivo es usar los datos para ayudar a los estudiantes a establecer y conseguir objetivos a través de herramientas analíticas y, partir de ahí, permitir al alumno crearse su propio camino de aprendizaje y aprender de otras experiencias (Ferguson *et al*., 2017).

Desde una perspectiva similar, el enfoque *making thinking visible* propone establecer de forma clara desde el principio los objetivos del curso para alumnos y profesor. De esta manera, el docente puede adaptar su forma de enseñar y el alumno tiene la oportunidad de decidir también sobre su aprendizaje. Un ejemplo es la clase invertida donde el alumnado visualiza los contenidos y prepara la lección en casa para después trabajar las distintas tareas diseñadas por el docente en el aula (Ferguson *et al*., 2019).

Igualmente han aparecido diferentes metodologías para la resolución de problemas a través de las técnicas de la computación o *computational thinking* (Sharples *et al*., 2015), la metodología del diseño o *design thinking*, o incluso mediante un procedimiento en el que los alumnos intentan resolver problemas complejos por sí mismos antes de que se les enseñen los principios esenciales y los métodos correctos que se conoce como *productive failure* (Sharples *et al*., 2016). Por último, los drones abren el aprendizaje a espacios físicos inimaginables. Además, despiertan la curiosidad; convierten en comprensibles los conceptos abstractos y hacen el aprendizaje exterior más atractivo (Ferguson *et al*., 2019).

Toda esta revolución tecnológica implica otro cambio que afecta a la construcción del conocimiento que ahora se centra más en la forma colectiva que en la individual. Los jóvenes necesitan descubrir formas significativas de usar la tecnología para aprender o para crear conocimiento de forma colaborativa. En parte, el futuro de la innovación en educación está guiado por la creación de conocimiento colectivo (Parlamento Europeo, 2015). Un ejemplo de ello es el enfoque denominado en inglés *citizen inquiry*, que propone una forma

de aprender activa utilizando el método científico y creando conocimiento con la ayuda de las comunidades de aprendizaje (Sharples *et al*., 2013). Se trata de un aprendizaje experiencial, constructivo y colaborativo en el que el objetivo es desarrollar procesos creativos donde los estudios virtuales desempeñan un papel relevante. El docente observa, comenta y realiza críticas constructivas. Se aprende haciendo, al mismo tiempo que se desarrollan habilidades digitales específicas para poder ser utilizadas por los estudiantes en su futuro laboral. Por consiguiente, las técnicas colaborativas no pueden encontrarse más en auge. El aprendizaje orientado a la acción es muestra de ello, pues persigue aprender haciendo, reflexionando y colaborando e inculca la importancia de aprender a lo largo de la vida para el desarrollo profesional (Ferguson *et al*., 2019).

El objetivo es que el alumno se abra a la experiencia, a la creatividad y a la autonomía a través de la comunidad de aprendizaje que él mismo construirá: una forma de desarrollar la autonomía y el aprendizaje de contenidos auténticos para el desarrollo profesional del individuo. Por otro lado, el aprendizaje mediado por las tecnologías requiere trabajar las habilidades metacognitivas: aprender a aprender, establecer las necesidades de aprendizaje y reflexionar continuamente sobre el proceso de aprender son competencias esenciales. En este contexto, el aprendizaje socioemocional continúa siendo de vital importancia (Parlamento Europeo, 2015: 24), puesto que, entre otros, prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables (Ferguson *et al*., 2019). De hecho, en el mundo virtual también son necesarias las habilidades blandas, ya que pueden presentarse conflictos entre los grupos provocando emociones negativas y contribuyendo a la proliferación de estereotipos. De esta forma, trabajar la empatía aparece como un recurso imprescindible para el aprendizaje a distancia y el buen funcionamiento del grupo (Ferguson *et al*., 2017).

De forma paralela, las tecnologías han transformado el espacio de aprendizaje. Pueden explorarse distintos entornos, puesto que cualquier localización dentro y fuera de clase está disponible para aprender, ya sea en el mundo físico o virtual (*geo-learning)* (Sharples *et al*., 2013). Además, pueden usarse eventos o acontecimientos de la vida real para aprender. Se trata de una forma de participación, colaboración y divulgación del conocimiento transformado en aprendizaje memorable que conecta el conocimiento con la práctica (Sharples *et al*., 2014).

En síntesis, se ha observado cómo las tecnologías han transformado la enseñanza y el aprendizaje transportando el conocimiento más allá de las aulas, ofreciendo numerosos recursos y favoreciendo la autonomía del alumnado en el marco de una pedagogía orientada a la acción. A su vez, el manejo de los datos permite ofrecer un aprendizaje cada vez más personalizado. Además, tanto las habilidades socioemocionales como las críticas para hacer

frente a tanta información aparecen como competencias imprescindibles en el mundo actual mediado por la tecnología.

Centrándonos ahora en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, también han aparecido diferentes enfoques mediados por la tecnología. Una de las ventajas que ofrece es la posibilidad de experimentar con el aprendizaje ubicuo, es decir, aprender en cualquier sitio y en cualquier lugar mediante dispositivos móviles (con sus siglas en inglés, *MALL*). Los móviles, tabletas u ordenadores portátiles son herramientas idóneas para el desarrollo de la autonomía (Sharples *et al*., 2014), como reflejan, por ejemplo, investigaciones sobre el dispositivo móvil en Taiwán (Lin y Hwang, 2018) o Japón (Kimura, Obari y Goda, 2011). Además, algunos estudios revelan contribuciones específicas en la comprensión auditiva (Read y Barcena, 2016) o la producción oral (Lys, 2013). En cuanto a las percepciones del alumnado ante este tipo de aprendizaje, se han observado actitudes positivas en universitarios de Suecia y China (Viberg y Grönlund, 2013), Taiwán (Hsieh *et al*., 2017), Colombia (Botero *et al*, 2018) o Estados Unidos (Lys, 2013). No obstante, tanto el profesor como la institución académica han de pautar los límites del uso de estos artefactos para que su uso no desemboque en descontrol (Sharples *et al*., 2014).

A raíz del aprendizaje con dispositivos móviles emerge el aprendizaje sin costuras (*seamless learning*), en el que se conectan las experiencias de aprendizaje más allá de la localización, el tiempo, la tecnología o el entorno social, al mismo tiempo que se usan las experiencias de fuera del aula para enriquecer la clase. *Seamless language learning* hace referencia a un tipo de aprendizaje de lenguas que ocurre fuera de clase conectando «entornos de aprendizaje formal y no formal, individuales y sociales, así como físicos y digitales» (Wong, Chai y Aw, 2017: 10). Así «el modelo pretende facilitar las interacciones sociales en las redes sociales como contextos de aprendizaje significativo para así promover la creación de significado y el intercambio de ideas en la lengua meta» (*ibid*). Esto ha desembocado en la introducción de las redes sociales como herramienta de aprendizaje, puesto que, según apuntan algunos estudios, son un instrumento efectivo para el desarrollo de la autonomía (Lin y Hwang, 2018), la comunicación, la creatividad, la colaboración o para compartir recursos (Parlamento Europeo, 2015: 34; Sharples *et al*., 2016), como en el caso de la telecolaboración (Taskiran, Gumusoglu y Aydin, 2018).

Por lo tanto, una de las características de la tecnología es que permite aunar el aprendizaje formal y el informal. De esta manera han surgido en los últimos años numerosos conceptos innovadores para ser utilizados de forma interdisciplinar. Algunos de ellos son el *crossover learning*, es decir, la vinculación del aprendizaje formal con el informal para enriquecer el conocimiento con la experiencia; el *incidental learning*, o sea, aprender de forma espontánea de cualquier situación. Así, las situaciones o actividades espontáneas que

ocurren fuera de clase también se utilizan para aprender. Por ejemplo, tener conversaciones a diario en la lengua que se está estudiando o usar dicha lengua para ver contenido audiovisual y luego comentarlo en clase. Por otra parte, el *context-based learning* promueve aprender del mundo que rodea a los alumnos y relacionar lo que se aprende en clase con el día a día de los mismos (Sharples *et al*., 2015).

Desde una perspectiva similar aparece el *placed-based learning* donde el lugar (físico o virtual) es el eje del aprendizaje. Se lleva a cabo en la comunidad local y el docente se establece como puente entre ésta y los estudiantes. Este enfoque despierta la curiosidad; enlaza el aprendizaje de clase con la vida de la comunidad y ayuda a construir un sentimiento de identidad fuerte. En el ámbito del aprendizaje de lenguas destaca el «Proyecto SALSA» donde los dispositivos móviles se utilizan como herramienta para introducir a los inmigrantes en una nueva ciudad (Ferguson *et al*., 2019).

Por otra parte, el aprendizaje por inmersión sigue estando activo, pues permite experimentar una situación de forma real usando el conocimiento y los recursos para resolver un problema o practicar una habilidad. Además, es estimulante, memorable, divertido, motivador y emocionante. Sin embargo, con el apoyo de la tecnología ya no es necesario desplazarse, ya que se puede practicar a través de herramientas visuales: el videojuego, la realidad virtual o la realidad aumentada. Es ideal para el aprendizaje de lenguas porque los alumnos pueden interactuar con nativos, otros estudiantes y avatares en un ambiente de confianza sin tener que viajar. A pesar de ello, el equipamiento sigue siendo elevado desde un punto de vista económico (Ferguson *et al*., 2017). De cualquier forma, algunos estudios han puesto de manifiesto los beneficios que ofrece, por ejemplo, la realidad virtual, ya que posibilita el uso de la lengua en un contexto real (Frias, Fernandes y Cruz, 2011; Gardner, Gánem-Gutiérrez, Scott, Horan y Callaghan, 2011), provoca un ambiente relajado con menos ansiedad que otro tipo de escenarios (Frias, Fernandes y Cruz, 2011; García-Ruiz, Edwards, Aquino-Santos, Tashiro y Kapralos, 2011; Gardner *et al*., 2011), además de haberse percibido como herramienta motivadora para los estudiantes (Chen, 2016; Frias, Fernandes y Cruz, 2011; García-Ruiz *et al*., 2011; Gardner et al., 2011) y favorable para el desarrollo de la autonomía, la interacción oral (Gardner *et al*., 2011), la comprensión auditiva (García-Ruiz *et al*., 2011) o la adquisición de vocabulario (Chen, 2016; Gardner *et al*., 2011). Asimismo, junto con la realidad aumentada, los videojuegos o los MOOC, son una opción interesante para trabajar la narración o *storytelling*, en inglés (Sharples *et al*., 2014).

Volviendo a los videojuegos, Alexander (2019) confirma una escasa iniciativa de la industria del videojuego en crear juegos para el ámbito educativo. Añade que su creación es complicada y que la gamificación no consigue encuadrar en la rigidez de los sistemas

educativos actuales, especialmente en el ámbito universitario, ya que existe cierta reticencia por parte del profesorado porque piensan que es una herramienta para la educación primaria. De ahí que sugiera más investigación sobre este recurso para poder ofrecerlo a todos los niveles. Por su parte, Pujolà y Herrera (2018: 586) sostienen que gamificar no es sinónimo de jugar, sino de introducir elementos lúdicos en clase. Es un elemento motivador (Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie y Clarebout, 2013), percibido positivamente por los estudiantes (Hung, Yang, Hwang, Chu y Wang, 2018), que permite desarrollar el pensamiento crítico, la afectividad, la resolución de problemas, aparte de las habilidades analíticas y comunicativas (Pujolà y Herrera, 2018: 586). Se puede trabajar mediante juegos de rol o simulaciones, juegos con dispositivos móviles o digitales (Ferguson *et al*., 2019). Además, «ayuda a los docentes en el desarrollo de la interacción, la cooperación, y la implicación proactiva de los estudiantes» (Pujolà y Herrera, 2018: 585). Una actividad gamificada motivadora debe incluir la relación con los demás, la autonomía, el deseo de aprender y un propósito. En cuanto a la planificación, ésta ha de tener en cuenta tanto el plano cognitivo como el afectivo, es decir, las tareas planificadas han de relevantes y significativas para los alumnos. Una de las claves es proveer al alumnado de valoración constante para que pueda ir percibiendo su progreso (Pujolà y Herrera, 2018).

Por otra parte, la inteligencia artificial ha llegado a la educación permitiendo trabajar de forma colaborativa. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas aparecen, por ejemplo, los robots «SoftBank NAO» que hablan veinte lenguas. El objetivo es que el alumno aprenda enseñando al robot. El aprendiz lo percibe como un amigo y sin prejuicios, con lo que la comunicación se desarrolla de forma fluida. Además, puede ocupar el papel de un tutor para conversar en cualquier momento que el alumno lo necesite. Es de destacar que se ocupan de tareas rutinarias dejando al profesor centrarse en los alumnos y en la parte más humana de la educación, insustituible por un robot, añadimos. No obstante, existen algunos desafíos a corto plazo como los elevados costes del equipamiento o los prejuicios sociales actuales hacia la inteligencia artificial (Ferguson *et al*., 2019).

Asimismo, la posibilidad de aprender de otros, como se ha comentado anteriormente, se instituye como un recurso valioso, tal y como indica el *crowd learning* o el aprendizaje de las multitudes o al servicio de las multitudes. Se trata de un enfoque que difunde la importancia de obtener conocimiento a partir de los demás a través de la colaboración masiva online. Un ejemplo lo encontramos en Wikipedia (Sharples *et al*., 2016). El papel del profesor radicaría en indicar los recursos disponibles; ayudar a diagnosticar las necesidades de los estudiantes y apoyar diferentes métodos de estudio. Algunos proyectos que han aparecido para el aprendizaje de lenguas son «Lingobee» o «Forvo» (Sharples *et al*., 2013).

Hasta ahora se ha observado que se puede aprender lenguas usando la tecnología. Es más, según apunta Román-Mendoza (2018: 551), brinda la posibilidad de trabajar las competencias digitales y algunas habilidades blandas, como el pensamiento crítico o la autonomía. Trujillo y Salvadores (2019: 164) defienden la reflexión y la cautela ante la adopción de la tecnología con fines educativos, en concreto en el ámbito de la enseñanza de lenguas y puntualizan que la pedagogía siempre habría de colocarse en primer lugar. En una postura similar, Román-Mendoza (2018) sostiene que:

> «algunas innovaciones pedagógicas (llamadas así aunque en muchos casos se trate de reformulaciones de prácticas educativas existentes desde hace tiempo), como la clase invertida o clase al revés (flipped classroom), el aprendizaje híbrido (blended learning) o incluso los MOOC (massive open online courses, cursos en línea masivos y abiertos), se han quedado en muchos casos en meras tendencias pasajeras sin gran repercusión en la disciplina» (Román-Mendoza, 2018: 552).

Trujillo y Salvadores (2019)[5] consideran que el introducir una herramienta en clase no tiene por qué derivar siempre en más implicación o motivación por parte de los estudiantes; en parte porque este tipo de herramientas pueden no ser aptas para todo tipo de edades no cumpliendo de este modo con las expectativas de los alumnos, según han demostrado diversos estudios (Murphy, 2011; Vandercruysse *et al*., 2013; White, 2011) o porque no funcionan de igual forma en todo tipo de alumnado. Así lo confirman investigaciones en Turquía (Bekleyen y Solmaz, 2013), Nueva Zelanda (Corder y U-Mackey, 2011; White, Direnzo y Bortolotto, 2016), Estados Unidos (Baralt y Gurzynski-Weiss, 2011; Hoe y Rissel, 2008), Tailandia (Hilao y Wichadee, 2017), Turquía (Bekleyen y Solmaz, 2013; Taskiran, Gumusoglu y Aydin, 2018) o Bélgica (Vandercruysse *et al*., 2013).

Asimismo, aparte de los desafíos técnicos que el uso de herramientas tecnológicas comporta, la ausencia de emoción o factor humano también se ha contemplado como un obstáculo. Un ejemplo se encuentra en la realidad virtual debido a la falta de interacción (Frias, Fernandes y Cruz, 2011). En la misma línea, Lee (2016) indica que algunas actividades mediadas por ordenador no promueven la interacción social y la colaboración, por lo que los profesores tienen que invertir una cantidad importante de tiempo en la creación de actividades en línea para que los alumnos puedan aprender de la misma forma que lo harían cara a cara. Además, un estudio realizado sobre el aprendizaje móvil a alumnos españoles de inglés concluye que, aparte de la dificultad para seguir las actividades en el móvil por una estructura deficiente, las tareas resultaban muy mecánicas y carentes de

[5] Para una guía más exhaustiva sobre uso de la tecnología en el aprendizaje de lenguas recomendamos el volumen recopilatorio de Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (2018) o Chapelle y Sauro (2017) y la revisión de la literatura de Trujillo y Salvadores (2019).

identificación emocional (Read y Barcena, 2016). Así, esta falta de afectividad aparece, por una parte, en el aprendizaje a distancia, ya que los alumnos pueden llegar a sentir que están solos durante su proceso de aprendizaje por la falta de contacto cara a cara con profesores o compañeros (Oxford y Chien-Yu, 2011) y, por otra parte, en la comunicación mediada por ordenador (o sus siglas en inglés, *CMC*) por la falta de valoración inmediata (Kitade, 2008). Es más, la tecnología puede provocar tecnofobia en algunos aprendices (Maftoon, Birjandi y Pahlavani, 2014b; Soleimani y Khanjani, 2013; Zaini, 2018).

Desde un prisma similar, en el mundo tan tecnológico en el que estamos inmersos resulta no menos que prudente reflexionar acerca del aprendizaje que se realiza cara a cara en contraposición al mediado por la tecnología. De esta forma, en un estudio elaborado por Hui *et al*. (2008) en Hong-Kong se concluyó que los alumnos que siguieron un aprendizaje cara a cara mejoraron en comprensión auditiva y los que lo hicieron a través de herramientas tecnológicas se vieron beneficiados en el léxico. Los resultados también indicaron que la satisfacción sobre el aprendizaje dependía de la capacidad de aprendizaje percibida sobre el curso y su efectividad, junto con el apoyo por parte de la comunidad de aprendizaje.

Otra investigación realizada con alumnado japonés mostró que en el aprendizaje de lenguas mediado por ordenador (con sus siglas en inglés, *CALL*), la percepción afectiva, es decir, la presencia de algunos factores humanos como la imagen o el audio del interlocutor donde se incluía el aspecto no verbal determinaron la efectividad de la interacción oral. En cuanto al aspecto gramatical, los alumnos se sentían más seguros utilizando el chat o los foros antes que la videoconferencia por tener más tiempo para la reflexión y la corrección de errores (Yamada, 2009). Asimismo, un proyecto llevado a cabo por *The Open University* sobre el aprendizaje a distancia y en línea mostró la importancia de utilizar adecuadamente ciertos principios pedagógicos en este tipo de enseñanza. Además, puso de manifiesto que dicha universidad se debate en dos frentes principalmente: el uso de tecnologías que permiten contribuir a la formación de comunidades de estudiantes y tutores en un contexto a distancia y, por otro lado, la de atender a una audiencia de alumnos muy diversa, algunos de los cuales todavía se sienten incómodos con este tipo de aprendizaje (Hampel y de los Arcos, 2013). En una línea similar, un estudio australiano (Chakowa, 2018) y otro estadounidense (Kim y Rissel, 2008) apuntaron que en las tareas de interacción los alumnos preferían el contacto cara a cara antes que en línea. Además, como concluye Lys (2013) en otro análisis, algunas herramientas como las tabletas pueden llegar a ser una distracción en clase.

Por lo tanto, el factor humano sigue siendo relevante. Así, en un estudio chino donde se utilizó un sistema de reconocimiento de los estados afectivos de los alumnos para

intervenir con un tutor virtual y así mejorar la experiencia de aprendizaje, se concluyó que el sistema resultaba efectivo cuando el alumno sentía apatía por el aprendizaje o estaba aburrido (Chen *et al*., 2016). En otra línea, un estudio irlandés de Farr y Riordan (2015) indicó que los blogs fomentan la narración, las prácticas reflexivas y la expresión de identidades. Read y Bárcena (2016) apuntan que las estrategias metacognitivas ofrecen una forma efectiva de compensar la falta de presencia, apoyo y orientación de los profesores a medio / largo plazo en el aprendizaje a distancia. Finalmente, Oxford y Lin (2011), en una revisión sobre las estrategias aplicadas al aprendizaje a distancia, sostienen que, para hacer frente a las emociones negativas, los alumnos pueden acogerse a estrategias sociales o afectivas combinadas con un enfoque en objetivos o beneficios a más largo plazo, y apoyado por la motivación intrínseca, la perseverancia y la determinación. En conclusión, los estudios revelan que la inclusión de la afectividad y la atención a las singularidades del alumnado en el ámbito tecnológico se presentan como herramientas imprescindibles para el desarrollo efectivo del aprendizaje.

En resumen, se ha observado cómo la tecnología ofrece recursos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El aprendizaje móvil, la gamificación, la realidad virtual y aumentada o la inteligencia artificial se vislumbran como propuestas destacadas por el momento. Además, puesto que también se aprende fuera de clase, el aprendizaje formal e informal se dan la mano igualmente en este ámbito. Los instrumentos tecnológicos avanzan y resulta necesario reflexionar antes de utilizarlos en clase, al igual que es relevante no obviar el valioso papel que proporciona el profesor junto con la pedagogía. Como consecuencia, el cambio esperado del sistema educativo lo provocará el ser humano junto con las circunstancias y no la tecnología en sí misma (Parlamento Europeo, 2015: 65), hecho que nos recuerda la teoría de Ortega y Gasset (2014) sobre el *yo y mi circunstancia*. De ello se deduce que los avances del docente no solo dependen del uso de una herramienta u otra, sino de la forma en la que la tecnología se integra en su contexto y las características de este.

A continuación, se presentan los cambios más significativos que se vislumbran en el ámbito universitario a corto, medio y largo plazo teniendo en cuenta el papel de la tecnología, según el informe «Horizon» (Alexander *et al*., 2019), elaborado por la asociación norteamericana «Educause» dedicada al estudio de las tendencias universitarias desde un punto de vista tecnológico.

En general, una de las tendencias más significativas es la intención de mejorar la profesión docente. Asimismo, a corto plazo (1-2 años) aparecerá el rediseño de los espacios de aprendizaje tanto físicos como virtuales. Además, los sistemas de aprendizaje híbrido ganarán terreno en este ámbito. A pesar de ello, todavía se necesita avanzar más para ofrecer plataformas con las que facilitar tanto la telecolaboración como el aprendizaje

centrado en el estudiante. En lo que respecta a las tendencias a medio plazo (3-5 años), se estima un avance en la cultura de la innovación, es decir, una relación más estrecha entre el terreno empresarial y la universidad con el fin de preparar a los universitarios para sus futuros trabajos. Además, se apostará de una forma más eficiente por la medición del aprendizaje, es decir, se empleará el análisis de datos para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, como ya se ha comentado anteriormente. Por último, a largo plazo (cinco años o más) se prevé un replanteamiento de cómo trabajan las instituciones. La enseñanza se centrará aún más en el alumno, actuando el profesor como facilitador y guía. Asimismo, se optimizarán los recursos; se ofrecerán estudios interdisciplinares y se mejorará el papel de la universidad en la sociedad; al mismo tiempo que se permitirá al estudiante configurarse su propio itinerario educativo gracias a una oferta académica variada y flexible (Alexander *et al*., 2019).

No obstante, existen una serie de desafíos significativos que impiden la adopción de las tecnologías en la enseñanza superior. El primero de ellos tiene que ver con una nueva concepción que va más allá de la alfabetización digital, en inglés se conoce como *digital fluency*, con la que se persiguen no solo habilidades de comprensión del mundo digital, sino de creación, comunicación, análisis de datos e innovación. Para conseguir estas competencias el uso del pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos se perfilan como herramientas imprescindibles. Sin embargo, a día de hoy es complicado seleccionar e implementar la tecnología en la universidad cuando todavía no existe un acceso democrático al mundo digital para todos los alumnos. Además, el análisis de datos, como se ha comentado anteriormente, brindaría información extraordinaria en cuanto al desempeño del alumnado; pero su elevado coste económico no permite extraer todas sus posibilidades en la actualidad. Finalmente, el resto de los retos estarían relacionados con el avance hacia la equidad digital, principalmente el acceso a Internet en todos los lugares, especialmente en el mundo rural y, por otra parte, el replanteamiento del papel de la enseñanza universitaria, puesto que la tendencia se encamina hacia la creación de experiencias de aprendizaje centradas cada vez más en el alumno (Alexander *et al*., 2019).

En cuanto a los desarrollos importantes en tecnología educativa para la educación superior, en uno o dos años se prevé adoptar, en primer lugar, el aprendizaje con dispositivos móviles. Gracias a la realidad virtual, a la realidad aumentada y a la combinación de ambas en la denominada realidad mixta, el aprendizaje móvil es cada vez más colaborativo y activo. Algunas herramientas que utilizaremos serán el móvil, la tableta, el portátil, los relojes inteligentes, los aparatos para la realidad aumentada, virtual o mixta y el Internet de las cosas. Son interesantes para la educación porque ofrecen acceso rápido a contenido. En segundo lugar, se generalizará la tecnología para el análisis de datos, ya que

es un elemento clave para muchas esferas de la educación superior. Asimismo, en un plazo de dos o tres años se adoptará la realidad mixta donde coexistirán objetos digitales y físicos y se ofrecerá, de este modo, la oportunidad a los estudiantes de llevar a cabo actividades que no podrán realizar en el mundo real. Además, se adoptará la inteligencia artificial, aunque todavía se debate entre la ética de su uso, el gran coste y el temor de los docentes a ser sustituidos. Sin embargo, podría ayudar a personalizar experiencias; disminuir la carga de trabajo del docente y analizar datos (Alexander *et al*., 2019). A pesar de ello, la realidad aumentada y la mixta no se han extendido en el ámbito universitario, tal vez, porque todavía existe desconocimiento sobre cómo o para qué utilizarlas, según apunta Ashford-Rowe (2019). Y, por último, en unos cuatro o cinco año se introducirán, por una parte, la cadena de bloques para brindar apoyo en las tareas administrativas y educativas de la universidad y, por otra parte, los asistentes virtuales que operarán de forma más efectiva a la actual. Por ahora, estos últimos aportan información básica al estudiante sobre el centro superior. Se espera, del mismo modo, poder utilizarlos en investigación, escritura, edición y mentoría, al igual que para mantener diálogos más profundos. También se espera que trabajen en varias lenguas y variedades lingüísticas (*ibid*).

En resumen, se ha expuesto cómo la universidad se enfrenta en los próximos años a unos desafíos tecnológicos considerables. En general se promueve una enseñanza cada vez más personalizada y donde el estudiante, el docente y la institución universitaria se irán adaptando en la medida de lo posible a este nuevo entorno. No obstante, la evolución y los resultados de estos cambios se percibirán paulatinamente. En el siguiente apartado se continuará abordando la función de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en concreto, el papel del medio audiovisual para llegar en la última parte del capítulo al estudio del videoclip.

3.2 La alfabetización audiovisual de los estudiantes

El ecosistema tecnológico actual ha creado una realidad *líquida*, efímera, cambiante a la vez que flexible y portadora de posibilidades infinitas que se trasladan al ámbito educativo. Los dispositivos con pantallas han emergido de este contexto acompañando especialmente el entorno contemporáneo de los jóvenes. Por ello, en esta sección se presentan las nuevas competencias necesarias para su desarrollo en el mundo digital, entre las que destacamos la alfabetización visual y las habilidades de pensamiento crítico. Además, se pondrá de relieve el papel que juega la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumno en el que la tecnología se incluye de forma enriquecedora, sin olvidar la valiosa labor del docente. Por último, se describirá cómo se procesan algunos de estos avances tecnológicos desde un punto de vista cognitivo.

Los jóvenes actuales difieren a los de otras generaciones en diversos aspectos: acostumbran a participar en comunidades en línea desde temprana edad; disfrutan leyendo en las pantallas; son usuarios de juegos digitales o dedican una gran parte de su tiempo a la interacción en las redes sociales. Sin embargo, el pertenecer a esta generación de *nativos digitales* no implica saber utilizar las tecnologías en el ámbito educativo (Parlamento Europeo, 2015). De hecho, según plantea Román-Mendoza (2018: 551): «La formación del alumnado en el uso de tecnología también debería plantearse de una forma más crítica en lugar de asumir que las generaciones más jóvenes saben cómo aprovechar la tecnología para mejorar su aprendizaje» (Román-Mendoza, 2018: 551). Por ejemplo, en el ámbito de lenguas puede que su uso no sea «tan variado ni extenso como suponemos, ni su nivel de competencia tan alto» (Trujillo y Salvadores, 2019: 161). De hecho, la literatura advierte de la necesidad de formación de los estudiantes en habilidades digitales para sacar el máximo partido a los recursos y herramientas disponibles (Son, Park y Park, 2017). En otras palabras, es una generación que ha crecido junto a infinidad de artefactos tecnológicos, pero ello no implica que sepan utilizarlos. Además, necesitan sentirse cómodos con la herramienta y comprender cómo les va a beneficiar su uso (Barr, 2013). Esta situación parece similar en diferentes lugares del planeta como Estados Unidos (Hampel y de los Arcos, 2013), Vietnam (Dang, Nicholas y Lewis, 2012), Japón o Australia (Son, Park y Park, 2017). A pesar de ello, la naturaleza cada vez más ubicua de las herramientas de comunicación digital hará aumentar el número y la diversidad de aprendices de lenguas, especialmente porque cada vez se ofrecen más opciones para aprender a distancia (Sauro y Chapelle, 2017: 466).

Ante este panorama nuestros alumnos necesitarán una serie de competencias para poder desenvolverse en un futuro cercano en su vida personal y profesional. Algunas de estas competencias son la alfabetización digital, la resolución creativa de problemas, las habilidades de comunicación y colaboración, el emprendimiento, la consciencia ética y cultural (Parlamento Europeo, 2015) la innovación o la inteligencia emocional (Sharples *et al*., 2016). Además, parece haber consenso sobre la necesidad de trabajar el pensamiento crítico, puesto que, frente a la gran cantidad de información disponible de forma digital, se necesita instruir a los alumnos en habilidades críticas que les ayuden a filtrar contenido, es decir, a leer de forma crítica; incluso en al ámbito de la enseñanza de lenguas. Según apuntan Liaw e English (2017), el éxito de la lectura en una L2 en la era digital va más allá de la mera decodificación, ya que se requiere una evaluación crítica de los diferentes tipos de texto disponibles. En una misma línea, Serafini (2012) advierte de las nuevas habilidades del siglo XXI en las que se incluye la faceta de lector de material multimodal, en lo que denomina,

reader-viewer, ya que hoy en día no solo se leen textos escritos, sino documentos que emiten significado a través de varios canales, como se explicará en una sección posterior.

Volviendo al pensamiento crítico, Dwyer, Hoger y Stewart (2014: 43) lo definen como una actividad metacognitiva en la que se ponen en funcionamiento habilidades tales como el análisis, la evaluación y la deducción, con las que se aumenta la posibilidad de alcanzar una conclusión lógica de un argumento o la solución a un problema. Para su desarrollo, proponen un modelo en el que la memoria (conocimiento situado en la memoria a largo plazo) y la comprensión son las bases para el correcto funcionamiento de las habilidades de pensamiento crítico como el análisis, la evaluación o la deducción, al que añaden el juicio reflexivo y las funciones autorreguladoras metacognitivas (función ejecutiva, disposición, motivación y necesidad de aprender). Así, los autores afirman que el desarrollo del pensamiento crítico puede «help people to become more adaptable, flexible and better able to cope with the rapid development of ever-evolving information» (Dwyer, Hogar y Stewart, 2014: 50). En este proyecto se presenta el pensamiento crítico como un recurso más para ser utilizado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través del uso del videoclip, pese a ser un concepto incipiente en este ámbito educativo.

Así pues, la tecnología brinda valiosas posibilidades. Se puede utilizar para comunicarse y ofrece herramientas muy útiles para aprender y enseñar lenguas (Sauro y Chapelle, 2017: 460), pero para una correcta eficacia y optimización de su utilidad, los alumnos han de conocer muy bien cómo funcionan dichos instrumentos (Parlamento Europeo, 2015: 65; Sauro y Chapelle, 2017: 461). Por lo tanto, en la medida en la que los estudiantes interioricen las ventajas del uso de las herramientas, desarrollen su autonomía, y alcancen estrategias de aprendizaje efectivas, se hará visible la verdadera transformación en el aprendizaje de lenguas (Chapelle y Sauro, 2017: 461). Por lo tanto, las nuevas circunstancias requieren una actualización en competencias por parte del alumnado. El pensamiento crítico vinculado a una lectura crítica del audiovisual se perfila como recurso necesario para convivir con el mundo digital. Observemos a continuación cómo el desarrollo de la autonomía puede ser igualmente una consecuencia de tales cambios.

Según la propuesta del Consejo de Europa a través del MCER, el objetivo del aprendiz de lenguas se despliega en tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (Consejo de Europa 2002: 2018). Asimismo, lo recoge el PCIC en el ámbito de E/LE donde se entiende la autonomía como un proceso que se aprende y donde el alumno transcurre a lo largo de su aprendizaje por las fases de aproximación, profundización y consolidación. Destacamos de entre los elementos que componen el desarrollo de la autonomía, el control de los factores psicoafectivos y la cooperación con el

grupo (Instituto Cervantes, 2006). En otras palabras, se asume que el alumno controla su aprendizaje. Por lo tanto, compartimos la siguiente definición de Naoko (2000):

> «la autonomía del alumno como capacidad se refiere al conocimiento y las destrezas de ámbito específico necesarias para realizar elecciones relativas al qué, al por qué y al cómo aprender, para llevar a la práctica la planificación, y para evaluar el resultado del aprendizaje» (p. 161).

Por otra parte, según Morrison y Navarro (2014) el concepto de autonomía recoge elementos de varios enfoques: el aprendizaje diferenciado, el aprendizaje individualizado (personalizado), el aprendizaje autodirigido, el autoaprendizaje y el aprendizaje a distancia. Además, se basan en que gran parte del aprendizaje ocurre fuera del aula. Asimismo, sostienen que el interés en el aprendizaje autodirigido ha surgido por dos facetas: el aumento del interés político en aumentar los alumnos en las etapas postobligatorias y la instauración del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y de desarrollo profesional.

Centrándonos en el papel del estudiante, la autonomía implica un papel activo del del aprendiente en su aprendizaje (Arnold y Fonseca, 2017: 38). De hecho, aprender a aprender se convierte en una de sus premisas. De ahí que el MCER establezca lo siguiente:

> «el aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen» (Consejo de Europa, 2002: 140).

De esta forma, el MCER incluye la capacidad de aprender o saber aprender entre las competencias generales del alumno y la define como «la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario» (Consejo de Europa, 2002: 104).

En una línea similar, Arnold (2018) también reivindica la autonomía o la capacidad de saber aprender como una competencia para el futuro. Por consiguiente, es indispensable «fomentar una actitud de interés por parte del alumno en ser más autónomo» (Arnold, 2018: 30). Para ello es necesario que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje (Morrison y Navarro 2014: 12). Además, Arnold sostiene que «los alumnos no aprenden a dirigir su propio aprendizaje solos» (Arnold, 2018: 30), ya que, aunque la autonomía sea un factor individual, un sentimiento interno, se encuentra estrechamente relacionado con el contexto social, por lo que no supone la independencia completa del individuo (Naoko, 2000: 160). Así que, en el aprendizaje de lenguas, para un efectivo desarrollo de la autonomía del alumno, el apoyo del profesor continúa siendo relevante

(Arnold y Fonseca, 2017), pues aportará estrategias a los alumnos para que poco a poco tomen el control de su aprendizaje (Arnold, 2018). En esta misma línea, Morrison y Navarro (2019: 19) añaden que los profesores, además de explicar a los alumnos la importancia de tomar las riendas de su aprendizaje, han explicarles cómo llevarlo a cabo.

Por otro lado, parece ser que la autonomía se puede fomentar creando un entorno psicológico equilibrado, o sea, a través de un clima afectivo de confianza en clase (Arnold y Fonseca 2017: 47), donde el alumno pierda el miedo a hablar y no se inhiba (Naoko, 2000: 166). En otras palabras, donde haya una relación equilibrada entre profesor y alumno; donde se trabaje con el yo ideal y se ofrezcan actividades creativas y de interés para los alumnos (Arnold, 2018), entre ellas, actividades con las que los alumnos puedan elegir (Arnold, 2018; Morrison y Navarro, 2014). Además, es interesante que el docente delegue en los alumnos algún control que él tenga, ya que la autonomía se lleva a cabo con la práctica (Naoko, 2000: 163). Asimismo, es interesante que haya negociación para que la relación profesor-alumno no sea la de controlador-controlado (*ibid*: 165) explicando lo que se hace y por qué se realiza. Igualmente, los alumnos han de percibir que lo que se expone en la negociación se va a cumplir.

A su vez, las creencias del alumno y profesor pueden influir de forma positiva o negativa en el desarrollo de la autonomía del alumno. Así, como Arnold y Fonseca (2017) apuntan, si el alumno tiene creencias limitantes acerca de sus capacidades o sufre de falta de confianza en sí mismo, será más difícil que tome las riendas de su aprendizaje. En la misma línea afirman que el profesor puede actuar en este sentido mediante el refuerzo positivo sobre el progreso del alumno, por ejemplo. Indican que las creencias del profesor influyen en este proceso de autonomía, puesto que el docente es el espejo en el que el alumno se contempla. Si el profesor piensa que la autonomía no es relevante, tampoco lo será para el estudiante. En conclusión, resulta significativo atender a los factores afectivos porque tienen impacto positivo o negativo en el aprendizaje (Morrison y Navarro, 2014: 27) especialmente los relacionados con las transacciones en el aula, ya que la autonomía también se desarrolla mediante la interacción con otros, tal y como declara Goodwin-Jones (2019): «Through social participation, individual autonomy is enhanced, language skills are developed, and personal identity is expanded (Godwin-Jones, 2019:19).

De manera similar, la motivación está estrechamente relacionada con la autonomía y ambos son factores que posibilitan el éxito en el aprendizaje. Por consiguiente, «cuando los alumnos se sienten responsables de su aprendizaje y desarrollan de ese modo su autonomía, aumenta su motivación» (Arnold, 2018: 35), es decir, «si los alumnos sienten motivación hacia el aprendizaje de la L2, tendrán como consecuencia un interés en ser más autónomos» (*ibid*). Para tal fin, la tecnología brinda herramientas ideales (Arnold, 2018),

puesto que se pueden aprender lenguas usando la tecnología a la vez que se trabaja en competencia digital y habilidades blandas, como el pensamiento crítico o la mencionada autonomía (Román-Mendoza, 2018: 551) permitiendo al alumno seleccionar tanto el contenido como su ritmo de aprendizaje. De esta forma, según apuntan Arnold y Fonseca (2017: 42), el alumno se involucrará más en su aprendizaje si éste es significativo para él, ya que el alumno percibirá que el contenido se basa en sus valores internos alcanzando así el liderazgo de su propio aprendizaje (Ferguson *et al*., 2017).

En cuanto a las iniciativas a nivel europeo para el desarrollo de la autonomía, destacamos la de Camilleri (1999) y la de Ollivier (2018). La primera fue un proyecto europeo para introducir la autonomía en la formación de futuros profesores y docentes en activo. Los resultados indicaron que profesores y alumnos ganaron en autonomía al mismo tiempo que percibían las clases como motivadoras. Además, se constató la importancia del profesor en el desarrollo de la autonomía en el alumno. El segundo proyecto promovía el aprendizaje de lenguas en un contexto digital mediante tareas reales que conllevaban interacción social, es decir, una forma de desarrollar la alfabetización digital y la autonomía como usuarios de diferentes lenguas.

Por otro lado, para implementar la autonomía en clase de lenguas, Morrison y Navarro (2014) establecen un plan de acción con diferentes fases. En primer lugar, habría que localizar las expectativas de profesor y alumno; del primero porque necesita saber cómo será el curso para poder guiar de forma efectiva y, del alumno, porque aspira a que el curso sea productivo. A continuación, se establecerían los objetivos y un diagnóstico acorde; después, nos centraríamos en las estrategias; desarrollaríamos un plan de aprendizaje y realizaríamos un seguimiento adecuado. Por último, se evaluaría el progreso del alumno y se mediría el desarrollo de este.

Asimismo, resulta interesante abordar cómo la tecnología puede favorecer la autonomía del estudiante universitario aprendiente de lenguas. Los resultados evidencian la presencia de algunas herramientas o enfoques que pueden ayudar a su desarrollo. La primera de ellas es el dispositivo móvil, tal y como confirman estudios realizados en Taiwán (Lin y Hwang, 2018) o Japón (Kimura, Obari y Goda, 2011); en segundo lugar, aparece el aprendizaje a distancia, también en el país nipón (Kimura, Obari y Goda, 2011); en tercer lugar, la realidad virtual, en el Reino Unido (Gardner *et al*., 2011); después se encuentran las redes sociales, en Taiwán (Lin y Hwang, 2018); el tándem virtual, en diferentes contextos (Turula, 2017); la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, en España (Sanz, 2011) y Estados Unidos (Romeo y Hubbard, 2011); el portafolio electrónico, en Chipre (Papadima-Sophocleous, 2011) o Hong-Kong (Chau, 2011) y, por último, el aprendizaje en línea, en Japón (Cripps, 2011) o Estados Unidos (Lee, 2016).

Igualmente, la autonomía puede ser un puente para el trabajo en comunidad. De esta forma concluye un trabajo realizado con estudiantes de inglés y alemán en Alemania y Nueva Zelanda, donde se pone de manifiesto que, a pesar de que el aprendizaje autónomo siempre ha tendido a centrarse en la parte individual, es una buena oportunidad para aprender en comunidades virtuales (White, 2011). También lo indica el proyecto realizado en China con estudiantes de inglés que participaban en foros virtuales. Permitió a los estudiantes una participación en las discusiones de tipo social, cultural y educativo. Además, trabajaron el pensamiento crítico, a la vez que mejoraron en autonomía y en sentimiento de comunidad (Zhong y Norton, 2018). Así pues, tal y como sostienen Hui *et al.* (2008), una comunidad de aprendizaje (profesor y estudiantes) de apoyo puede facilitar el aprendizaje asistido por tecnología para los estudiantes y aumentar su satisfacción por aprender**.**

Desde una perspectiva similar, se pueden utilizar las herramientas digitales para llevar a cabo el enfoque por tareas con el que se construye una transferencia de autoridad del profesor hacia el alumno consiguiendo paralelamente un ambiente de trabajo colaborativo y un desarrollo de la autonomía del alumno (Jeong, 2018).

Por lo tanto, los medios tecnológicos pueden contribuir al desarrollo de la autonomía del alumno. Dentro de este ecosistema se encuentran los dispositivos con pantallas tan presentes en la realidad actual, especialmente en el caso de los jóvenes. De ahí que entre las competencias para esta nueva era no se ha de obviar una pedagogía de la mirada para poder analizar, comprender y crear mensajes visuales (Chan y Herrero, 2010: 21), es decir, una alfabetización visual. Fombona (1999: 228) sostiene que a la industria del audiovisual le interesa tener a consumidores pasivos y no reflexivos o críticos. Apunta que desde la educación se ha de alfabetizar audiovisualmente a los alumnos para que se puedan desenvolver en el mundo de imágenes actual. Es más, «el audiovisual debería incorporarse al aula como motor reflexivo de procesos culturales transnacionales y lingüísticos de nuestro tiempo» (*ibid*: 227). Como consecuencia, según declara Goldstein (2008): «Los anuncios, las obras de arte, los vídeos musicales, los juegos por ordenador son, como tales, "representaciones mediáticas" interesantes e inestimables por sí mismos, no son simplemente reflexiones "inocentes" o "neutrales" de una realidad dada, por lo que se precisa una alfabetización visual» (Goldstein, 2008: 9). En esta misma línea, Herrero (2018) defiende una alfabetización múltiple en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas en la que entren en juego «todas las dimensiones de la alfabetización mediática: analítica, cultural y creativa o productiva» (*ibid*: 568).

Por consiguiente, no es sorprendente afirmar, como señala Donaghy (2019: 3), que la imagen en movimiento se está convirtiendo en una forma esencial de comunicación en la actualidad. La omnipresencia de las pantallas en la vida actual es más que palpable,

especialmente entre los jóvenes. De ahí que sería interesante, por tanto, aprovechar el interés de los alumnos por lo visual (Fombona, 1999: 228; Goldstein, 2008: 1), ya que es un recurso óptimo para acercarse a la lengua extranjera o segunda lengua (Herrero y Vanderschelden, 2019) y trabajar la competencia intercultural (Corbett, 2003).

Sin embargo, Donaghy (2019) advierte que, a pesar del gran interés en la imagen visual de los jóvenes, el sistema educativo actual no se ha aferrado todavía a esta realidad. No obstante, sostiene que existen diversas acciones de profesores que utilizan la imagen en movimiento como apoyo didáctico. Asimismo, sostiene que se necesitan conocimientos para un uso correcto y una comprensión apropiada de la imagen en movimiento. En otras palabras, habría que enseñar a leer y escribir en todas las formas de comunicación y no solo a través de la palabra escrita, ya que es una forma de preparar a los estudiantes para el mundo tan cambiante actual y la sociedad multimediática actual. En relación a este asunto, Bobkina y Domínguez (2019) afirman que los jóvenes prefieren leer documentos multimodales y que este nuevo lector (*reader-viewer*) necesita una serie de competencias para adentrarse en este tipo de textos. Como consecuencia, la pedagogía crítica de la mirada también puede llevarse a cabo desde el aula de lenguas (Chan y Herrero, 2010; Goldstein y Driver, 2015: 5).

En resumen, se ha observado cómo la alfabetización visual es una competencia clave para el aprendiz de lenguas extranjeras inmerso en el mundo digital. En nuestro caso añadimos el aspecto auditivo; de ahí que nos decantemos por una alfabetización audiovisual. Igualmente, se ha expuesto la autonomía como una variable relevante en este ecosistema actual. Su desarrollo dependerá de varios factores entre los que se incluye la labor del profesor y el uso de herramientas tecnológicas. A continuación, se expondrá cómo se procesan algunos de estos avances tecnológicos desde un punto de vista cognitivo.

En el caso de esta investigación la pedagogía crítica de la mirada se realiza a través del videoclip, un producto que emite significado a través de varias vías o *modos*, principalmente a partir de la imagen en movimiento, la música y la letra cantada. De ahí que se le incluya en el grupo de documentos multimodales. En una sección posterior se profundizará en este asunto.

Hiippala (2016) apunta que, desde un prisma multimodal, sugiere preguntarse cómo la tecnología ha transformado el proceso de creación de significado y cómo se interactúa con los textos multimodales que rodean la vida cotidiana. Por ejemplo, indica que la atención que se presta hoy en día se está viendo afectada por dichos artefactos. De ahí que leer durante doce minutos la prensa en línea pueda llegar a considerarse un periodo muy extenso de tiempo. Por lo tanto, partiendo de que estos documentos utilizan diferentes

recursos para proyectar unos mensajes determinados, resulta cuando menos oportuno abordar este enfoque desde el prisma de la recepción de dicha información.

Con el objetivo de alcanzar una perspectiva global sobre cómo el cerebro procesa la multimodalidad acudimos a Remley (2017a, 2017b), quien sostiene que el estudio del funcionamiento del cerebro puede ofrecer indicios de cómo se perciben los diferentes modos y nuestra reacción a ellos. En otras palabras, el texto multimodal puede analizarse de acuerdo a sus efectos en el receptor porque, desde un punto de vista neurocientífico, los textos multimodales pueden concebirse para actuar como medios de persuasión (Remley, 2017b). El autor afirma que la persuasión tiene que ver con la percepción de la realidad por parte de la audiencia y está muy relacionada con la experiencia previa del receptor, tal y como nos confirma aquí: «The general focus of persuasion is to change one's attitude or beliefs about a given topic or issue or to elicit a stronger convinction in belief or attitude about that topic or issue» (*ibid*: 7). En relación con la persuasión introduce el campo de la retórica señalando que a menudo se recurre a ella en la multimodalidad para que el receptor reciba un mensaje determinado. Nos explica que la retórica estudia cómo la forma en la que se presenta la información afecta a la comprensión del mensaje por el receptor y a su respuesta. Trasladada al campo de la multimodalidad nos indica que los modos se pueden combinar de tal forma para afectar al proceso de creación de significado del receptor. La explicación de cómo lo procesamos nos la ofrece la neurociencia, donde los modos de representación serían los estímulos para el procesamiento de la información por parte de las neuronas. De hecho, concluye que un modo «is the particular means through which particular neuros are stimulated» (*ibid*: 30–31).

Así pues, los mensajes multimodales se aferran a los siguientes elementos para influir en la percepción de la información por parte del receptor. En primer lugar, se utilizan varios estímulos sensoriales para reforzar el mensaje. En segundo lugar, domina el aspecto visual, ya que este sentido se procesa antes y contiene más información que el resto. No es de extrañar, añadimos, la presencia de tantas pantallas hoy en día. En tercer lugar, aparece la sincronicidad temporal, es decir, el tiempo de exposición a los estímulos y que afecta al procesamiento de la información. En cuarto lugar, se encuentra la experiencia previa, pues influye en la forma de adquirir la nueva información. Y, por último, está el filtrado de atención modal, es decir, el ser humano filtra cierta información para concentrarse en lo verdaderamente relevante en su caso (Remley, 2017b). Por consiguiente, los videoclips pueden servir como elementos de persuasión y de percepción de una determinada realidad. En secciones posteriores lo averiguaremos. Por lo pronto se aborda en la siguiente sección la función del docente en el mundo digital.

3.3 El papel del profesor en la era digital

La tecnología está modificando igualmente la labor pedagógica. A lo largo de esta sección se contempla el papel del profesor actual a partir de diferentes vertientes: desde su relación con la autonomía del estudiante hasta sus requisitos competenciales, pasando por su plan de formación, sus percepciones, desafíos o el material digital disponible. Una nueva concepción que abraza la tecnología situándola en su justo lugar y parte de la figura del profesor como una pieza clave en este engranaje para alcanzar experiencias memorables en el aprendiz, es decir, para conseguir que el alumnado aprenda.

Así pues, el docente es una pieza clave en el desarrollo de la autonomía del alumno. Desde una perspectiva psicológica o afectiva, el profesor motiva y ayuda a tomar conciencia del aprendizaje a sus estudiantes. Naoko (2000) sostiene que, desde un punto de vista más técnico o pedagógico, les ayuda en la planificación, la evaluación y en la consecución de sus metas. Asimismo, señala que la necesidad que tienen los alumnos del profesor es individual, con lo que algunos estudiantes requerirán más su ayuda que otros y en este sentido el profesor habrá de equilibrar dicha relación. También les irá cediendo el control, como, por ejemplo, mediante la autoevaluación, a pesar de que a algunos alumnos les resulte más compleja que a otros. Y no solo evaluarán contenidos sino los estados afectivos del alumnado a lo largo del aprendizaje. De esta forma, «profesores y alumnos, trabajando juntos de forma creativa y con un espíritu de colaboración mutua, pueden hallar formas de practicar su autonomía en casi todas las situaciones» (*ibid*: 170).

De forma paralela, el Instituto Cervantes (2018), en su guía sobre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras,* presenta la capacidad de fomentar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes como una de las competencias clave de un docente. Se trata de implicar al alumno en su aprendizaje, cederle poco a poco el control para que dependan menos del profesor y desarrollen su autonomía. Para ello el docente facilita y promueve «una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso» (*ibid*: 17).

Por otra parte, el papel del profesor en este ecosistema tecnológico también se ha abordado desde el punto de vista de su formación. De este modo, Román-Mendoza (2018: 552), defiende que el profesor ha de reflexionar sobre «su formación, su entorno institucional y su desempeño en el aula» antes de introducir la tecnología en el aula, pues apunta que no existen soluciones universales. En definitiva, se necesita una buena formación en el uso de la tecnología para poder conjugar necesidades y objetivos de los diferentes alumnos (Sauro y Chapelle, 2017: 468).

Algunas iniciativas europeas promueven la formación digital docente. De entre los proyectos del Consejo de Europa se puede destacar DOTS, «Developing online teaching skills», a través de su Centro europeo de lenguas modernas situado en Graz. También aparece el «Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas» (PEFPI), una herramienta de reflexión para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en su formación inicial. En él se especifica, entre otros, el fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes (Newby *et al*., 2007). Continuando en una línea similar, aparece la «Guía sobre los contenidos para los programas universitarios de los futuros profesores de lenguas», un proyecto de la UE en colaboración con la Universidad de Southhampton en el que destaca la importancia que se otorga en la formación del profesorado al desarrollo de la competencia intercultural, el uso de la tecnología, la autonomía y los valores (Kelly y Grenfell, 2004).

Asimismo, en paralelo al Consejo de Europa, hace ya algún tiempo que la UE reclama el desarrollo de la competencia digital, de ahí que haya hecho pública la necesidad de alfabetizar en competencia digital al alumnado para su posterior inserción y manejo seguro en la sociedad del conocimiento, a través de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [2006/962/CE]). Con el objetivo de canalizar dicha recomendación comunitaria, el Ministerio de Educación de España, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) creó en 2013 el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD) con una revisión posterior en 2017 (INTEF, 2017). Dicho Marco define la competencia digital como «el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad» (*ibid*: 12). Para su elaboración se tuvieron en cuenta dos referentes europeos, el Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano, versión 2.1 (DigComp) y el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu). El resultado es una guía de actuación sobre las siguientes áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Estos niveles de competencia se alcanzan siguiendo un baremo de A1 a C2, similar a los niveles del MCER. En el primer grupo vinculado a la alfabetización informacional se incluyen las siguientes competencias: navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales; evaluación de información, datos y contenidos digitales; por último, almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. Para el fin de esta investigación, esta primera área

competencial es esencial porque uno de los objetivos que persigue este proyecto es presentar una guía didáctica con criterios de selección de videoclips para la clase de LE/L2.

Ahora bien, algunos autores como Castañeda, Esteve y Adell (2018) afirman que los planes que han aparecido tanto a nivel nacional como internacional sobre la competencia digital docente todavía adolecen de algunas deficiencias, por lo que establecen su propio modelo en el que entienden la competencia digital docente como «holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo» (*ibid*: 14). De este modo, en su contribución denominada «Modelo de Competencia Docente Integral en el mundo digital» sostienen que el profesor ha de contar con la siguientes características: ser experto en contenido didáctico digital, ser creador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes, ser capaz de usar las TIC para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante, ser consciente del papel de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social, ser experto en entornos de aprendizaje enriquecidos y llevar a cabo una práctica reflexiva en cuanto al uso de la tecnología. En resumen, una perspectiva integral, moldeable y enriquecida del papel del profesor en el entorno digital.

Por otra parte, también se ha estudiado la enseñanza-aprendizaje de lenguas partiendo de las características o funciones del docente. En primer lugar, Starkey (2012) resume sus características en esta nueva era de esta forma:

> «Effective teaching in the digital age requires a high level of professional knowledge and skill. The teacher needs to be able to recognise what students know and don't know, draw on discipline knowledge, pedagogical content knowledge, educational psychology and knowledge of the context to teach the students concepts and skills that they will need to participate in society. They also need to facilitate opportunities for students to collaboratively create and critique knowledge within and beyond the formal learning environment. Teaching will be a highly skilled and demanding profession» (Starkey, 2012: 92).

Por lo tanto, Starkey (2012) plantea estos rasgos colocando al alumno en el centro del proceso. A su vez, el docente, competente académicamente en su especialidad, reflexiona continuamente sobre su práctica pedagógica e incluye la dimensión afectiva en la misma. Igualmente, con respecto al alumnado, su función es la de guía y supervisión individualizada del proceso de aprendizaje del estudiante. Además, en una contribución reciente, Starkey (2019) revisa el papel del docente en el mundo digital desde el punto de vista de su formación universitaria introduciendo un nuevo concepto surgido en el contexto noruego denominado competencia digital profesional del docente definido como «the ability of the teacher to work in the context of a digitally infused schooling education system, including

teaching, manage the digital learning environment and the professional work of being a teacher» (*ibid*: 16). Así pues, en este modelo el profesor es competente digitalmente y la tecnología se incluye de forma integral en su labor profesional.

Desde otro ángulo, el docente de lenguas también se presenta como mediador entre los textos audiovisuales y el alumnado en el proceso de acercamiento a las manifestaciones culturales basadas en los medios audiovisuales. Según apunta Román-Mendoza (2018), el fin sería ayudar a la comprensión y lectura crítica del audiovisual, es decir, mediar en los procesos de aproximación a las producciones audiovisuales, ya que ser nativo digital no implica saber usar ni crítica ni creativamente las herramientas digitales, tal y como se ha planteado anteriormente. A su vez, Sauro y Chapelle (2017: 469) sostienen que el profesor ha de saber cómo utilizar la tecnología, cómo diseñar actividades a través de ella, además de tener competencia intercultural para poder ayudar al alumno a desarrollar este mismo tipo de habilidades. No obstante, Kessler y Hubbard (2017: 287) concluyen que uno de los retos para el docente es hacer frente a la normalización del uso de la tecnología, ya que la naturaleza cada vez más ubicua de la misma puede dar lugar a que pase desapercibida en el ámbito educativo.

Asimismo, según indica Healey (2016), el papel del docente de lenguas *humano* podría radicar en asistir en las comunidades de aprendizaje, apreciar la importancia de la cultura de la lengua meta y atender a las necesidades individuales del alumno, además de ayudar a discriminar entre todos los recursos e información existente en la web. En esta misma línea, el estudio de Fonseca, Gant y Herrero (2017) en universidades británicas muestra algunos indicios. Los estudiantes universitarios británicos del estudio preferían el aprendizaje cara a cara frente al aprendizaje híbrido o en línea para aprender lenguas. Respondieron que les interesaba la tecnología para aprender lenguas, pero que desconocían sus potencialidades, en parte, por la falta de competencias digitales de los docentes. De ahí que una parte importante de los alumnos nunca hubiera participado en actividades colaborativas mediadas por la tecnología.

Igualmente, se han analizado otras funciones del docente con respecto al uso de la tecnología. En primer lugar, se percibe cierto consenso sobre la necesidad de asegurar que las actividades estén bien estructuradas metodológicamente, es decir, otorgar a la pedagogía el papel que merece en esta educación tecnológica (Barrette, 2015; Corder y U-Mackey, 2011; Hampel y de los Arcos, 2013; Indra, Subatira, Noraini y Bharanidharan, 2018; Kitade, 2008; Zhong y Norton, 2018). En segundo lugar, se vislumbra al docente como guía en este tipo de tareas. Así en las actividades en la web 2.0 el apoyo del profesor optimiza el rendimiento académico del alumno (Alharbi, 2018). En el aprendizaje móvil puede ayudar a los alumnos a aumentar su motivación e interés explicando los beneficios que pueden

conseguir con la herramienta (Hilao y Wichadee, 2017). También el docente juega un papel significativo en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador guiando y ofreciendo actividades a los alumnos según sus estilos de aprendizaje para que la enseñanza sea más efectiva (Lee, Yeung e Ip, 2016). En una línea similar, la figura del tutor es primordial en el aprendizaje a distancia para crear un ambiente positivo y de apoyo (Tammelin, Peltonen y Puranen, 2011) y en la realidad aumentada, ya que existe correlación entre la participación activa del docente y la efectividad en el aprendizaje. De este modo, si el profesor interviene más activamente durante las etapas de creación y revisión, los aprendices pueden elaborar contribuciones de mejor calidad (Lee y Park, 2019).

Paralelamente la investigación indica que la tecnología puede mejorar la labor del profesor. Así, un estudio neozelandés sobre el uso de la pizarra digital concluyó que la colaboración de los profesores en el desarrollo de recursos curriculares e intercambio de ideas y conocimientos técnicos sobre cómo explotar el potencial de dicho instrumento en el aula mejoró mediante el uso de la tecnología (Johnson, Ramanair y Brine, 2010). Por lo tanto, cuando los profesores han adquirido una buena comprensión del papel de la tecnología y pueden aplicarla adecuadamente, ésta actúa como un catalizador para los cambios positivos en los docentes y la enseñanza (Tang y Rich, 2017). Asimismo, resulta interesante la telecolaboración entre los profesores (Hampel y de los Arcos, 2013; Schwienhorst, 1999).

En cuanto al material disponible digital para el docente, Hernández y Román-Mendoza (2018), en una contribución reciente, reflexionan sobre las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas mediada por la tecnología y proponen una serie de características que funcionan como requisitos de calidad en la aplicación de los recursos digitales contenidos en los diferentes repositorios. Así pues, reconsideran los conceptos clásicos propuestos por la UNESCO como son innovación, eficacia, replicabilidad y sostenibilidad, para ampliar su margen de actuación en un proceso dinámico y dependiente del contexto social en cuestión. Entre otros, sitúan al estudiante y al docente como elementos clave que participan, desde sus esferas, en el cambio social. Desde un punto de vista pedagógico, defienden la posición del alumno como agente social y autónomo que aprende a su ritmo a través de un proceso de aprendizaje adaptado a sus circunstancias. En este ecosistema digital el docente actúa como controlador de los contenidos y del desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante. Además, las acciones o prácticas son replicables en el futuro independientemente de los medios económicos que se dispongan.

Por otra parte, a pesar de que la tendencia sea la de mostrar las percepciones del alumnado en cuanto al uso de la tecnología en el aprendizaje de lenguas, también resulta interesante abordar la visión del profesor en cuanto al uso de la misma, puesto que el afecto

del docente es una variable significativa en estos contextos (Lee, 2016). Los estudios subrayan la necesidad de una alfabetización digital de los profesores de lenguas (Gardner *et al*., 2011; Guillén-Gámez, Lugones y Mayorga-Fernández, 2019; Soleimani y Khanjani, 2013; Tammelin, Peltonen y Puranen, 2011). Esta situación provoca en ocasiones el desaprovechamiento de ciertas posibilidades que ofrecen las herramientas digitales. Además, algunos docentes se sienten inseguros y no llegan a percibir por completo el beneficio que podría reportar la tecnología (Abbasova y Mammadova, 2019). Por lo que, todavía existe una brecha importante entre la percepción del profesor sobre los beneficios de las tecnologías y su uso real, y la promoción de las diferentes herramientas para la enseñanza (Dang, Nicholas y Lewis, 2012; Soleimani y Khanjani, 2013). Aquí radica la significancia de la actualización docente para avanzar junto con los cambios que acaecen en la actualidad (Barrette, 2015; Stockwell, 2009; Sumi, 2011; Thouësny y Blin, 2011; Tuncay, 2016).

Asimismo, se puede destacar una reciente investigación sobre futuros maestros de lenguas extranjeras de nacionalidad española que concluyó con una correlación entre el uso de la tecnología y la motivación, es decir, a mayor motivación, más uso hacían los estudiantes de la tecnología (Guillén-Gámez, Lugones y Mayorga-Fernández, 2019). Por último, no queremos dejar de mencionar una interesante evidencia que muestra la conexión entre la actitud del profesor ante la tecnología y la percepción del alumnado frente a la misma (Hoe y Rissel, 2008; Lai, Hu y Lyu, 2018; Lai, Li y Wang, 2017; Tang y Rich, 2017).

En cuanto a los desafíos con los que se encuentra el docente con respecto a la tecnología, varios estudios apuntan a la gran inversión de tiempo asociada a su manejo (Corder y U-Mackey, 2011; Lee, 2016; Romeo y Hubbard, 2011; Tammelin, Peltonen y Puranen, 2011). En la misma línea, la ausencia de emoción o factor humano también se ha visto como un obstáculo. Así pues, Lee (2016) indica que algunas actividades mediadas por ordenador no promueven la interacción social y la colaboración, por lo que los profesores tienen que invertir una cantidad importante de tiempo en la creación de actividades en línea para que los alumnos puedan aprender de la misma forma que lo harían cara a cara.

En conclusión, a lo largo de estas líneas se ha observado cómo el papel del profesor continúa siendo esencial en el aprendizaje mediado por la tecnología. Su rol sería el de facilitador o mediador, además del de apoyo afectivo, imposible de conseguir por las máquinas. Por lo tanto, en este ecosistema actual donde la tecnología se insertará en las aulas de forma inminente la figura del docente es clave para conseguir momentos en los que afloren experiencias memorables entre el alumnado. A continuación, se presenta la última parte de este capítulo donde se examinará con detalle la inclusión del medio audiovisual en la clase de lenguas.

3.4 El medio audiovisual en la clase de lenguas

El producto cultural seleccionado para esta investigación es el vídeo musical. De ahí que dediquemos parte de esta sección a exponer cómo trabajar con la imagen en clase de lengua extranjera y los beneficios que ello aporta al aprendizaje. Se comienza, no obstante, con la imagen estática como transición a la imagen en movimiento tan característica del videoclip. Este en concreto será el objeto de estudio de la segunda parte de esta sección en la que se profundizará en el vídeo musical desde una perspectiva formal describiendo sus cualidades, evolución, transformación o tipología. También se planteará su inclusión en el contexto educativo para concluir con una aproximación a la literatura académica que ha abordado su análisis.

Así pues, existen dos grandes grupos de imágenes para ser utilizados en clase: las imágenes fijas y las imágenes en movimiento. Por una parte, Goldstein (2008) clasifica las primeras en tres tipos: las señales, los iconos y los símbolos (estos últimos estrechamente ligados a las culturas); las imágenes de la publicidad y, por último, las del mundo del arte. Desde un punto de vista práctico, indica cuatro vías para utilizar este tipo de imágenes fijas. Primero aparecen las actividades donde el fin es la descripción de las mismas con el objetivo de estimular la producción de la lengua o para mejorar y complementar el texto; a continuación se pueden introducir tareas donde llevar a cabo una interpretación de las imágenes de manera profunda; también cabe la oportunidad de realizar actividades que incluyan la creación de imágenes o *collages* por parte de los alumnos y, finalmente, puede ser interesante guiar a los alumnos en la creación de imágenes mentales (Arnold, 1999).

Por otra parte, los adelantos tecnológicos han posibilitado la aparición de una importante variedad de imágenes en movimiento. Goldstein y Driver (2015) señalan que se pueden obtener imágenes en movimiento principalmente del cine (película, tráiler, cortometraje), la publicidad, los programas de televisión, los vídeos de plataformas online como YouTube o Vimeo y los vídeos musicales.

Además, el medio audiovisual puede contribuir positivamente al aprendizaje de la lengua en general (Herrero y Escobar, 2018: 2). El desafío radica en introducirlo de forma efectiva en las programaciones didácticas (Herrero, 2016). En la misma línea, Donaghy (2019) sostiene que el valor del documento audiovisual reside en la combinación del tema con los objetivos pedagógicos en la programación global del curso y su posterior puesta en práctica en clase. De ahí que la selección de material audiovisual haya sido estudiada por un número considerable de autores.

Según Goldstein y Driver (2015), a la hora de seleccionar el material audiovisual se deberían perfilar en primer lugar cuestiones técnicas como la forma de la interfaz, la duración o el ritmo. Añaden que es fundamental decidir si el visionado se realizará fuera o

en clase, al igual que apuntan a la importancia de atender a los intereses de los alumnos prestando atención a la relevancia para ellos e invitándoles a participar en la selección del material. Como ya se ha mencionado con anterioridad, la participación del alumnado en la selección de los contenidos incide en el desarrollo de su autonomía.

Desde otra perspectiva, Terrón (2016: 219) sostiene que la primera pregunta que la figura docente ha de plantearse en la selección de material audiovisual es qué objetivos desea lograr con el mismo: transmitir o repetir información como complemento a la explicación del profesor; acercar al alumnado, a través de la imagen y el sonido, a situaciones inaccesibles de otro modo; o disponer de un elemento motivador para el conocimiento. Herrero (2018) añade que el docente ha de preguntarse primero por el método de enseñanza / aprendizaje que va a utilizar; después por los contenidos que se trabajarán; luego por los objetivos que se persiguen junto con las competencias que se desean trabajar y, por último, por la forma de evaluación.

Asimismo, Terrón (2016: 219) continúa con una serie de pautas de selección a la hora de escoger material audiovisual. De esta forma indica que se ha de evaluar la calidad del producto, la posible comprensión auditiva por parte de los alumnos, la forma en la que se expone el discurso, la tipología iconológica presentada, la relación entre la imagen y el discurso oral emitido en el vídeo, el ritmo de la narración o la perspectiva ideológica que pretende proyectar.

Por su parte, Sokoli y Zabalbeascoa (2019) presentan un modelo con criterios de selección de material audiovisual para la clase de LE partiendo de su aplicabilidad en diferentes contextos y sus posibilidades didácticas, o lo que los autores denominan *audiovisual richness.* De este modo evalúan este tipo de material en base al canal por el que se emite, auditivo o visual, y si se trata de signos verbales (texto oral o escrito) o no verbales (imágenes, música y efectos sonoros). Esta aproximación muestra, por tanto, el valor audiovisual característico del material en cuestión.

En una línea similar, Herrero (2018: 573–575) considera unos criterios de selección para elaborar una secuencia didáctica a partir de material audiovisual. En primer lugar, se evalúa la extensión del documento y los rasgos lingüísticos del mismo; después se comprueban las destrezas comunicativas y lingüísticas susceptibles de trabajar con el texto; luego se atiende a la temática, es decir, se valora su inclusión en el programa, el posible interés del alumnado y su adecuación atendiendo a la edad y cultura de origen de los estudiantes, principalmente. Para concluir, se examina el tipo de soporte físico o en línea del que se dispone. El resultado de estos criterios lo ha materializado en una plantilla para evaluar materiales audiovisuales. Dicha guía se divide en varias secciones. La primera de ellas se centra en los destinatarios del material audiovisual: nivel educativo, lingüístico o de

competencia mediática. A continuación, se contextualiza el material audiovisual de acuerdo con su caracterización técnica: título, dirección, reparto o duración. El siguiente ámbito evaluado es el soporte del material audiovisual, es decir, el formato, los subtítulos, la audiodescripción o la calidad de sonido e imagen. En la siguiente sección se examinan los criterios lingüísticos, es decir, los contenidos culturales, interculturales, comunicativos y lingüísticos. Luego se hace alusión a criterios interdisciplinares como la temática del material y su posible aplicación en materiales interdisciplinares. La parte principal de este proceso evaluador se centra en los criterios para la aplicación de la competencia mediática o audiovisual. En ella se hace referencia a los recursos multimodales además de la capacidad del material para ser utilizado en el desarrollo de la competencia fílmica. Por último, la evaluación culmina con los criterios para el desarrollo de la competencia digital (*ibid*: 581–582).

De forma paralela, algunos autores inciden en la importancia de atender al aspecto auditivo en el proceso de selección de materiales audiovisuales. Herrero (2018: 574) ya lo apuntaba como criterio de selección, pues sostiene que ha de alcanzarse un equilibrio entre las capacidades del aprendiz y el contenido lingüístico del documento audiovisual. Así pues, considera oportuno evaluar los aspectos que pueden favorecer o entorpecer la comprensión como, por ejemplo, la claridad del discurso, la relación entre enunciado y acción, el léxico especializado o la variedad lingüística. Por su parte, Cokely y Muñoz (2019) afirman que una comprensión auditiva aceptable está condicionada por un ritmo lento y una dicción clara. En una línea similar, Donaghy (2019) propone tener en cuenta el nivel lingüístico de los estudiantes para asegurar su comprensión. Según este autor, los siguientes factores pueden dificultar la comprensión de un documento audiovisual: una cantidad importante de diálogo y limitada acción; la aparición de varios personajes hablando al mismo tiempo; bandas sonoras que acaparan la imagen y dificultan la comprensión del diálogo y, finalmente, las tramas complejas. Además, enumera una serie de características que pueden favorecer la comprensión del documento audiovisual. En primer lugar, los diálogos con un apoyo visual importante y la conexión directa con la acción; luego, los discursos pronunciados de forma clara; a continuación, la aparición de un solo personaje hablando y, para concluir, el empleo de tramas convencionales y claras o el uso de gráficos, títulos y animaciones, a pesar de que, como indica Selva (2014: 346), el texto escrito en sus diferentes formatos insertado en las imágenes no es lo frecuente en los videoclips. Añade que el videoclip no traduce toda su letra a imágenes, por lo que no suele ser frecuente la correlación entre imagen y letra (*ibid*: 400).

Hasta ahora se han expuesto pautas para seleccionar material audiovisual. En este caso, la contribución de este proyecto radica en la inclusión del vídeo musical como

herramienta para clase a la vez que se presenta una guía didáctica para que el docente seleccione videoclips con los que fomentar la alfabetización audiovisual del alumnado junto con las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural. A continuación, se describen aplicaciones didácticas a partir del medio audiovisual, un ámbito en auge en este momento.

Según indican Goldstein y Driver (2015), para una explotación óptima de la imagen en movimiento se han de realizar actividades antes, durante y después del visionado. El objetivo de las primeras es captar el interés del estudiante, por lo que se pueden incluir tareas para activar el conocimiento previo; actividades de contextualización o visualización mientras el docente relata la historia; incluso se puede visionar una secuencia impactante o trabajar el léxico de forma visual. Donaghy (2019) sostiene que las actividades de antes del visionado se han de preparar muy bien para que el alumno pueda posteriormente comprender el hilo narrativo y la caracterización de los personajes. En relación a las actividades durante el visionado, Goldstein y Driver (2015) señalan que el fin sería analizar los diferentes estímulos que la propia naturaleza del texto ofrece: visual, auditivo, textual y cinematográfico. Así, nos encontramos con actividades que trabajan los diferentes elementos que conforman el documento: imágenes, objetos, elementos cinematográficos, texto, aspectos culturales, el aspecto subliminal, los personajes, el sonido, la tipología de documento o los elementos narrativos. Por último, se incluyen propuestas para después de la visualización como aquellas de pregunta-respuesta, reordenar imágenes, recordar alguna imagen en especial o incluso actividades más profundas basadas en el análisis o la creación. En esta misma línea, Donaghy (2019) apunta que los estudiantes también pueden ser creadores de contenido. Añade que este tipo de tareas aumenta la motivación, además de incrementar su aprendizaje, incluso en el aula de lenguas. En última instancia sugiere relacionar estas actividades trabajadas con un documento audiovisual antes, durante y después del visionado con otras anteriores o posteriores.

Desde un prisma similar, Herrero (2018: 576–577) presenta un modelo con una tipología extensa de actividades para realizar antes, durante y después del visionado en base a distintas competencias: léxico y textual, fonética y fonológica, gramatical, pragmática y sociolingüística, cultural e intercultural, fílmica, multimodal y digital.

En conclusión, según argumenta Donaghy (2019), para que la inclusión del documento audiovisual sea efectiva se ha elegir bien el tema y el contenido, además de establecer unos objetivos claros y preparar unas actividades apropiadas antes, durante y después del visionado. Asimismo, aconseja realizar actividades para desarrollar competencias lingüísticas, culturales, interculturales y mediáticas e invita a los estudiantes a la creación de textos audiovisuales propios. A continuación, se profundiza en las

actividades y los beneficios del medio audiovisual como producto cultural al servicio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

3.4.1 El medio audiovisual como producto cultural

Tal y como abordamos en el capítulo anterior, en esta sociedad cambiante, desigual y competitiva «los productos culturales o realidades extralingüísticas están íntimamente asociadas a la lengua» (Merino y Cassany, 2013: 35). Por lo que la imagen se manifiesta como una herramienta efectiva para trabajar la competencia intercultural (Donaghy, 2019; Herrero, 2018), ya que cada uno la interpreta de una forma diferente dependiendo de su historia personal y su cultura (Goldstein, 2008). Igualmente ocurre con el medio audiovisual (Goldstein, 2008: 5; Herrero y Escobar, 2018: 9). En palabras de Herrero (2018), los recursos audiovisuales «constituyen un medio ideal para poner en práctica un enfoque de análisis transcultural y transnacional en la clase de L2 al mostrar la hibridez, la complejidad y el pluralismo como componentes esenciales de los procesos culturales» (p. 572).

En concreto, el cine se ha señalado como un instrumento efectivo para trabajar la interculturalidad (Donaghy, 2017: 19). De hecho, se ha presentado como uno de los productos culturales más estudiados para tratar esta dimensión desde la clase de lenguas extranjeras. En el ámbito del español como lengua extranjera destacan las aportaciones donde se trabajan temas como las minorías étnicas (Gordillo, 2008), la emigración (Herrero y Valbuena, 2010), la dimensión cultural (Goodwin, 2019) o la interculturalidad desde una perspectiva general (Gosse, 2016; Herrero y Valbuena, 2009). No obstante, Donaghy (2019) aconseja evitar el visionado de películas completas y, en su caso, usar los cortometrajes por su brevedad, su impacto dramático y el uso creativo de técnicas narrativas. A su vez, según afirma Herrero (2019), uno de los ejes por los que ha girado la investigación en la aplicación didáctica del audiovisual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se ha centrado en una perspectiva global incluyendo la conciencia intercultural y empatía. De este modo, Tomlinson (2019) defiende la conciencia intercultural como primer paso hacia la competencia intercultural**.** El autor, conforme a su experiencia, sostiene que la imagen en movimiento es un recurso ideal para trabajar la conciencia intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural, es decir, para desafiar las ideas preconcebidas y para ser más consciente y valorar lo que el resto de las culturas pueden aportar. Añade que para que una actividad sea efectiva desde el punto de vista intercultural ha de presentar una experiencia cultural real, además de permitir reflexionar sobre la misma y contribuir al aprendizaje de la lengua y al desarrollo de la competencia comunicativa. Preferiblemente son actividades para realizarse en grupo.

Por su parte, Seeger (2019) concluyó de forma positiva un estudio acerca del uso de las películas multilingües en clase junto con vídeos creados por alumnos para trabajar la competencia intercultural y el desarrollo de la autonomía. Además, apunta la importancia de que los sistemas educativos europeos tengan en cuenta que las aulas cada vez serán más pluriculturales, especialmente con la llegada de inmigrantes de fuera de Europa, por lo que las altas instancias han tener presente los posibles desafíos que presentan estos alumnos en clase debido a sus historias personales. Para llegar a concienciar a los alumnos ante este fenómeno de forma positiva y enriquecedora, la autora ha presentado una forma de trabajar la competencia intercultural, las estrategias de aprendizaje plurilingüe y el desarrollo de la autonomía a través de películas multilingües y la producción de contenido audiovisual por parte de los alumnos en el currículum alemán de inglés como lengua extranjera.

Asimismo, en una línea similar, Dubrac (2019) también trabajó con la conciencia intercultural en un estudio sobre la relación entre el movimiento corporal (comunicación no verbal) y el aprendizaje de lenguas a través de la dramatización de vídeos. Los resultados mostraron que los alumnos universitarios franceses mejoraron su comunicación verbal y no verbal en inglés a través de las dramatizaciones (imitación) de los vídeos analizados, es decir, reinterpretando el vídeo en cuestión. Además, el estudio advierte, por una parte, de la importancia del profesor como como guía y apoyo en el desarrollo de las actividades y, por otra parte, de los beneficios del uso de la empatía en clase.

Hasta ahora se ha presentado el medio audiovisual como recurso para ser utilizado en la clase de lenguas extranjeras, especialmente en conjunción con la competencia intercultural. A partir de ahora se examinará detalladamente el videoclip como objeto formal de estudio y como recurso educativo para el fomento de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural del Consejo de Europa (2018b).

3.4.2 El videoclip: características y evolución

Una vez perfiladas las funciones y particularidades del medio audiovisual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se procede con el instrumento que sirve de hilo conductor a esta investigación, el videoclip. Se comenzará con una contextualización a través de una aproximación a su definición, su evolución y transformación. Antes de enmarcarlo en el ámbito educativo se describirán sus características semánticas. Por último, se abordará el vídeo musical como objeto formal de investigación donde destacarán las bases teóricas seleccionadas para su análisis en este proyecto: el enfoque multimodal y la narratividad. A partir de ahí se iniciará un proceso de estudio detallado de este documento multimodal donde se examinará el mensaje que emite y de qué forma lo lleva a cabo para culminar con

una guía docente para seleccionar videoclips que ayuden al fomento de las competencias democráticas y el diálogo intercultural.

3.4.2.1 Definición de vídeo musical, su evolución y transformación

El videoclip es un producto cultural caracterizado por su dificultad a la hora de presentar una definición formal. Desde su nacimiento ha pasado por diferentes etapas en las que ha ido evolucionando en paralelo a las tecnologías de la comunicación. En la actualidad, el contexto digital impregnado de redes sociales no convierte en menos ardua dicha conceptualización, puesto que no solo se trata de un mero medio de promoción musical (Arnold, Cookney, Fairclough y Goddard: 2017), como se detalla a continuación. Dos de los rasgos que han permanecido constantes han sido su ubicuidad (Manghani, 2017: 12) y el tipo preferente de destinatarios (Selva, 2014); aun así, «no se considera que la vinculación con la juventud sea un rasgo definitorio del videoclip como formato» (*ibid*: 101). Sin embargo, lo que sí ha sufrido una transformación llamativa ha sido su recepción (Manghani, 2017: 12).

Según el DRAE, el videoclip se puede definir como un «cortometraje en que se registra, generalmente con fines promocionales, una única canción o pieza musical» (RAE y ASALE, 2019). En una línea similar, Arnold, Cookney, Fairclough y Goddard (2017: 5) sostienen que el vídeo musical se puede considerar un objeto artístico, pero sin olvidar que es un producto cultural heredero del capitalismo con una intención comercial propia. Por su parte, Vernallis (1998: 153) describe al videoclip como un género híbrido compuesto por música e imagen conjugada de tal forma para producir un objeto artístico a la vez que ideológico. Completando esta descripción, Illescas (2015) declara que «un videoclip es un cortometraje basado en el desarrollo de una composición musical previa que fundamenta el despliegue de un conjunto de imágenes, las cuales, unidas a la música, dan lugar a un nuevo discurso estético» (*ibid*: 41).

Por su parte, Selva (2014) añade a la anterior definición la función comercial del videoclip. De hecho, define al vídeo musical en relación con cinco características: como formato, como pieza audiovisual, como herramienta de comunicación comercial, como integrante del sector fonográfico y como formato resultante de una adición de imágenes a una canción preexistente. En primer lugar, lo presenta como formato, pues apunta que se trata de una concretización publicitaria en un medio o soporte. Además, afirma que es audiovisual porque es el resultado del binomio imagen y sonido difundido en medios audiovisuales principalmente, que comenzó a través de la televisión por medio de la MTV, y en la actualidad es Internet el principal medio de difusión. Asimismo, detalla que es una herramienta de comunicación comercial, es decir, publicitaria, pues se produce con fines

promocionales: el de una canción, por lo que se integra de esta manera en el sector de la industria musical, ya que es un medio para promocionar sus piezas de música. A esta situación añade su configuración mediante el añadido de imágenes a una canción preexistente, con lo que apunta a la relevancia del tema musical sobre las imágenes proyectadas en el videoclip. Concluye con su función como producto de entretenimiento (Selva, 2014: 102–107). Sin embargo, Vernallis (2013) advierte del cambio que está experimentando este texto en la siguiente definición: «We used to define music videos as products of record companies, in which images were put to recorded pop songs in order to sell songs. But no longer» (*ibid*: 10–11).

No obstante, en ninguna de las anteriores definiciones se sitúa al videoclip como documento, es decir, como texto objeto de ser analizado mediante una segmentación de sus partes al igual que tradicionalmente se ha realizado con otros tipos de textos escritos y orales. De ahí que, para el propósito de esta investigación, se considere el patrón de Bainbridge (2008) que plantea cualquier producto cultural mediático, incluyendo la imagen en movimiento, un texto susceptible de ser analizado de manera formal. Para ello se puede llevar a cabo un análisis de contenido, es decir, examinar «the frequency of the presence of words or categories within texts» (*ibid*: 235) o un análisis del discurso en el que se determine «how texts support or subvert overall views of the world» (*ibid*: 236). Por ello se analizará la muestra como un todo desde el punto de vista de su contenido y su discurso. En otras palabras, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el vídeo musical se abordará como texto o documento audiovisual o multimodal, además de como herramienta pedagógica.

En conclusión, en esta aproximación se ha definido el videoclip como un producto cultural complejo, en plena transformación, donde música e imagen en movimiento se entrelazan para crear una expresión artística, promocional e ideológica y, que, traducido al propósito de esta investigación, se convierte en un texto que emite significado a través de diferentes vías y patrones determinados. Una vez trazado el concepto de vídeo musical, se profundizará en su evolución desde su origen hasta su inserción en el fenómeno transmedia actual.

Desde su origen en los años 80 con la llegada de la MTV, el videoclip ha pasado por una serie de fases significativas que lo han ido reconfigurando de acuerdo a diversas circunstancias. Irrumpió como un género que combinaba las artes escénicas con la tecnología para pasar en la actualidad a un fenómeno complicado de ubicar en el contexto mediático. La MTV comenzó a emitir en Estados Unidos en agosto de 1981 (Arnold *et al*., 2017: 2) con su primer vídeo musical «Video Killed the Radio Star», del grupo británico, «The Buggles» (Manghani, 2017: 24), aunque autores como Selva (2014: 499) apuntan a

«Bohemian Rhapsody» (1975), de Queen, como el primer videoclip, al menos desde un punto de vista comercial. Aun así, a partir del nacimiento de la MTV, la difusión de la música popular cambió de forma radical, puesto que se pasó de escuchar a *ver* música. Esto llevó a la industria fonográfica a enfrentarse al reto de modificar su forma de crear música por exigencias del medio de difusión (Arnold *et al*., 2017: 2). Paralelamente, en sus inicios los productores de videoclips perseguían crear obras cercanas al cine; de ahí que abundaran los elementos narrativos en su composición y los elevados presupuestos en su producción (Manghani, 2017: 27). No obstante, «The Perfect Kiss» (1985), del grupo británico «New Order», surgió desafiando los cánones de los videoclips de la época (Burke, 2017), una década caracterizada por la excelencia creativa y experimental en esta industria (Manghani, 2017: 27). A mediados de los ochenta el videoclip vivió un periodo de efervescencia convirtiéndose en un producto cultural a todos los efectos (Burke, 2017). El verdadero auge de su consumo llegó con los programas televisivos semanales sobre música pop (Manghani, 2017: 26).

A su vez, durante esta época el vídeo musical se caracterizó por ser un simple objeto promocional. Coincidió con grandes artistas del pop y rock como Michael Jackson, Madonna o Queen (Manghani, 2017: 21). De ahí que alcanzara el grado de plataforma en la que mostrar la evolución de estos diferentes artistas (Wright, 2017: 88), a la vez que su propia existencia y difusión (Arnold *et al*., 2017: 7). Un ejemplo se encuentra en David Bowie, ya que el vídeo musical fue trascendental para el desarrollo de la carrera de este artista desde los años 80 convirtiéndose en el medio de expresión de su transformación visual y moldeo de su propia identidad (Wright, 2017: 67–77).

Por otro lado, la década de los 80 fue también popular en el mundo musical por el auge de la música hiphop. En una publicación reciente de Cuir (2017) sintetiza su evolución comenzando con la canción detonante de este fenómeno, «The Message» (1982), del grupo estadounidense «Grandmaster Flash and the Furious Five». A continuación, comenta que poco tiempo después apareció su vídeo musical caracterizado por una estética minimalista, postmoderna, muy realista, con tintes de documental y donde se mostraba la realidad del Bronx en relación con el hiphop. Añade que, desde un punto de vista musical, fue un intento de mezclar estructuras y motivos de otros géneros para engendrar nuevas creaciones. Además, de Cuir indica que la circunstancia que ha llevado a este género musical a una propagación a escala planetaria desde los años noventa y a través de todas sus versiones artísticas (música, grafiti, poesía y baile) ha sido la difusión de los videoclips, en primer lugar, por los canales musicales y más recientemente, en Internet. El vídeo musical en concreto amplía su efecto, ya que, aunque no se entienda la lengua, la imagen en movimiento ayuda a la comprensión del mensaje.

Paralelamente, el fenómeno hiphop llegó acompañado de la expansión de la música pop, especialmente en el mundo juvenil anglófono, gracias a la difusión del videoclip (McNally, 2019: 19). En sus orígenes los vídeos musicales eran medios para la distribución de la música de un artista o grupo. Sin embargo, con el cambio de siglo se han ido convirtiendo en un verdadero producto artístico, en parte, por los avances tecnológicos (Arnold, 2017: 247). Se ha pasado de editar videoclips en tecnología analógica a digital (Arnold *et al*., 2017: 2). De ahí que la industria se haya tenido que reestructurar (Manghani, 2017: 23) transformando la manera de crear vídeos desde un punto de vista estético y narrativo (Siquiera, 2017). Al igual que la irrupción del cine cambió el concepto de arte visual, el mismo efecto ha producido Internet en lo que al vídeo musical se refiere (Arnold *et al*., 2017: 4).

En cuanto al consumo del videoclip, antes de la llegada de Internet y del acceso instantáneo a los vídeos musicales, primero el vídeo y más tarde el DVD, revolucionaron la manera de aproximarse a este medio a la vez que al procedimiento formal de análisis del mismo (Kooijman, 2017). Internet ha provocado que los videoclips se consuman a demanda y los consumidores los redistribuyan según sus intereses. Existe una circulación muy dinámica a través de las redes sociales, los blogs, los canales de televisión musicales u otras páginas webs (Manghani, 2017: 23). Por lo tanto, se empezó difundiendo de forma lineal evolucionando hasta la flexibilización, de tal forma que en la actualidad los receptores pueden interactuar a través de los chats de algunas plataformas como YouTube (Manghani, 2017: 12). De este modo, el vídeo musical se debate ahora mismo entre el arte y la cultura popular en un mundo digital contextualizado por las redes sociales (Arnold *et al*., 2017: 10), ya que han provocado que la difusión de los vídeos sea más extensa reemplazando a la radio como fuente principal para descubrir los nuevos temas musicales (Arnold, 2017: 247).

Por consiguiente, los avances tecnológicos han transformado al vídeo musical de forma sustancial en todos los aspectos. Las nuevas plataformas digitales como YouTube ofrecen un nuevo espacio de libertad creadora y consolidación comercial. No obstante, con la llegada de Internet el videoclip ha perdido su lugar preponderante en el conjunto de medios. Su papel se ha quedado relegado a las plataformas como YouTube donde blogueros y *youtubers* también pueden ser creadores de contenido (Manghani, 2017: 37). Este tipo de vídeo no oficial creado por aficionados a la música se denomina *fan video,* un producto secundario de música original bajo nuevas voces y espacios (Cookney, 2017: 37). Por su parte, Manghani (2017: 37-39) sostiene que este tipo de producto se caracteriza por estar vacío visualmente al mismo tiempo que ofrece parodia y comedia. Ambos productos, el vídeo musical comercial y el vídeo realizado por los *youtubers* conviven en la actualidad.

Son productos consumidos por los jóvenes y mediante los cuales se pueden socializar a la vez que sirven para la formación de su identidad.

Así pues, en una etapa inicial el videoclip se distribuía en formato televisivo. Ahora la difusión se realiza a través de Internet. A lo largo de este periodo postelevisivo reciente el vídeo musical ha pasado por tres fases principalmente. En un primer momento, Internet irrumpió para convertirse en un gran almacén de vídeos; luego el consumidor apareció como protagonista con la posibilidad de convertirse en creador de contenido a través del *fan video* y, en una última etapa, ha surgido el videoclip interactivo y personalizado mediante el cual la industria audiovisual pretende competir con los videoclips creados por la audiencia invitando a la misma a la conformación de estos productos culturales (Sedeño, 2013). En conclusión, los medios electrónicos han mejorado la distribución de los vídeos musicales a la vez que han propiciado la interactividad entre emisor y receptor (Cookney, 2017).

Hemos pasado, pues, de ser consumidores para convertirnos en prosumidores, es decir, productores y consumidores para uso propio o de otros con la posibilidad de recibir incentivos de forma explícita o implícita de los actores implicados en el intercambio (Lang, Dolan, Kemper y Northey, 2020), especialmente en el mundo digital (Sánchez y Caldeiro, 2016: 89). En relación con este punto aparece el fenómeno transmedia donde varios medios y una audiencia activa operan de forma simultánea. En el caso del videoclip, como se ha mencionado anteriormente, en la actualidad los receptores pueden interactuar a través de los chats de algunas plataformas como YouTube (Arnold *et al*., 2017: 12). De ahí que el modelo tradicional de la comunicación de Shannon y Weaver emisor-mensaje-receptor se haya modificado pasando de la linealidad a la bidireccionalidad activa, ya que ahora la audiencia participa modificando el mensaje (Jewitt, 2012b).

Asimismo, las tecnologías «promueven el trabajo cooperativo y el desarrollo de estrategias de producción transmedia de gran relevancia en las prácticas culturales de los usuarios de Internet, particularmente de los jóvenes» (Herrero, 2018: 570). Según apunta Sedeño (2013), el videoclip se ha instalado en el universo transmedia desde dos vertientes. En un primer lugar, como instrumento para ampliar la narrativa de un proyecto audiovisual o literario y, en segundo lugar, como contribución esencial en los proyectos de promoción musical aprovechando el vínculo que establecen con el receptor los nuevos medios. Añade que el videoclip se ha insertado, por lo tanto, en el fenómeno transmedia donde el vínculo entre productores, artistas y receptores se estrecha, al mismo tiempo que la audiencia mantiene un papel activo en el proceso de creación y difusión musical, tal y como se ha mencionado anteriormente. En cuanto a la expansión hacia otros medios o herramientas, Sedeño (2017) menciona los videojuegos y especialmente los dispositivos móviles, ya que

el videoclip se consume preferentemente desde los mismos. También afirma que facilitan la interacción a través de las redes sociales, además de contar con determinadas aplicaciones que juegan un papel esencial en este fenómeno de convergencia mediática.

Como consecuencia, el fenómeno transmedia ha modificado aún más la composición narrativa de este producto cultural. En sus inicios el videoclip se introdujo en el panorama audiovisual como un género novedoso rompiendo el hilo narrativo y la cohesión de un documento audiovisual, tal y como afirmó Kaplan (1987). No obstante, la mayoría de los autores coinciden en que el videoclip se caracteriza por mantener una lógica narrativa. A pesar de esto, Sánchez-Navarro (2005: 240) sostiene que la narración pierde importancia en favor de los estímulos visuales. Aquí radica el rasgo más representativo de este subgénero. En la actualidad el videoclip transciende hacia una narrativa digital impregnada por el fenómeno transmedia (Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019; Sedeño, 2013). Además, la nueva realidad sinérgica de tiempo y espacio cibernético permite obviar el binomio música y narrativa en el videoclip y ser más flexibles en su creación (Arnold, 2017: 248).

Para terminar el recorrido por la evolución del videoclip, no podemos olvidar que ha sido la llegada de Internet la que ha posibilitado la instauración de un mercado global del vídeo musical. Según apunta Arnold (2017), el punto de inflexión en la difusión fue el verano de 2012 con la salida del videoclip de pop coreano, «Gangnam Style». Añade que ha sido uno de los vídeos más vistos en la historia, en parte debido a una serie de circunstancias muy concretas. La autora apunta a dos consecuencias significativas al respecto. Por una parte, YouTube ha ascendido como plataforma de referencia para vídeos en la que fluyen sinérgicamente la cultura del Oeste junto con la del Este. Y, en segundo lugar, el fenómeno ha permitido cuestionar formalmente el papel que juega el videoclip en el imaginario colectivo. De ahí que YouTube se haya convertido en una plataforma que influye directamente en otras similares.

Tras esta radiografía sobre la transformación del vídeo musical a escala global, ahora se aborda brevemente su inmersión y evolución en España, acompañadas, como en otras esferas, por las circunstancias sociohistóricas. De ahí que llegara más tarde que a otros países, pues España se estaba despertando de la dictadura cuando el videoclip ya inundaba el ocio de los británicos y estadounidenses. Los antecedentes en España se remontan a los programas musicales de televisión anteriores a la década de los ochenta. Fue en esta década, a través del punk y la *movida madrileña* cuando el primer videoclip surgió en España: «La estatua del jardín botánico» (1982), de «Radio Futura». Paralelamente continuaban los programas musicales y fueron los que impulsaron el aumento de la creación de vídeos musicales. Aun así, su difusión en la televisión no resultó sencilla, ya que la televisión pública

no apostaba por ellos, prefería las actuaciones de artistas en directo, con lo que las productoras no terminaban de invertir en producciones nacionales. No fue hasta los años 90 que el videoclip ganó terreno gracias a la llegada de las televisiones privadas y la extensión del mercado musical a Latinoamérica. De ahí que las posibilidades de difusión su multiplicaran; aun así, los programas preferían la música en directo. En la actualidad, este mercado vive una efervescencia en difusión, producción y recepción como nunca antes había experimentado (Selva, 2014: 178–198).

En resumen, se ha llegado a una aproximación conceptual del videoclip a la vez que se han expuestos las circunstancias de su nacimiento, evolución y transformación a nivel global y algo diferentes en el caso español. A continuación, se examinará el videoclip desde un prisma semántico.

3.4.2.2 Tipología de vídeos musicales

En cuanto a la clasificación del videoclip, Kaplan (1987), en el primer libro sobre este producto cultural, «Rocking Arround the Clock: Music, Televisión, Postmodernism and Popular Culture», establece cinco tipos: el romántico, el de tema social, el nihilista, el clásico y el postmoderno. Como se ha observado en la sección anterior, es un producto que ha cambiado sustancialmente desde sus orígenes, y lo sigue haciendo, por ello se presenta a continuación otra clasificación del vídeo musical más actual.

Así pues, Illescas (2015) establece una categorización general del videoclip de base sociológica de acuerdo a tres grupos: el videoclip comercial, el videoclip dominante y, como alternativa a estos, aparece el videoclip contrahegemónico. El comercial es «un tipo de videoclip producido para la obtención de réditos económicos, sea por medio de su venta directa o indirecta. Usualmente está asociado a la publicidad de un intérprete y/o una determinada composición musical» (*ibid*: 42). Por su parte, el vídeo musical dominante ha aparecido por la evolución del videoclip comercial. Se trata de un videoclip «producido y difundido por las industrias culturales hegemónicas con la intención de conquistar un público mayoritario dentro de una o varias franjas de edad en un territorio determinado, usualmente, de amplitud transnacional» (*ibid*). Además, «es aquel que los jóvenes de todo el mundo conocen, sin importar su lugar de nacimiento, sexo, género, lengua o sustrato cultural» (*ibid*). Por otro lado, el autor afirma que los videoclips contrahegemónicos se producen con una financiación significativamente menor al mismo tiempo que promueven valores humanos, ecológicos y anticapitalistas.

De forma paralela, Illescas (2015) establece una clasificación del videoclip desde una perspectiva semántica proponiendo las siguientes categorías: dionisíaco, romántico, coreográfico, afrodisíaco, extravagante, gánster, trágico, elitista, autobiográfico, narcisista,

simbólico, cinematográfico y otros tipos menores. A continuación, se exponen brevemente. En primer lugar, el dionisíaco es aquel vídeo musical que apela al hedonismo, es decir, a la fiesta, al consumo de alcohol y drogas. Muestra una sexualidad promiscua con la música a todo volumen. Sus protagonistas se encuentran entre los 18 y los 39 años, pertenecen a las clases medias, altas o son millonarios. En cuanto al entorno, suele aparecer una discoteca o casa preparada para fiestas. Por su parte, el videoclip romántico, alude al amor platónico de jóvenes de entre 18 y 24 años que pertenecen a clases medias-altas. Suele mostrar una celebración del amor o lamento por su pérdida. El siguiente, el coreográfico, invita a bailar en cualquier lugar y es popular en el pop asiático. A continuación, el afrodisíaco retrata a la mujer como objeto sexual, ligera de ropa y con la intención de atrapar al receptor masculino. Se difunde una atracción sexual tanto heterosexual como homosexual. En su composición abundan los cambios de plano rápidos y es habitual en colaboraciones de artistas. Por su parte, en el extravagante suelen aparecer localizaciones en el exterior y sirve para promocionar a las grandes estrellas, a la vez que alude a la provocación sexual. El objetivo es impresionar y sorprender al receptor a través del «paroximo, la megalomanía, el disparate y la poética egocentrista» (*ibid*: 224). El siguiente tipo, el gánster, es popular en el rap y reguetón. Narra la historia de un personaje perteneciente a las clases populares que sale de su entorno hasta llegar a enriquecerse a través de actividades ilícitas. Las mujeres únicamente son objetos sexuales para hombres ricos y poderosos, por lo que difunde comportamientos machistas. Los protagonistas blancos son los antagonistas y se ridiculizan. Emite sentimientos racistas, aparte de hacer apología a la riqueza. Asimismo, el videoclip trágico también cuenta con protagonistas de las clases bajas. Se les percibe con negatividad, consumen drogas, tienen dificultad para encontrar el amor, maltratan física y verbalmente a la pareja, además de concluir con un final trágico. A continuación, el elitista presenta ostentación de la riqueza y los bienes materiales, es decir, del capitalismo, pero no se menciona el origen de esta fortuna. El siguiente, el videoclip autobiográfico, narra la vida de los artistas. El narcisista transmite la sexualidad de una forma implícita y elegante, al mismo tiempo que describe el cuerpo y la belleza del artista. El simbólico presenta al videoclip como producto cultural artístico, por lo que existe de fondo una preocupación por el aspecto formal de la obra. Y el cinematográfico exhibe una narración clásica. Es frecuente en la música dance o electrónica donde se cuenta con elevados presupuestos. Normalmente el artista no aparece o representa otro papel (*ibid*: 221–226).

Normalmente la tipología suele aparecer de forma híbrida, es decir, puede que en un vídeo musical se fusione más de un tipo. Las combinaciones más frecuentes son: dionisíaco-elitista, afrodisíaco-narcisista, gánster-dionisíaco y extravagante-elitista (Illescas, 2015: 230).

Por otra parte, Illescas (2015) establece una tipología de videoclips minoritarios: crítico-social, paródico-humorístico, adolescente, gamberro, directo planificado, fílmico, de ciencia ficción, infantil, vanguardista y propagandístico. Primero aparece el crítico o social, muy popular antes del cambio de siglo y donde se criticaba algún aspecto de la sociedad. El siguiente, el paródico o humorístico, muestra a un humorista que parodia un videoclip popular. No se realizan críticas ideológicas al sistema. Por su parte, el videoclip adolescente expone una celebración o consecución de un amor desde un punto de vista optimista. Ofrece una sexualidad explícita ligera porque se dirige a un público adolescente. El gamberro también se destina a la misma población, pero narrando las rebeldías o disonancias de los adolescentes con respecto a la sociedad o el mundo adulto. A continuación, el videoclip directo planificado muestra a los artistas tocando en directo durante sus giras. El fílmico promociona una película, pero sin mantener la composición narrativa tradicional del cine. Aparece la música de la banda sonora, el artista y fragmentos de la película. En el de ciencia ficción el entorno físico lo componen planetas extraterrestres o naves espaciales, propias del mundo literario o fílmico. El siguiente, el infantil, suele ser una animación dirigida a un público infantil. El vanguardista, por su parte, se dirige a una audiencia de nivel cultural alto, con lo que existe preocupación por el aspecto formal del lenguaje. No suelen aparecer las estrellas del pop. Por último, el videoclip propagandístico se crea para realizar propaganda de algún aspecto político de forma explícita.

Una vez expuesta la tipología de videoclips presentada por Illescas y que se tendrá en cuenta en el estudio empírico de esta investigación, se profundizará en otros aspectos de este producto cultural relacionados con su composición morfológica. Así pues, Selva (2014: 448–449) apunta que el videoclip no se concibe únicamente con fines promocionales, sino que la misión de crear significado es esencial. A través de sus diferentes canales, especialmente, la música y la imagen conecta y provoca emociones y sensaciones en el espectador, es decir, provoca significados subjetivos. Además, afirma que «las imágenes pueden modificar la percepción del público respecto a la canción [y] la canción y su significado se ven modificados de algún modo por la acción de la música» (Selva, 2014: 450-451). También indica que una de las características es que atrae y retiene la atención del público a través de su estética; lo hace así porque compite con más productos de entretenimiento (Selva, 2014).

De esta conceptualización se deduce la relevancia de las representaciones creadas por el videoclip. En la clasificación anterior expuesta se ha observado cierta tendencia a hacer referencia al erotismo, al hedonismo u otras cuestiones de género. Es más, según apuntan Arnold *et al*., (2017), en el vídeo musical se refuerzan y desafían especialmente las

representaciones de la sexualidad y el género. De ahí que tradicionalmente se haya criticado al vídeo musical dominante por representar a la mujer como objeto sexual.

En cuanto a la representación del hedonismo, Halligan (2017) sostiene que esta práctica surgió en los ochenta en base al *Yacht pop* y la cultura capitalista de los nuevos ricos británicos. Comenta que en el vídeo musical encontró el medio de expresión ideal para difundir la vida glamurosa de los artistas, es decir, una forma de vida aspiracional obviando los problemas de la sociedad. En este caso, los protagonistas de los vídeos aparecen como iconos del ocio y del placer con una vida envidiable. No es de extrañar el auge del hedonismo en esa época, pues, según defiende Lipovetsky (2001: 15), el hedonismo es un valor que deriva de la segunda revolución individualista que comenzó en la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado, acompañado del culto al cuerpo, el consumismo o el individualismo, una época hasta finales del siglo veinte, a la que él denomina postmodernidad (Cejudo, Montero y Ruiz, 2011: 14).

Asimismo, el vídeo musical también se ha caracterizado por la transmisión de matices relacionados con el erotismo. Brozzoni (2017) pone como ejemplo la videografía de la artista islandesa Björk, caracterizada por su compleja subjetividad, erotismo y amor romántico, especialmente desde la salida de «All is Full of Love» (1997).

Finalmente, es interesante señalar que el videoclip puede ser un medio para reivindicar el feminismo. Fairclough (2017) apunta a «Pendulum» (2014), de la cantante británica FKA twings, como ejemplo de vídeo musical innovador con una nueva forma de expresar la feminidad y la propia identidad de la mujer en la cultura audiovisual desafiando los patrones establecidos. Según señala el autor, la artista utiliza los vídeos para promover el movimiento feminista y no solo para promocionarse a sí misma y su música.

Por todo esto y otras cuestiones más, Selva (2014) afirma que el videoclip ha sido un formato criticado ampliamente desde varias esferas y por diversos motivos. En primer lugar, sostiene que se ha criticado tradicionalmente por el uso y abuso de imágenes perniciosas para el público más joven, es decir, imágenes sexuales, violentas y otras relacionadas con el sexismo; a pesar de ello, el autor considera que el sexismo no es una característica del videoclip, sino contenido presente en algunos de ellos, como los de reguetón, donde aparece cosificación de la mujer. Igualmente apunta que la relación música e imagen ha sido un tema de intenso debate, ya que reitera que no todos los autores piensan que existe un equilibrio entre ambos elementos. Añade que se ha criticado el videoclip por reducir la capacidad de imaginación y de evocación de la música. Por último, añade que la crítica se ha dirigido a su parte estética; no obstante, apunta que «el videoclip, como elemento en el cruce de diversas manifestaciones expresivas e industriales, ha supuesto, por tanto, una innovación fundamental en diferentes ámbitos» (Selva, 2014: 120).

Por otra parte, Illescas (2015), en base a un estudio pormenorizado acerca del videoclip hegemónico, establece las siguientes constantes presentes en este tipo de productos culturales: hegemonía estadounidense, consumo de alcohol, consumo de drogas, juventud, hedonismo, consumismo, clase media-alta, riqueza material, violencia, agresividad y visión negativa del amor. Además, comenta que valores contrahegemónicos como el humanismo, el ecologismo y el anticapitalismo no suelen proyectarse en los videoclips más difundidos (*ibid*: 471). En la misma línea, en un estudio más reciente de este autor sobre el contenido del videoclip desde un punto de vista cultural e ideológico, apunta a las siguientes constantes o contravalores: hegemonía anglo-estadounidense, mayoría de personajes jóvenes y de piel clara, apología al consumo de drogas, especialmente alcohol, felicidad dependiente de la riqueza material, consumismo compulsivo, protagonistas de clases medias-altas, violencia, agresividad, efectos negativos del amor en el que el erotismo explícito aparece con más reiteración que el amor, cosificación del cuerpo, preponderancia del protagonista masculino y, en menor medida, la pasividad y el conformismo político. Ante estas proyecciones echa en falta desafíos actuales como el deterioro medioambiental, el problema laboral o las desigualdades sociales (Illescas, 2017).

En resumen, el vídeo musical ha sufrido una transformación significativa desde sus orígenes hasta la actualidad, en parte, influida por los avances tecnológicos y sociales. Sin embargo, las representaciones de ciertas temáticas como el erotismo, la sexualidad y el género se han mantenido como marcas constantes a lo largo de las últimas décadas. Con el propósito de alcanzar una radiografía más completa de este producto cultural conforme al objetivo investigación, se introduce en el ámbito educativo.

3.4.2.3 El vídeo musical en la educación

Según sostiene Selva (2014), la música ha sido una actividad de ocio atribuida a los jóvenes y, por ende, el videoclip se concibe en las compañías fonográficas para conectar con ellos y con los que *se sienten* jóvenes. El autor también señala que no toda la juventud es homogénea a nivel mundial, sino que se perfilan diferentes gustos musicales dependiendo del contexto; en parte, porque cada género musical, artista o grupo tiene su receptor particular. A pesar de ello, Illescas (2017: 85) afirma que «con la popularización de Internet, el videoclip *mainstream* se ha transformado en la mercancía cultural más consumida por la juventud global, por encima de libros, películas, programas de TV o videojuegos». Por tanto, se asume que el principal público objetivo del videoclip se encuentra en el sector más joven de la población; de ahí que sea interesante abordar la inclusión del vídeo musical en un contexto próximo a ellos: el ámbito educativo.

El consenso actual acerca de la introducción del videoclip en el terreno educativo lleva a presentarlo como un instrumento pedagógico transversal y flexible aplicable a diferentes disciplinas como las enseñanzas artísticas (Hasio y Chen, 2018; Shin, 2016; Taylor, 2007), la educación musical (Cayari, 2015; Webb, 2010), las ciencias (Crowther, McFadden, Fleming y Davis, 2016; Walker, Clary, Jones y Carlton, 2016), la economía (VanVleet, 2017), la filosofía (Sciullo, 2014) o la educación cívica (Afonso y Teixeira, 2015; Robillard, 2012; Rothmüller, 2019). Además, es una herramienta idónea para el trabajo colaborativo (Mericka, 2018; Fields, Vasudevan y Kafai, 2015) y, según señalan Llanque y Tejerina (2017), para abordar la competencia intercultural.

En cuanto al nivel educativo de los estudiantes destinatarios, algunos autores defienden su uso en secundaria, por la familiaridad que este medio representa para los jóvenes (Gertrudix-Barrio y Gertrudix-Barrio, 2010) en primaria (Gertrudix-Barrio y Rivas-Rebaque, 2015) o en la universidad (Berk, 2009). Además, entre otros beneficios, Berk (2008b, 2009) afirma que el vídeo y la música tienen efectos similares en clase: captan la atención de los estudiantes; generan interés; dan pie a la imaginación; mejoran la actitud de los estudiantes hacia el contenido y el aprendizaje; hacen que el contenido se recuerde mejor; aumentan la creatividad; ayudan a destensar la clase y son herramientas motivadoras.

Sin embargo, en el ámbito del aprendizaje de lenguas existe una laguna importante en la investigación. A pesar de ello, encontramos las contribuciones de Goldstein y Driver (2015) donde exponen diferentes alternativas para trabajar con documentos audiovisuales en clase, entre ellas, el vídeo musical; o Pisano (2011), quien presenta el videoclip como un recurso para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Asimismo, se pueden destacar dos estudios recientes que abordan la inclusión de este género audiovisual en la educación superior. Por una parte, Mericka (2018) presenta una propuesta sobre la producción de vídeos musicales en clase de alemán como lengua extranjera para practicar pronunciación y comprensión oral. Y, por otro lado, una de las últimas contribuciones ha sido un estudio exploratorio realizado en Eslovaquia donde se trabaja con el vídeo musical en clase de E/LE teniendo en cuenta la afectividad y las emociones (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca, 2019).

Tradicionalmente en las aulas se ha utilizado el lenguaje verbal, pero en el mundo en el que vivimos predomina lo visual, con lo que las imágenes también forman parte de nuestro proceso comunicativo al estar ideadas con un propósito específico. Las pantallas esconden una realidad determinada, al igual que lo hacía la caverna de Platón. Por ello, para salir al mundo exterior y desentrañar los mensajes integrados en las pantallas, el desarrollo del pensamiento crítico audiovisual resulta esencial. Así, el objetivo de esta investigación es presentar al vídeo musical como una herramienta pedagógica para la enseñanza-

aprendizaje de una L2/LE, apta para el desarrollo de la autonomía del alumnado y con la que trabajar el fomento de la competencia intercultural, en concreto, las competencias democráticas. A continuación se aborda el videoclip como objeto formal de estudio en la literatura académica para concluir con la base teórica que ha sustentado la parte empírica de este proyecto.

3.4.3 El videoclip como objeto formal de estudio

Una posición teórica común ha llevado a abordar el vídeo musical desde el análisis de contenido, especialmente en sus inicios como lo hizo Frith (1988), Jameson (1991) o más tarde, Vernallis (2004). Continuando en esta misma línea, Sánchez-Navarro y Lapaz-Castillo, (2015), por una parte, y Caro (2014), por otra, se apoyan para su estudio en las teorías de la narrativa. Gaona-Pisonero y Sedeño (2018) defienden una propuesta de análisis de contenido centrándose en la representación del paisaje y su relación con la música y el cuerpo expuesto. Asimismo, algunos autores incluyen la transmisión de ideología en su análisis de contenido. En primer lugar, Ndaliko (2018) presenta al vídeo musical como un producto cultural para la protesta política en Congo, además de llevar a cabo un análisis de contenido desde un punto de vista estético y moral. En segundo lugar, en una publicación reciente, Kim (2019) aplica el análisis de contenido a vídeos musicales coreanos donde expone este género audiovisual como un producto cultural para la reivindicación social, en este caso, a través de dos ejes: la protección del medio ambiente y el mundo de la moda. Desde la misma latitud geográfica, Wong (2012) lleva a cabo un estudio enfocándose en elementos interculturales asiáticos. Por su parte, Illescas (2017) realiza un análisis de contenido a partir de una amplia muestra de videoclips dominantes donde muestra cómo este producto cultural es un reproductor cultural e ideológico, especialmente de la clase capitalista y las oligarquías dirigentes. En el mismo contexto y desde diferentes enfoques metodológicos, diversos estudios analizan el contenido de los vídeos musicales desde una perspectiva de género (Pérez-Rufí, 2017; Rodríguez-López y Caldeiro-Pedreira, 2015; Rodríguez-López y Sedeño-Valdellós, 2017). Estas últimas autoras amplían el ámbito temático y, desde un prisma estético, exponen la relevancia de este formato audiovisual como herramienta transmisora de mensajes en el contexto sociopolítico mundial.

Continuando con esta última línea, algunos autores parten del vídeo musical como producto cultural artístico y han profundizado en su análisis desde un punto de vista estético a partir de diferentes enfoques. Así, Slee (2017) se centra en el movimiento, especialmente en el baile de los personajes como expresión de identidad. Por su parte, Goddard (2017) realiza un examen cronológico de la producción musical de vídeos musicales desde un punto de vista artístico. Hegarty (2017) plantea de igual forma el

movimiento y analiza el vídeo musical desde un trasfondo filosófico. Lockwood (2017) aborda el concepto del autor del vídeo musical a través del trabajo de Chris Cunnigham. También analiza el papel del movimiento de los cuerpos que aparecen en los vídeos musicales creados por este autor. Finalmente, Kooijman (2017) lleva a cabo un estudio formal del vídeo musical a partir de recopilaciones en DVD desde los puntos de vista del artista y del distribuidor. Por su parte, en una contribución reciente, Sánchez-Olmos y Viñuela (2019) examinan el vídeo musical de los videojuegos desde un ángulo estético y atendiendo al fenómeno narrativo transmedia. Con el objeto de llevar a cabo una síntesis metodológica, López-Rodríguez (2017) aúna diversas metodologías como la narrativa audiovisual, el análisis estético, la unión música-imagen y el análisis crítico-estilístico para adentrarse en el videoclip.

No se puede olvidar que ha sido una constante desde su origen profundizar en este producto cultural desde la relación música-imagen (Cook, 1998; Leguizamón, 1998, 2001; Selva-Ruiz, 2012; Vernallis, 1994). Asimismo, recientemente se ha estudiado en base a las reacciones emocionales del receptor (Goshvarpour y Goshvarpour, 2019; Mannschreck y Kunze, 2018; Sharma, Prakash y Kalra, 2019). En resumen, el vídeo musical se ha estudiado formalmente desde sus inicios desde diferentes ángulos y atendiendo a diversas variables.

Este proyecto, que toma como base el videoclip, se encuadra en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que introduce de forma novedosa el análisis del vídeo musical en una disciplina donde este tipo de estudios se encuentra todavía en una fase incipiente. El fin último es localizar los contenidos en relación con las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural del Consejo de Europa (2018b) y la dimensión cultural hispana planteada en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). De ahí que, para llevar a cabo este análisis, se haya acudido al enfoque multimodal y a la narrativa audiovisual, pues se asume que las imágenes no son neutrales, sino que son diseñadas con un fin determinado. De ahí que Brisset (2011: 62) sostenga que «toda imagen tiene un autor, individual o grupal, que la ha realizado en determinadas condiciones sociales y culturales». Además, defiende el análisis audiovisual porque «puede facilitar el desarrollo de un pensamiento autónomo y emancipador que permita comprender los determinantes sociales, psicológicos e ideológicos de los procesos de comunicación y significación» (*ibid*: 149). En otras palabras, en este proyecto cobra relevancia tanto lo que se cuenta (el fondo) como la forma, es decir, cómo se cuenta.

3.4.3.1 El enfoque multimodal

Los productos culturales más reconocidos son los nuevos medios tecnológicos (Norris, 2012b: 115). Trasladado a este proyecto, se asume entonces que el videoclip es un producto

cultural relevante. Hasta ahora se han expuesto sus características, su evolución, su clasificación semántica, la forma en la que se ha introducido en la educación y las principales perspectivas de análisis presentadas hasta el momento. En el caso de esta investigación, para el análisis del vídeo musical se tomará como referente en primer lugar la multimodalidad. Así pues, Kress (2015) la presenta no como una teoría, sino como ámbito de estudio dentro de la semiótica social, es decir, el estudio del significado en todas sus formas. Sea como fuere, lo relevante en este sentido es que lo social genera significado, procesos y formas semióticos (Kress, 2009: 54). Dentro de este sistema, el elemento más importante de la semiótica es el signo: una fusión entre forma y significado.

Así pues, la multimodalidad parte del hecho de que construimos el significado no solo a partir del lenguaje, sino a través de otros elementos como la imagen, los gestos o la música (Kress y Leeuwen, 2001). De esta forma, el enfoque semiótico social y multimodal sostienen que la comunicación visual, los gestos y las acciones, a través de su uso social, forman un sistema semiótico de igual forma que lo hace el lenguaje (Kress y Ogborn, 2001: 44). Se refiere al conjunto de recursos que, operando conjuntamente, crean significados específicos, a la vez que los conforman trabajando de forma aislada (*ibid*: 42–43). Kress (2009: 1) añade que la multimodalidad es un estado habitual de la comunicación humana, pues estamos rodeados de elementos que producen significado. Tradicionalmente se estudiaban los diferentes sistemas de significado desde diferentes disciplinas: los gestos, en la psicología, la imagen, en historia del arte o la música, en los conservatorios. Lo relevante ahora es que estos componentes se estudian de forma conjunta en un único planteamiento teórico (*ibid*: 5). Además, tal y como apuntan Bezemer y Jewitt (2010: 1), la multimodalidad es un campo de aplicación a diferentes disciplinas o enfoques teóricos.

En el ámbito de la multimodalidad se toma como eje el concepto de *modo*, es decir, el elemento o sistema que puede crear significado por sí solo o en consonancia con otros mismos para proyectar un significado global (Kress y Ogborn, 2001: 42–43) aceptado social y culturalmente (Kress, 2009: 79). Todos los modos están compuestos de signos, por lo tanto, un modo es una mezcla de signos (*ibid*: 54). La modalidad sería el producto final fruto de la conjugación de los modos con herramientas, es decir, con productos culturales (Chanier y Lamy, 2017: 430). Lo interesante es observar cómo los modos trabajan de forma conjunta (Burn, 2014: 8). Por ello, la multimodalidad se refiere al resultado de la compleja relación entre las herramientas, los modos y las diferentes formas de combinación de los mismos (Chanier y Lamy, 2017: 430).

Los medios digitales posibilitan que haya una amplia variedad de modos a nuestra disposición para crear significado (Kress y Selander, 2012: 267). De esta forma, en palabras de Kress y Selander (2012), «the new media have other effects: they provide greater

facilities for producing texts, where by 'text' is here meant any semiotic entity which has a sense of (social) completeness» (*ibid*: 266). Algunos ejemplos de modos serían la imagen fija, la música, los gestos, el texto escrito, el discurso, la imagen en movimiento o los objetos tridimensionales. Además, cada uno de ellos tiene sus singularidades a la hora de emitir significado (Kress, 2009: 79). En el caso del vídeo musical estarían la música, las imágenes en movimiento, los colores, los personajes o el texto cantado, por mencionar unos cuantos. Cada uno de estos sistemas de comunicación tiene un significado concreto y, en consonancia con el resto, produce un significado global. Este es el objeto de estudio de la multimodalidad. Además, el uso que le damos a los modos en las culturas es diferente. Por ejemplo, los gestos no en todas las culturas significan lo mismo (Kress, 2011: 46). Por lo tanto, un modo es una herramienta cultural compleja (Norris, 2012b: 117) formada a través de sus usos culturales, históricos y sociales, ya que están concebidos para realizar funciones sociales (Jewitt, 2012b: 99).

Asimismo, la literatura ha abordado el concepto de modo desde diferentes perspectivas. Henriksen (2014), por ejemplo, establece cuatro ángulos de análisis de las redes sociales: escritura, imagen, color y disposición. Chanier y Lamy (2017) estudian el texto multimodal en base a acciones verbales y no verbales. Las primeras están basadas en modos orales y textuales. Entre las segundas se encuentra el cuerpo (proxémica, lenguaje corporal y apariencia), los iconos y las acciones derivadas del uso de herramientas culturales y los iconos. A continuación, O'Halloran (2012: 84) examina la interacción entre el lenguaje oral, el lenguaje corporal (mirada, postura corporal, gestualidad) y los efectos cinematográficos (ángulo de cámara y tamaño del cuadro). Por su parte, Burn (2014) establece su análisis multimodal a partir de la interacción de los siguientes modos: discurso, música, acción, filmación y edición. Por su parte, Sánchez-Olmos y Viñuela (2019) apuntan a la importancia de analizar los textos audiovisuales con música e imagen desde un punto de vista multimodal porque «pueden variar en su plano de expresión y de contenido según la plataforma que los aloje» (*ibid*: 62). En el caso del videoclip aparecen principalmente el modo lingüístico a través de la letra de la canción, el modo visual con las imágenes en movimiento y el modo auditivo mediante la música. En otras palabras, habría varios lenguajes (musical, visual y lingüístico) convergiendo en un único medio.

Desde un prisma educativo, una de las primera propuestas destacadas en cuanto al desarrollo de la multimodalidad en este terreno fue presentada por New London Group (NLG, 1996). Plantean un método pedagógico transversal para trabajar la multimodalidad. Parten de la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización debido a la globalización de la sociedad actual en la que aparecen múltiples tipos de textos debido al contacto entre culturas y al desarrollo de la tecnología. Afirman que el nuevo orden cultural, institucional

y global está supeditado a dos hechos principales: la enorme variedad de canales de comunicación y medios de comunicación y la gran diversidad cultural y lingüística. Además, subrayan que la imagen está asumiendo una relevancia considerable en la sociedad actual tecnológica. Por ello defienden que la educación aporte al alumno competencias específicas para descifrar el significado de los productos resultantes de la simbiosis entre modos. De esta forma, la alfabetización múltiple atiende al hecho de que no solo la lengua es portadora de significado, sino que otros elementos pueden crear significado (NLG, 1996: 60-64). Es decir, la lengua oral o escrita no son las únicas que proyectan contenido, sino que también lo pueden hacer la representación visual, auditiva, gestual o espacial. El marco general que engloba todos los modos sería la multimodalidad.

En una línea similar, Hiippala (2016) afirma que es interesante instruir en el desarrollo de una visión crítica del contenido de los nuevos textos, en la misma medida que resulta relevante trabajar acerca de su estructura multimodal o la conjugación de todos sus elementos para alcanzar así una comprensión global del documento. Además, el autor finlandés comenta que el uso masivo de las nuevas tecnologías ha transformado la forma de producir y consumir contenidos.

Por su parte, Al Zidjaly (2012) sostiene que el análisis visual o del discurso no se puede realizar de forma aislada, sino dentro de un contexto social. Apunta que se han de contextualizar las imágenes en un espectro social y político amplio y, por lo tanto, realizar un acercamiento profundo y crítico para descifrar el mensaje que verdaderamente esconden. En esta investigación, el contexto social en el que se inserta el estudio es una Europa que afronta diferentes desafíos, entre ellos, el auge de los radicalismos y la amenaza del terrorismo. De ahí que se pretenda intervenir desde la educación a través de competencias democráticas.

Como se ha comentado previamente, cuando nos comunicamos lo hacemos de diferentes maneras o modos, es decir, lenguajes o códigos que producen significado. Lo interesante, por ende, es averiguar qué función tienen los diferentes modos en el vídeo musical y con qué objetivo han sido insertados de tal forma, además de conocer el modo que transmite más información. En otras palabras, qué se ha querido comunicar con la composición. Al fin y al cabo, tal y como declara Norris: «Examining the world in multimodal terms will lead us to discover new and exciting knowledge about the world we live in» (Norris, 2012a). Por consiguiente, la estructura semiótica del videoclip estaría compuesta por los siguientes modos: el lingüístico (letra de la canción), la imagen en movimiento y la música, principalmente. Junto a ello aparecen otra serie de elementos que también pueden emitir significado. A continuación, se aborda el otro planteamiento teórico en el que se apoya el estudio empírico de este proyecto, la narratividad.

3.4.3.2 El análisis narrativo

Las historias han formado parte del ser humano desde tiempos inmemoriales. Desde los aedos que cantaban los poemas épicos sobre la Guerra de Troya en la Antigua Grecia; los trovadores medievales que difundían sus composiciones especialmente a través de los juglares; las novelas en fascículos difundidas en prensa durante el siglo XIX, hasta los seriales radiofónicos del siglo XX o las películas emitidas actualmente por las plataformas digitales. Por lo tanto, el arte de contar historias ha evolucionado al igual que lo han hecho las diferentes sociedades. Ahora se expone cómo la literatura ha abordado la narratividad en los documentos audiovisuales, pero antes de ello corresponde definir este concepto desde su forma tradicional.

Así pues, comenzando este planteamiento desde su conceptualización, Sánchez-Navarro (2006, 2015a) define una narración como la forma en la que se organiza un texto narrativo. El autor alude a una serie de elementos imprescindibles en una narración. En primer lugar, se encuentra el narrador, es decir, la voz que habla, un elemento construido por el autor encargado de establecer el orden y exponer los acontecimientos. Además, esa serie de circunstancias las padecen unos personajes en un espacio y tiempo determinados. Este trío se denomina universo diegético y se refiere al contexto donde se desarrolla la narración en base a estos tres ejes. Si desaparece uno de ellos, es decir, si se produce una ruptura diegética, el discurso ya no sería narrativo. A su vez, Sánchez-Navarro (2006, 2015a) añade el concepto de trama o argumento definiéndose como la estructuración de los acontecimientos desde un punto de vista y a través de una forma determinada. De este modo, sostiene que toda trama o argumento ha de contar con un planteamiento, un desarrollo y una conclusión, es decir, se necesitan una serie de acontecimientos que tengan un principio, un desarrollo y deriven, de una forma u otra, en un final que cierre el círculo narrativo. Por último, presenta el concepto de focalización (interna, externa u omnisciente) refiriéndose a la perspectiva en la que se enfocan los acontecimientos y a los elementos que los presentan.

Ahora bien, en un documento audiovisual la narración se apropia de estos elementos y los configura a través de unas pautas propias, tal y como apunta García-Jiménez (1993) describiendo la narración audiovisual como:

> «la facultad o capacidad de la que disponen las imágenes visuales y acústicas para contar historias, es decir, para articularse con otras imágenes y elementos portadores de significación hasta configurar discursos constructivos de textos. [Además,] es un término genérico que abarca sus especies: "narrativa fílmica, radiofónica, televisiva, videográfica, infográfica", etc. Cada acepción particular remite a un sistema semiótico que impone consideraciones específicas para el análisis y construcción de los textos narrativos» (García-Jiménez, 1993: 13).

De las definiciones anteriores se infiere que las narraciones audiovisuales emiten su mensaje a través de sus propias estrategias. De hecho, hay que tener en cuenta que los relatos audiovisuales se rigen por una doble naturaleza, ya que muestran y cuentan (Sánchez-Navarro, 2015b: 54). En el caso de los videoclips, Sánchez-Navarro (2015c) apunta que el vídeo musical es un producto que rompe las barreras convencionales de la narratividad e introduce sus propias estrategias, impuestas, en parte por la preponderancia de la imagen, en detrimento de una posible historia que se quiera narrar, como sí ocurre en otras narraciones audiovisuales, como la fílmica. Por ello, para analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo, Sánchez-Navarro y Lapaz-Castillo (2015) presentan un modelo en el que se han de tener en cuenta los diferentes elementos anteriormente expuestos que forman parte de la narración. A partir de ahí se puede observar hasta qué punto el producto cultural que se analice se ha creado con un hilo narrativo o, por el contrario, se ha concebido considerando la forma en esencia, es decir, el componente visual y estético, o incluso el sonoro, añadimos. Concluyen que no todos los videoclips que se producen son de tipo narrativo, pero cualquiera de ellos se puede examinar desde este prisma. Por el contrario, Selva (2014: 355) sostiene que todo videoclip siempre tiene narración, aunque no fluya a través de los ejes convencionales. En esta misma línea, Hiippala (2016) señala que, en el modo fílmico, gracias a la disposición de sus diferentes partes, el receptor puede seguir la historia y extraer su significado. De hecho, Remley (2017b: 140), desde el punto de vista de la percepción del receptor, señala que en el análisis de textos multimodales se ha de tener en cuenta la narratividad porque esta puede utilizarse como elemento persuasivo mediante recursos que apelan a las emociones o a experiencias pasadas.

Por lo tanto, en esta investigación se parte de la premisa que sitúa al videoclip como objeto de estudio desde un punto de vista narrativo. Se han expuesto anteriormente los elementos esenciales que conforman una narración tradicional. Ahora se abordan aquellos que componen el universo diegético, es decir, el tiempo, el espacio y los personajes: componentes relevantes para el análisis del videoclip. Acerca del primer elemento, el tiempo, resulta interesante introducir el concepto de anacronía o alteración del orden cronológico en sus diferentes versiones. De esta forma, la analepsis tiene que ver con los retrocesos en el tiempo, lo que comúnmente se denomina *flashback;* la prolepsis sería lo contrario, los saltos temporales a una situación ulterior (Sánchez-Navarro, 2006, 2015a) o *flashforward*. A partir de ahí Ferrés (2014: 228) divide la estructura narrativa en dos tipos principalmente, la clásica y la rupturista; en la primera los acontecimientos transcurren de forma lineal y, en la segunda, se organizan de forma diferente mediante saltos temporales, entre otros.

En cuanto al segundo elemento, el espacio o ambiente, Sánchez-Navarro (2006, 2015a) lo expone desde dos ángulos distintos. El primero de ellos se refiere al entorno donde se encuentran los personajes y ocurren los acontecimientos; el segundo lo enmarca en un sentido figurado, es decir, alude al contexto psicológico y social del relato. En cuanto al primer tipo, desde un prisma más concreto, Ferrés (2014: 228) describe los entornos físicos donde transcurren los diferentes acontecimientos en base a una clasificación dicotómica: natural/artificial, rico/pobre, abierto/cerrado, rural/urbano, diurno/nocturno, cercano/lejano, geográfico/dramático y vulgar/exótico.

En lo que respecta al último eje narrativo, el personaje, Sánchez-Navarro (2006, 2015a) advierte que tradicionalmente los teóricos han presentando una tipología de personajes en base a las acciones que desarrollan en la trama y no por sus rasgos como individuos y seres humanos. En la misma línea, Ferrés (2014: 226–227) presenta una clasificación de los personajes con respecto a su función en el relato según la categorización de Greimas (1990). De esta forma, los personajes son los siguientes: sujeto de estado (personaje que posee o no un objeto de valor y quiere alcanzarlo o deshacerse de él), sujeto de acción (personaje que actúa para que el sujeto de estado alcance el objeto de valor), objeto de valor (el fin del sujeto de estado), adyuvante (personaje que ayuda al sujeto de estado a alcanzar el objeto de valor), oponente (personaje que dificulta la consecución del objeto de valor por parte del sujeto de acción), antisujeto (personaje que también pretende el objeto de valor), las transformaciones (diferentes acciones llevadas a cabo para conseguir sus metas) y las competencias (disposiciones de los personajes para alcanzar el objeto de valor).

Por otra parte, el argumento forma parte de la narración tradicional en base a un planteamiento, un desarrollo y una conclusión. En el caso del videoclip se puede analizar tanto desde un punto de vista visual como lingüístico, es decir, a través de la composición que forman las imágenes y, por otra parte, a partir del contenido de la letra de la canción. Sin embargo, Selva (2014: 400–401) afirma que la letra de la canción ni suele ser el componente más importante de un videoclip, ni suele conformarse a partir de un hilo narrativo tradicional de introducción, nudo y desenlace, ya que se basa en la repetición. No obstante, en el caso de este proyecto sí se le otorga relevancia a la letra de la canción, puesto que se trata de una investigación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con lo que la forma y fondo de este texto oral tiene su particular trascendencia. De ahí que en este análisis se tenga en cuenta la figura retórica como elemento expresivo participante del hilo narrativo tan presente en algunos textos orales y que también puede aparecer en el videoclip, tal y como expone Illescas (2014). En su listado aparecen en primer lugar las figuras retóricas visuales: alegoría, aliteración, animalización, calambur,

cosificación, elipsis, hipérbole, ironía, metáfora, metonimia, paralelismo, paralipsis, parodia, paranomasia, prosopografía, prosopopeya, sinécdoque, sinestesia y encabalgamiento. En cuanto al texto oral cantado, menciona el encabalgamiento, la ironía y el símil.

Para concluir, otro de los últimos referentes en propuestas pedagógicas en cuanto a la narrativa audiovisual es Ferrés (2014), quien propone analizar el texto audiovisual desde un punto de vista narrativo teniendo en cuenta la neurociencia y las emociones del receptor. Esta propuesta se materializa en una metodología dividida en cuatro fases obligatorias de análisis. En las dos primeras etapas se lleva a cabo una radiografía del receptor y de la obra y en las dos posteriores se realiza un diagnóstico de la obra y del receptor. De forma general, el análisis comienza exponiendo los sentimientos y las reacciones inducidas tras una primera aproximación al documento audiovisual. A continuación, nos adentraríamos en la obra siguiendo un análisis expresivo y narrativo. En el primero se evalúan los recursos formales como el montaje o elementos visuales y sonoros, además del género o el estilo. Por su parte, en el análisis narrativo se describen los personajes, el entorno o la estructura narrativa. En la tercera fase, en el diagnóstico de la obra, se profundiza mediante un análisis desde el punto de vista estético, ideológico, expresivo y narrativo. Por último, se aborda en qué medida el texto audiovisual habría cambiado al receptor, es decir, cómo lo habría hecho sentir. Por lo tanto, esta metodología de análisis audiovisual parece adecuada para aplicarla en clase con el alumnado y desde diferentes disciplinas. De hecho, una contribución reciente de Sánchez-Vizcaíno y Fonseca (2019) aplica esta propuesta pedagógica al ámbito de la enseñanza de E/LE. Para el objeto de esta investigación no se estableció como metodología de análisis del videoclip por incluir en ella la valoración de la respuesta emocional del receptor, con lo que no concuerda con el método de este proyecto basado en un análisis objetivo, sistemático y generalizable para otros investigadores. En otras palabras, las cuatro fases descritas por Ferrés (2014) en su método se exponen como una base sólida para incluirlas en la educación mediática; sin embargo, tal vez no resulten la mejor opción para el análisis audiovisual desde un punto de vista científico. Aún así, de su método se han tomado algunos elementos del análisis narrativo, en concreto, la clasificación de los personajes, los entornos físicos y la estructura narrativa, por su concisión frente a otras propuestas, como se ha ido avanzando en párrafos precedentes.

En resumen, estos planteamientos teóricos permitirán adentrarnos en el mundo de los jóvenes actuales y así averiguar qué tipo de discurso estético e ideológico están recibiendo a través de las visualización de los vídeos musicales. A partir de ahí estaremos en disposición de presentar implicaciones pedagógicas que se perfilan como incuestionables en nuestras sociedades plurales y en donde uno de los objetivos como ciudadanos cívicos, tal y como afirma Cortina (2019), es respetar la riqueza de lo diferente.

3.5 Conclusiones

A lo largo del capítulo se ha observado cómo la tecnología se ha introducido en el terreno educativo desde diferentes perspectivas. Se ha comenzado presentando las últimas tendencias en pedagogía con base tecnológica para llegar al medio audiovisual y anotar la necesidad de una alfabetización audiovisual desde el ámbito educativo para ayudar al alumnado a desenvolverse en el ecosistema mediático actual. Además, se han perfilado las funciones y características del docente en esta era digital. Por último, se ha examinado el videoclip como objeto formal de estudio. En primer lugar, se ha intentado llegar a una definición concreta. A continuación, se ha presentado su evolución en paralelo a su transformación tecnológica. También se ha observado cómo desde sus inicios ha sido medio de representación de temáticas diversas. Asimismo, se han expuesto las diferentes perspectivas desde las que se ha investigado este producto cultural para concluir que existe escasa evidencia empírica que haya tomado como referente al videoclip en el aula de lenguas extranjeras. Por último, se han expuesto las dos bases teóricas que guiarán el estudio empírico, el enfoque multimodal y la narrativa audiovisual. Por lo tanto, en la siguiente sección se presenta la puesta en práctica de estos contenidos teóricos.

ESTUDIO EMPÍRICO: EL VÍDEO MUSICAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEMOCRÁTICAS

CAPÍTULO 4: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.0 Introducción

El estudio empírico de esta investigación gira en torno al videoclip, un documento audiovisual raramente estudiado en el ámbito de la enseñanza de lenguas; con lo que su diseño constituye el comienzo de una práctica para ser utilizada en posteriores investigaciones que aborden el estudio del vídeo musical en este campo. Por lo tanto, este capítulo se plantea desde dos vertientes. Por una parte, se describe el planteamiento de la investigación a la vez que se presenta de forma detallada la metodología creada y aplicada al corpus de videoclips en español seleccionados tomando como base el programa de análisis de datos cualitativos, Atlas.ti. Por otro lado, se exponen los resultados obtenidos teniendo en cuenta principalmente las competencias para una cultura democrática del Consejo de Europa (2018b) y la dimensión cultural de acuerdo con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). Los hallazgos demuestran que una parte de los videoclips exhibe referencias a estas competencias, mientras que un grupo considerable proyecta, entre otros, constantes de género estereotipadas. Asimismo, se retratan con asiduidad los referentes y saberes culturales del ámbito hispano a diferencia de las habilidades y actitudes interculturales.

4.1 Planteamiento y preguntas de la investigación

Esta investigación aspira a analizar el potencial educativo del videoclip como instrumento motivador y efectivo con el que trabajar las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural (Consejo de Europa, 2018b) en el aula de lenguas extranjeras. El segundo objetivo planteado se centra en ofrecer al docente de lenguas unas pautas de selección de vídeos musicales para poder brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias con las que desenvolverse en la sociedad actual tan compleja como culturalmente diversa.

En base a esta cuestión central el estudio se plantea paralelamente los siguientes objetivos secundarios:

- Exponer las características generales de los videoclips más escuchados en español desde una perspectiva sonora, narrativa y semántica.
- Evaluar la presencia o ausencia de contenido en relación con las competencias para una cultura democrática y mediante qué recursos se proyecta. Si es así, indagar sobre las competencias más frecuentes.

- Examinar si los videoclips más visualizados plasman contenidos con respecto a la dimensión cultural hispana.
- Estudiar las temáticas más sobresalientes retratadas en los videoclips y analizar qué estrategias se emplean en su representación con el fin de alcanzar una perspectiva global sobre el contenido cultural exportado por la música en español en la actualidad.

Así pues, una vez definido el objeto de la investigación junto con los objetivos específicos, se exponen las preguntas que el presente trabajo trata de responder:

- ¿Qué características tienen los videoclips más visualizados en español?
- ¿Hasta qué punto están reflejadas las competencias democráticas?
- ¿Cómo se retrata la dimensión cultural hispana?
- ¿Cuáles serán los temas principales abordados en este tipo de vídeos musicales?

Como consecuencia, basados en los resultados del análisis y, como implicación didáctica de este estudio, se aportará una guía docente para poder seleccionar videoclips que favorezcan el desarrollo de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural.

En cuanto a la metodología, aunque se han utilizado técnicas cuantitativas, el estudio será guiado por el análisis cualitativo de datos primarios provenientes de un texto multimodal, en este caso el videoclip. De ahí que, para llevar a cabo una investigación sistemática y rigurosa a partir de estos datos cualitativos, se haya empleado el programa Atlas.ti. Además, como fundamento teórico para dicho análisis textual se ha recurrido al enfoque multimodal y a la narrativa audiovisual.

4.2 Método

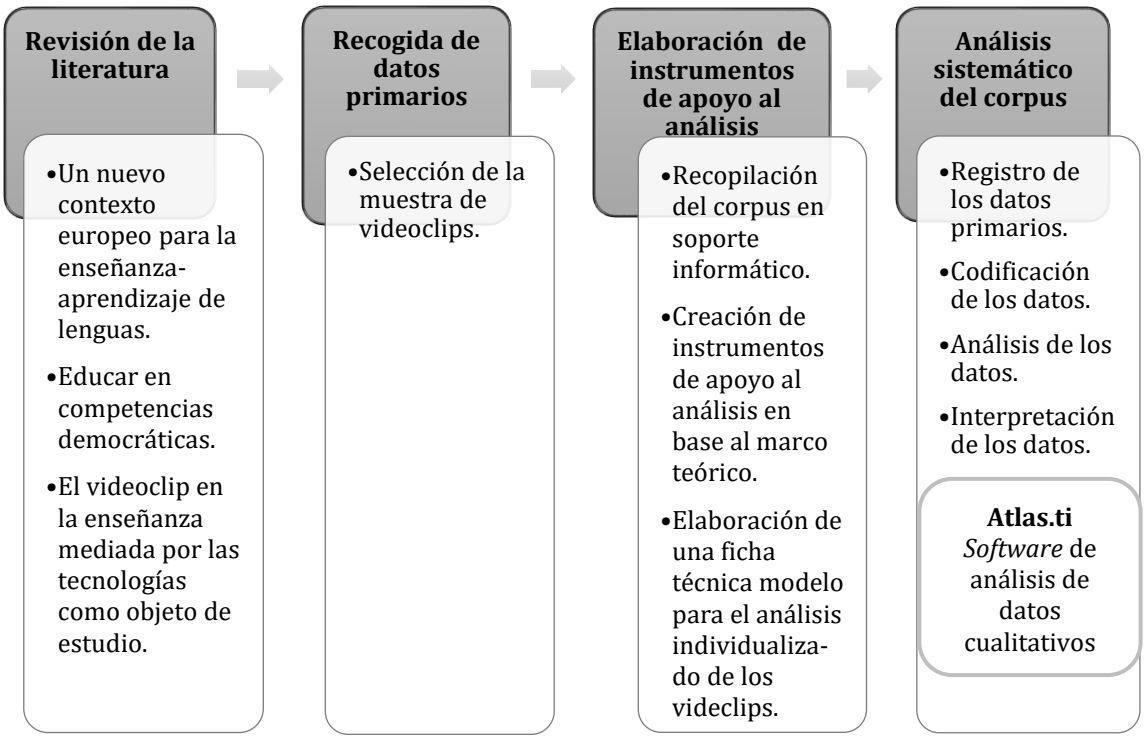
Con el objeto de explicar la metodología del estudio de esta tesis doctoral, se comenzará exponiendo las distintas fases de la investigación para continuar con una descripción detallada de las herramientas y estrategias de obtención de datos. Se trata, pues, de un método de análisis objetivo y sistemático creado a partir de fundamentos teóricos destacados y adaptado a los objetivos y necesidades del proyecto.

4.2.1 Fases de la investigación

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura para conformar el marco teórico que ha guiado el proyecto. Una vez acotados los fundamentos teóricos, se comenzó con la fase de recogida de datos: la selección de los videoclips que constituirán el corpus de este

trabajo. A continuación, se llevó a cabo un análisis sistemático de dichos documentos audiovisuales a través del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti.

Entre las etapas anteriores destacó la fase de análisis por su extensión y por las acciones incluidas en la misma. Jewitt (2012a) propone seguir cuatro etapas principalmente en la investigación a partir de material audiovisual: registro de los datos, muestreo o selección de los datos, transcripción de los vídeos y codificación. Este método resulta particularmente efectivo cuando se examinan grabaciones en vídeo de determinadas situaciones sociales. En el caso de la presente investigación el corpus lo conformaban videoclips proyectados en plataformas actuales de difusión de vídeos, con lo que la unidad principal de análisis difería en esencia. No obstante, se tomaron estas fases como hilo conductor, aunque se modificó el orden de actuación, tal y como se ofrece en la perspectiva general expuesta en la Figura 3.



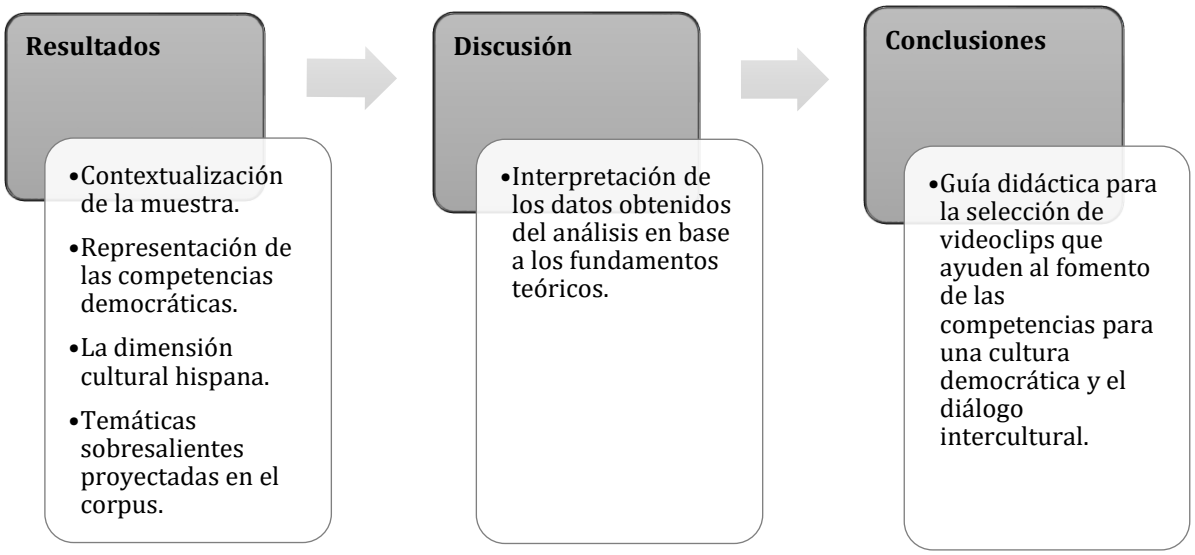


Figura 3: Fases de la investigación (elaboración propia).

La primera tarea tras la revisión de la literatura recayó en la selección de los videoclips que conformarían el corpus del proyecto. A continuación, se recopiló la muestra en soporte informático a la vez que se elaboraron instrumentos de apoyo al análisis en base al marco teórico: plantillas para la codificación y una ficha técnica para el análisis individualizado de cada videoclip. A partir de este momento se trabajó con Atlas.ti. Se comenzó registrando los videoclips en el *software* para continuar con la codificación de dichos documentos audiovisuales. Después se realizó un análisis pormenorizado de los vídeos musicales. Finalmente se ordenaron los datos para poder obtener una visión general y así alcanzar su interpretación. Por último, se transcribió la información recogida con el fin de redactar los resultados de este proyecto dispuestos de acuerdo con los interrogantes y objetivos perseguidos en este proyecto. Posteriormente se redactaron la discusión y las conclusiones donde se ha incluido la propuesta pedagógica emanada de esta investigación, una guía didáctica con la que seleccionar videoclips que ayuden a la formación en competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural.

4.2.2 Herramientas y estrategias de obtención de datos

En cuanto al vídeo como objeto de investigación multimodal, según apunta Jewitt (2012a), existen varios tipos o formas de emplearlo en estos estudios. Una de ellas es utilizar los vídeos ya existentes como, por ejemplo, los de YouTube, tal y como se ha elegido para esta investigación. A su vez, la autora sostiene que:

> «video is a multimodal record in which talk is kept in context and all modes are recorded sequentially. This enables researchers using video data to rigorously and systematically examine resources and

practices through which participants in interaction build their social activities and how their talk, facial expression, gaze, gesture, and body elaborate one another» (Jewitt, 2012a: 6).

Esta definición destaca la relevancia de los datos que se pueden extraer investigando a partir de material audiovisual por su naturaleza multimodal. Además, añade que «video data is a durable, malleable, shareable record that can be repeatedly viewed and manipulated to be viewed in slow or fast motion, freeze-frame, with or without sound or image» (Jewitt, 2012a: 6). Con lo que es una fuente primaria flexible y rica en información. Asimismo, afirma que es apto para el trabajo colaborativo entre investigadores y resulta adecuado cuando se persigue analizar el uso de los gestos, el movimiento corporal, la interacción con los objetos u otras formas de comunicación multimodal. No obstante, también advierte que el material audiovisual ofrece una cantidad significativa de datos, por lo que se recomienda llevar a cabo una fase previa de muestreo y simplificación de manera eficiente para obtener así una visión general productiva de la información recogida (*ibid*: 7-18). Para tal fin, Snell (2011) sugiere los programas de análisis de datos cualitativos por resultar de gran ayuda para clasificar, almacenar, organizar, codificar y analizar sistemáticamente datos provenientes de vídeos. De ahí que para esta investigación se haya seleccionado Atlas.ti.

Centrándonos en el presente estudio empírico y, en concreto en la selección de material multimodal, el corpus lo conformaron los videoclips en español más frecuentes en la franja de tiempo comprendida entre el 5 y el 11 de agosto de 2019. Las plataformas seleccionadas para realizar el muestreo fueron YouTube, Spotify, iTunes, Amazon Music y Los 40 Principales. En el Gráfico 1 se observa cómo el contenido en español difiere según el servicio de transmisión de música en el que destacan las plataformas que difunden en España a diferencia de sus versiones a nivel global o europeo.

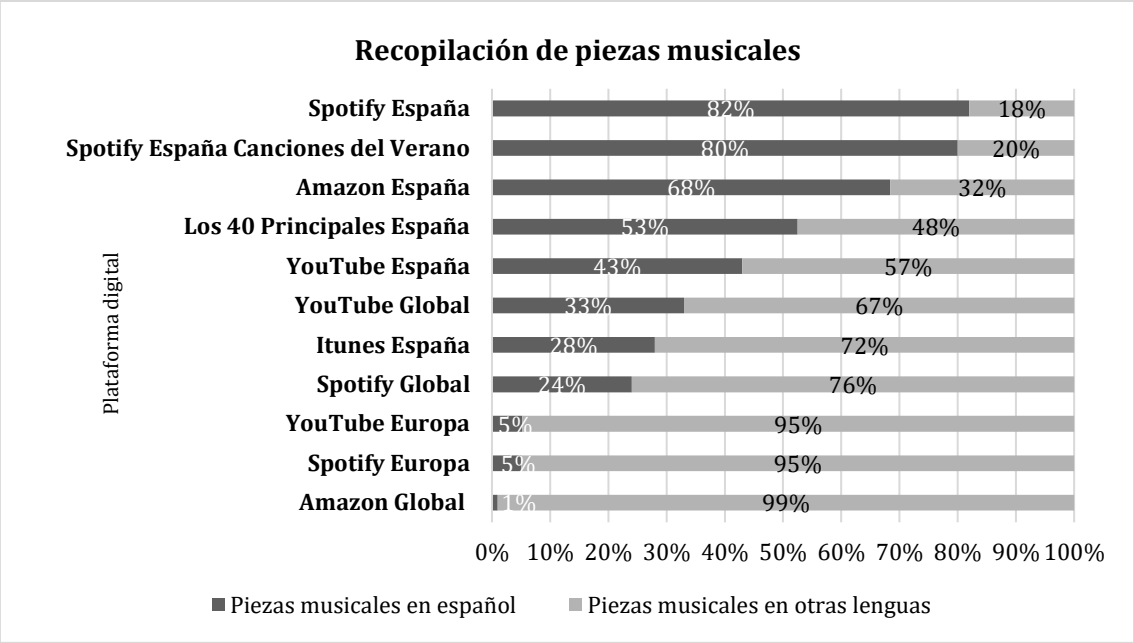


Gráfico 1: Comparación del contenido en español con respecto a otras lenguas en los diferentes servicios de transmisión musical evaluados en la primera fase de muestreo (elaboración propia).

Por otra parte, el análisis multimodal y el narrativo audiovisual ayudaron a descomponer la unidad de texto, el videoclip, con el objetivo de estudiar cómo se había proyectado el significado que se había pretendido crear y, por ende, comunicar. Además, el análisis de contenido y del discurso ayudaron a evaluar la presencia o ausencia de referencias a las competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018b) y a la dimensión cultural planteada por el Instituto Cervantes (2006), además de a identificar las temáticas más sobresalientes en el conjunto del contenido retratado.

Para la recogida de datos, en concreto para la codificación de estos, se utilizó un sistema de categorización de elaboración propia que se expondrá más adelante. Esta pauta ha permitido dirigir el análisis de datos en cuanto a las competencias democráticas, la dimensión cultural hispana, la multimodalidad y la narrativa audiovisual. Todo ello ha representado un punto de referencia para el análisis realizado, a partir del cual se plantearon las siguientes cuestiones:

Contenidos en competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018b)

- ¿Qué tipología de contenido referente a las competencias, categorizadas en cuatro grandes grupos: valores, actitudes, habilidades y conocimientos y comprensión crítica, aparecen reflejados en los videoclips?
- ¿Cómo se representan las competencias para una cultura democrática, es decir, qué estrategias se utilizan para tal fin?

Contenidos socioculturales españoles o hispanoamericanos (Instituto Cervantes, 2006)

- ¿Qué tipo de contenido con relación a los referentes culturales se muestra en los vídeos musicales?
- ¿Qué tipo de contenido de acuerdo con los saberes y comportamientos socioculturales se retrata?
- ¿Qué tipo de contenido acerca de las habilidades y actitudes interculturales se expone?

A continuación, se describen las herramientas y estrategias de obtención de datos de forma secuencial conforme al planteamiento lineal temporal llevado a cabo en esta investigación.

4.2.2.1 Selección de la muestra de videoclips

Goldman, Erickson, Lemke y Derry (2007) proponen tres criterios para llevar a cabo la selección de material audiovisual: uno narrativo realizando la selección durante la filmación o postproducción; de forma deductiva, a partir de una línea clara de investigación o desde un prisma inductivo partiendo de preguntas muy amplias. En el caso de la presente investigación, la selección de videoclips se realizó a través de una estrategia deductiva, ya que se estableció previamente que los videoclips provendrían de las listas de los videoclips musicales más frecuentes de determinadas plataformas de difusión audiovisual.

Asimismo, Jewitt (2012a) sostiene que la cantidad de datos recogida dependerá del enfoque elegido para el análisis y del tiempo y la intensidad de trabajo de éste. No obstante, según se ha ido perfilando anteriormente, también advierte de ciertas limitaciones; por ejemplo, afirma que la investigación puede llegar a dilatarse en el tiempo si la recogida de datos se excede en tamaño. Con lo que, como apunta Hiippala (2016: 211–214), el trabajo a partir de un corpus de textos multimodales puede ser arduo debido a la gran cantidad de información que emerge del estudio.

En cuanto a este proyecto, tras diversas evaluaciones en la fase de muestreo como se observa en la Figura 4, se partió de un total de 47 videoclips a los cuales se les realizó un análisis pormenorizado en base al enfoque multimodal y el análisis narrativo audiovisual, con apoyo del análisis de contenido y del discurso. Este corpus de datos se extrajo de las siguientes plataformas globales de vídeos y música: Amazon Music, YouTube Music, Spotify y Los 40 Principales, entre el 5 y el 11 de agosto de 2019, mediante varias etapas.

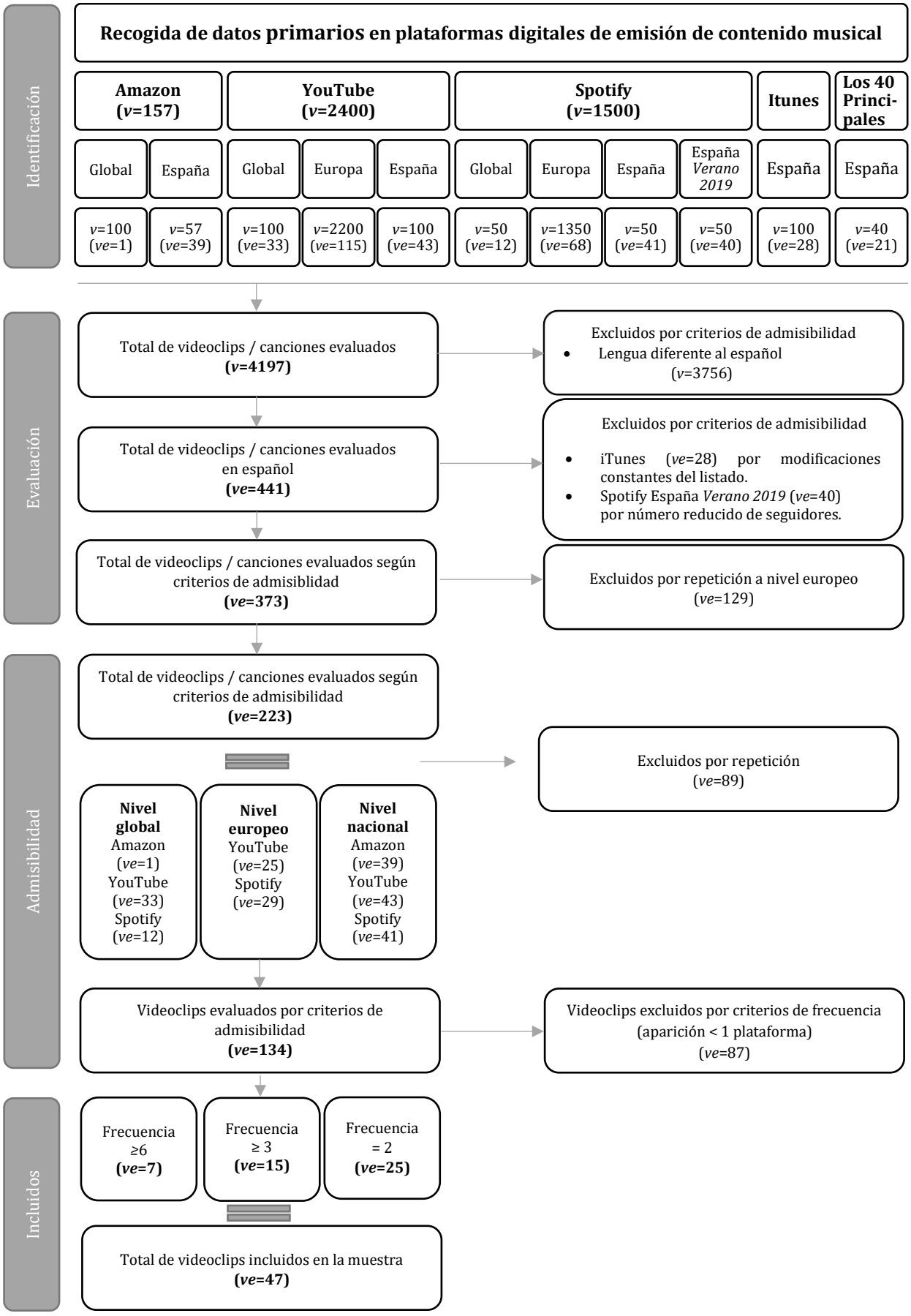


Figura 4: Proceso de recogida de datos en plataformas digitales de contenido musical (elaboración propia).

Una de las funciones del videoclip es el entretenimiento, de ahí que una de las características es que atrae y retiene la atención del público a través de su estética para competir con más productos de entretenimiento (Selva, 2014). Por ello se eligió el verano, una época en la que los jóvenes cuentan con más tiempo para invertir en actividades de ocio, como la música, es decir, para verla, escucharla o bailarla.

En una primera fase exploratoria o de identificación se seleccionaron las siguientes plataformas por ser referencia global de contenido digital y, en concreto, musical, además de por su facilidad de acceso y uso frecuente entre los jóvenes: Amazon, YouTube, iTunes y Spotify. Además, se añadió la lista de Los 40 Principales España al ser una institución en cuanto a listados de música en este país. En otras palabras, se pretendía recopilar las canciones / videoclips en español más populares de Amazon Music Global, Amazon Music España, YouTube Global, YouTube Europa, YouTube España, Spotify Global, Spotify Europa, Spotify España, iTunes España y Los 40 Principales España. El objetivo era formar un corpus lo más representativo y diverso posible. En esta primera fase se encontró contenido en español en todas las plataformas con un total de 4.197 piezas musicales recopiladas, de las cuales algo más de una décima parte (*ve*=441) eran en español. Profundizando un poco más, se expondrán a continuación las diferentes fases que comprenden esta primera etapa en la que se consultaron servicios de transmisión musical a nivel nacional (español), europeo y global y que enlaza directamente con la segunda etapa, la evaluación de los datos recopilados según diversos criterios de admisibilidad.

Comenzando con la categoría nacional, el 5 de agosto de 2019 se indagó en la lista referente a los éxitos del verano difundida por Amazon Music en España. De las 57 canciones, 39 de ellas eran en español en las que no aparecía información acerca del número de seguidores. En segundo lugar, el 6 de agosto se consultó la lista de éxitos del verano de Spotify España en la que, de las 50 canciones, 40 de ellas eran en español. En el momento de su lectura contaba con 470.457 seguidores. A lo largo del verano las canciones se fueron modificando. Además, el 8 de agosto se llegó en esta misma plataforma a un listado de canciones denominado *Top 50 Spain*. De las 50 canciones, 41 de ellas eran en español. En el momento de su consulta contaba con 1.067.539 seguidores. De ambas listas de Spotify, para la selección final se escogió esta última por contar con un número mayor de visualizaciones. En tercer lugar, el 6 de agosto, se escogió YouTube Music, en concreto un listado referente a los 100 vídeos musicales más populares en España (*Top 100 Music Videos Spain*). De las 100 canciones, 43 eran en español, pero no se indicaba el número de visualizaciones. En cuarto lugar, el 7 de agosto, se accedió a la lista de los videoclips más populares de esa semana emitidos por iTunes en España. De los 100 videoclips, 28 de ellos eran en español y tampoco contenía información referente al número de visualizaciones. Por último, a nivel

nacional se accedió al listado de los 40 Principales, una cadena de radio musical española perteneciente al grupo Prisa y referente musical en España desde hace varias décadas y más recientemente en Hispanoamérica. El listado pertenecía a la semana del 5 al 11 de agosto de 2019 y de las 40 canciones, 21 eran en español. Paralelamente, esta lista se encontraba integrada en YouTube y el 9 de agosto contaba con 213.747.723 visualizaciones.

Durante este proceso de evaluación de los datos, se prescindió del contenido en español de dos listados: el de iTunes (*ve*=28), ya que una cantidad importante de los vídeos musicales expuestos no eran actuales e iban cambiando durante el día, y la mencionada lista de Spotify (*ve*=40) referente a los éxitos del verano por su número reducido de seguidores.

Como se ha observado, las plataformas de difusión de música en España ofrecían en agosto de 2019 una cantidad de contenido significativo en español, como se ha observado previamente en el Gráfico 1. Destaca en estos repertorios la similitud de las canciones de los listados de Spotify y YouTube con respecto a Amazon Music y Los 40 Principales. Por su parte, todas estas plataformas tenían en común sólo dos canciones: *Calma-remix* y *Contando lunares*, de producción puertorriqueña y española, respectivamente. Todas las listas estaban encabezadas por una canción / vídeo musical en español, salvo en Los 40 Principales donde *Calma-remix* ocupaba una segunda posición después de *Don't call me up*, de la cantante hispano-sueca-británica, Mabel.

Asimismo, el siguiente paso fue identificar y evaluar el contenido en español a nivel global. Se comenzó examinando Spotify, en concreto la lista denominada *Top 50 Global* del 6 de agosto de 2019 con un total de 13.918.937 seguidores en ese momento. Entre las 50 canciones, 12 eran en español, de las cuales la segunda posición la ocupaba una canción en esta lengua, pero no se pudo acceder al número de visualizaciones. A continuación, el 6 de agosto se consultó YouTube Music, en concreto la lista denominada *Top 100 Music Videos*, es decir, los 100 vídeos musicales más populares en todo el mundo durante esa semana. De los 100 temas, 33 eran en español y la posición número uno la ocupaba una canción en dicha lengua. El mismo día se accedió al listado de Amazon Prime Music a nivel global con las 100 canciones más populares de esa semana; solo había una en español y se colocaba en la posición número 42. En ninguno de estos dos listados se pudo acceder al total de visualizaciones.

A nivel europeo se tuvieron en cuenta las listas de Spotify y YouTube Music de todos los países europeos donde estas plataformas contaban con disponibilidad geográfica en ese momento. En el Gráfico 2 se observan los veintisiete países donde se pudo evaluar el contenido musical según las listas *Top 50 Spotify*, de los cuales destaca Malta con diecinueve canciones en español. El resto de países fueron Suiza (7), Polonia (6), Italia (5), Luxemburgo (5), Francia (4), Países Bajos (3), Bélgica (3), Austria (2), Rumanía (2), Suecia (2), Eslovaquia

(2), Hungría (2), Alemania (1), Bulgaria (1), Estonia (1), Grecia (1), Lituania (1) y República Checa (1). Por otro lado, no aparecieron canciones en español en Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Islandia, Letonia, Noruega, Reino Unido y Turquía. Sin embargo, debido a la disponibilidad geográfica limitada, no se obtuvieron datos, por ejemplo, de Eslovenia o Croacia, al igual que tampoco del resto de países que conforman el Consejo de Europa.

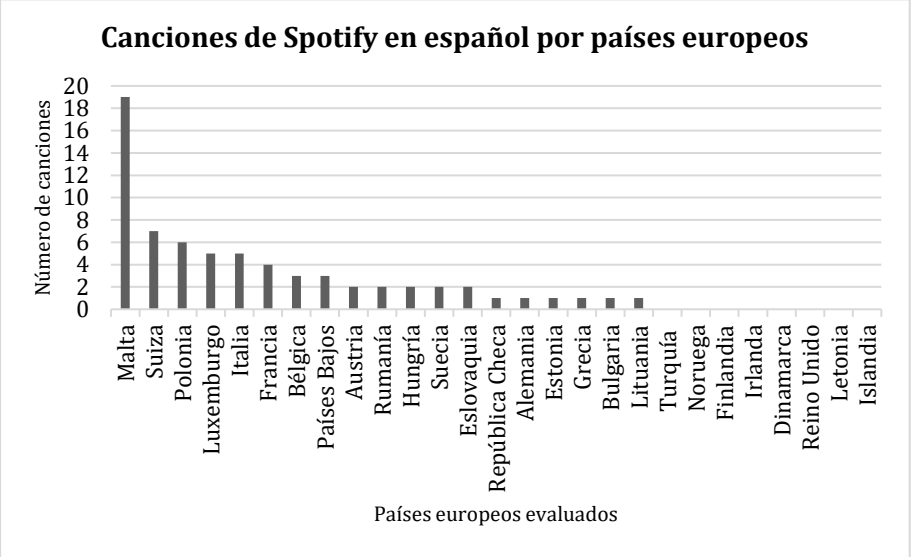


Gráfico 2: Listado de países europeos en los que se han evaluado las listas de las canciones más escuchadas (*Top 50*) de Spotify (elaboración propia).

En el Gráfico 3 se muestra la frecuencia de aparición de estas canciones por número de países, de entre las que sobresale *Loco contigo*, ya que apareció en las listas de dieciocho países simultáneamente. Por el contrario, la mayoría de los temas solo apareció en un país.

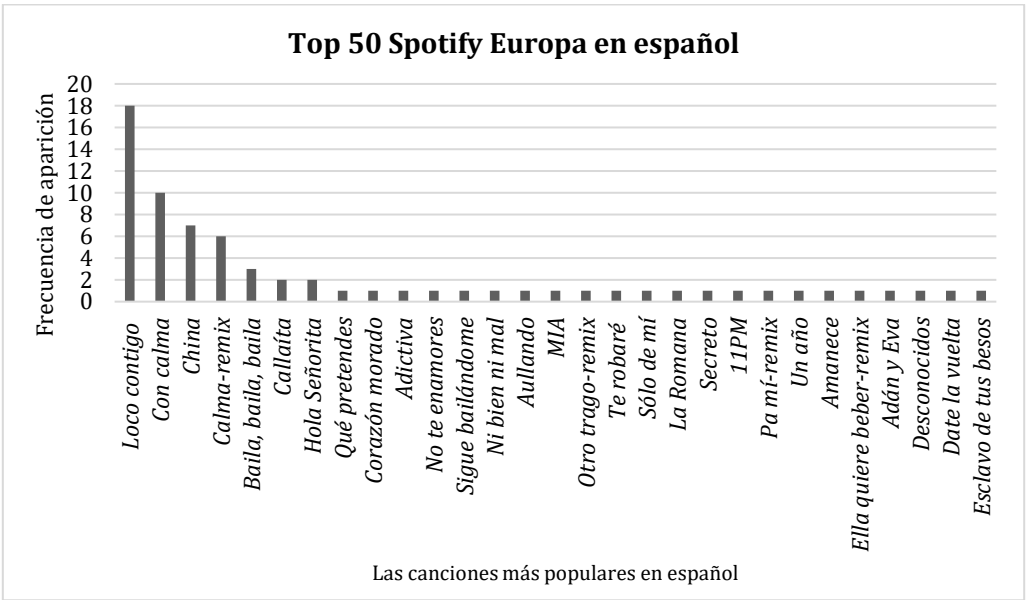


Gráfico 3: Frecuencia de aparición por número de países de las canciones más populares en Europa, según Spotify (elaboración propia).

En cuanto a la selección de YouTube, en concreto su servicio de transmisión de contenido musical, YouTube Music, se evaluaron las listas de veintidós países, según se expone en el Gráfico 4. El país donde más contenido diferente en español se difundía esa semana era Italia con quince canciones, seguido de Rumanía y Luxemburgo con trece y doce, respectivamente. El resto de los países fueron Suiza (11), Suecia (8), Bélgica (7), Francia (7), Países Bajos (7), Austria (5), Hungría (5), Islandia (5), Noruega (5), Alemania (4), República Checa (4), Dinamarca (2), Estonia (2), Finlandia (1), Polonia (1) y Reino Unido (1). En cambio, no se hallaron canciones en español en Irlanda, Serbia y Turquía. De igual forma, por causa de su alcance, no se consiguió información de Bulgaria, Eslovaquia, Grecia, Letonia, Lituania, Malta o Eslovenia ni del resto de países que forman parte del Consejo de Europa.

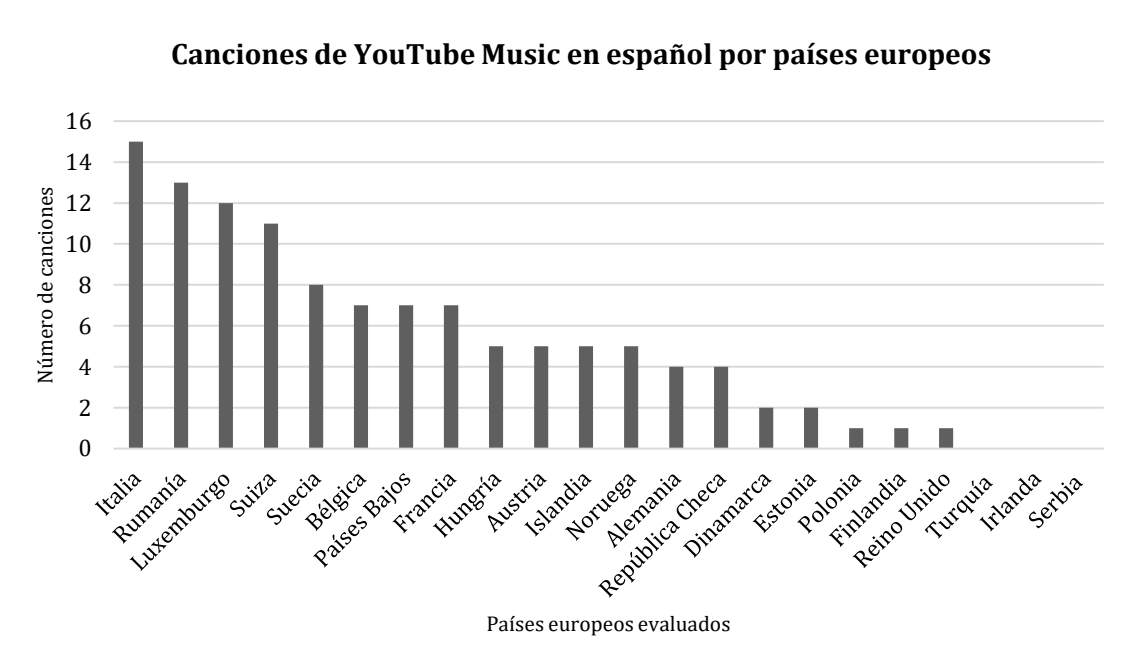


Gráfico 4: Listado de países europeos en los que se han evaluado las listas de las canciones más escuchadas (*Top 100*) de YouTube Music (elaboración propia).

En cuanto a las canciones más frecuentes, destacan *Con Calma* y *China*, ya que aparecieron simultáneamente en dieciséis países, según se observa en el Gráfico 5.

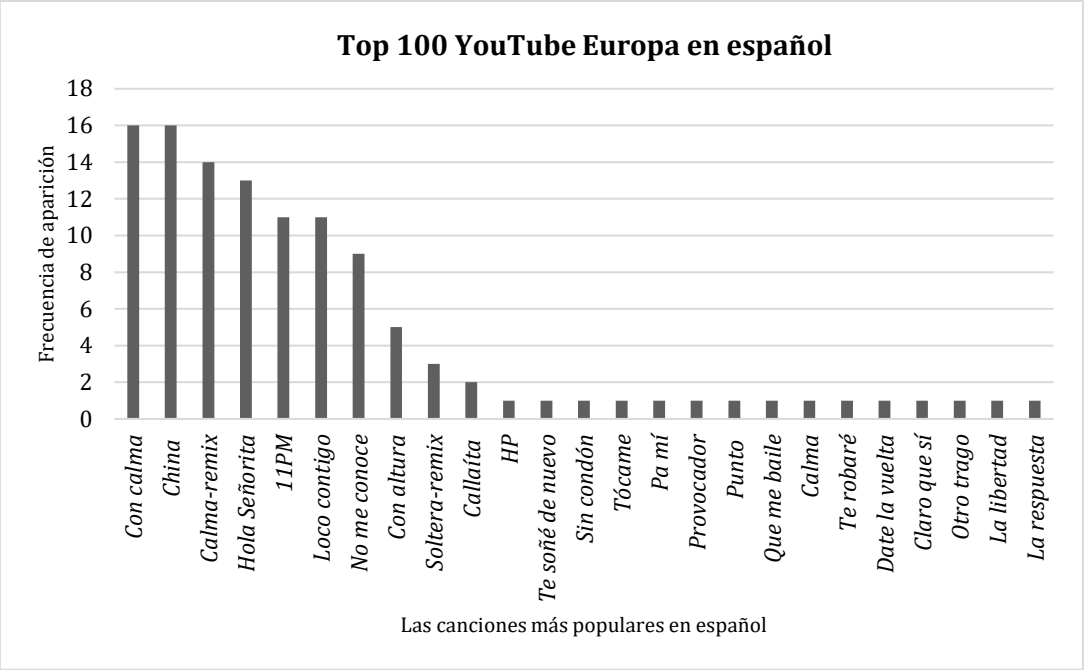


Gráfico 5: Frecuencia de aparición por número de países de los videoclips más populares en Europa, según YouTube Music (elaboración propia).

Una vez evaluadas todas las plataformas, se excluyeron los videoclips repetidos hasta llegar a una lista de 134 unidades. Esta lista fue evaluada a partir de criterios de frecuencia, es decir, solo se incluyeron en la fase final los videoclips que aparecían de forma simultánea en dos o más plataformas. El listado definitivo resultó en 47 videoclips en español, tal y como se ha observado previamente en la Figura 4.

El Gráfico 6 muestra el listado definitivo del corpus con relación a su aparición en las plataformas a nivel nacional y donde se observa que *Date la vuelta* no se exponía en ninguna de ellas. Además, los únicos dos videoclips hallados de forma simultánea en los cuatro servicios de transmisión musical evaluados fueron *Contando lunares* y *Calma-remix.* Paralelamente se contempla cómo la mayoría de los videoclips pertenecen a YouTube o a Spotify en contraste con Amazon y Los 40 Principales. En la misma línea, las listas de Spotify y YouTube se asemejaban a diferencia del contenido emitido por las otras dos plataformas.

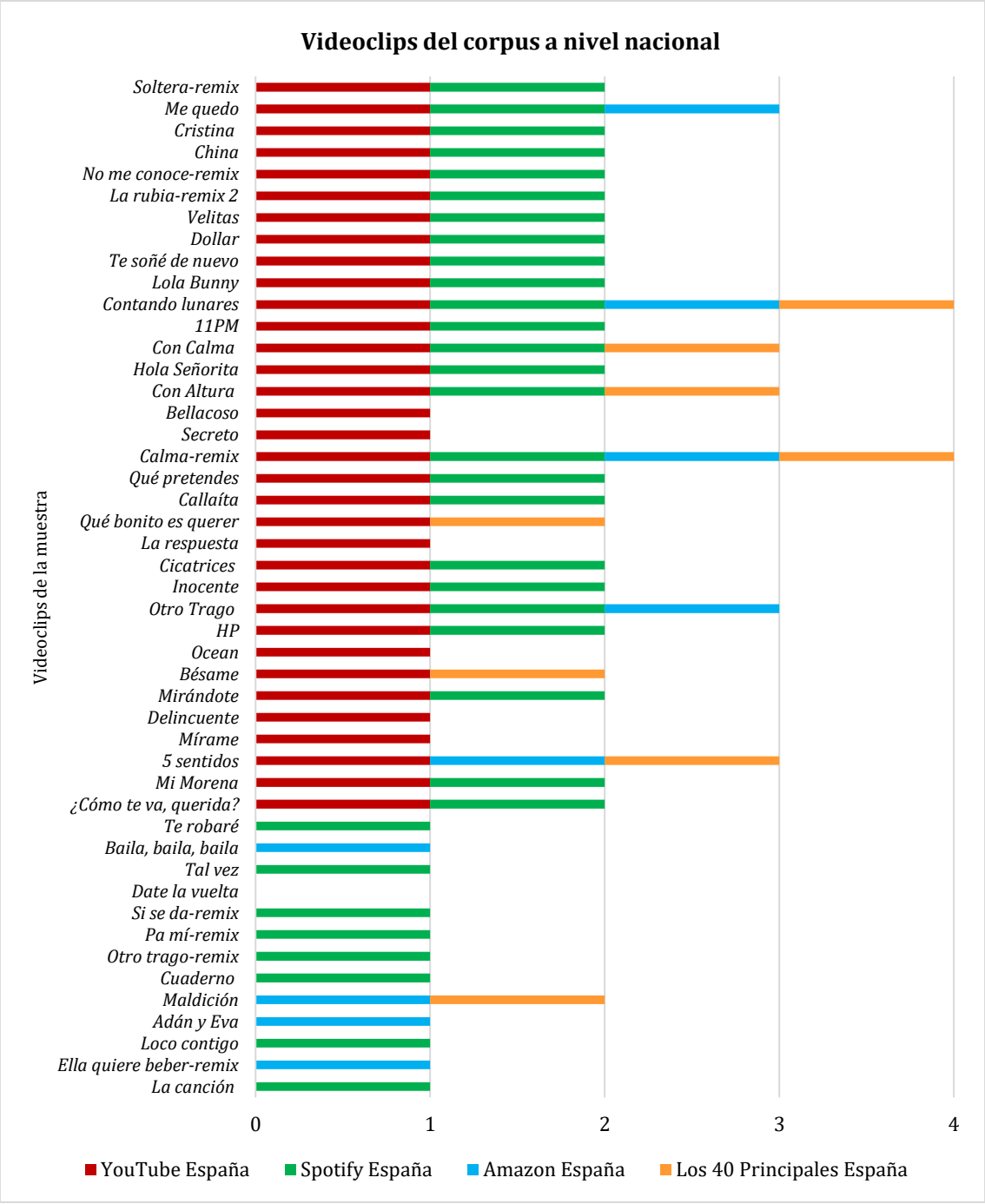


Gráfico 6: Relación de los videoclips de la muestra que aparecieron en las plataformas a nivel nacional (España) (elaboración propia).

Por otra parte, el Gráfico 7 ilustra los videoclips de la muestra final proyectados en las plataformas a nivel europeo. Los datos revelan la presencia de nueve videoclips en común: *China*, *Con Calma*, *Te robaré*, *Loco contigo*, *Date la vuelta*, *Hola Señorita*, *11PM*, *Callaíta* y *Calma-remix* y, por contra, se muestra cómo veinticuatro vídeos musicales no aparecen en esta fase de selección.

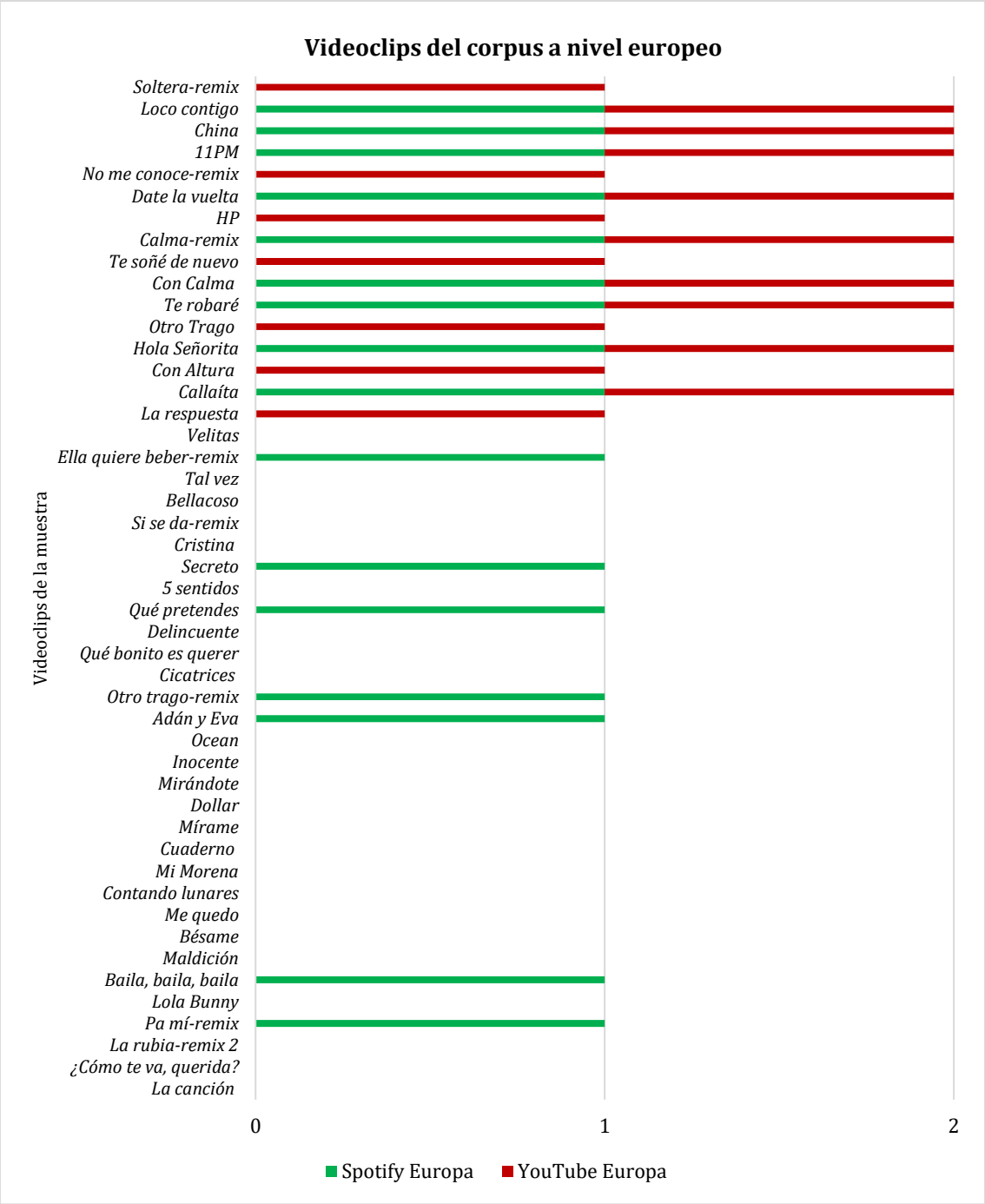


Gráfico 7: Relación de los videoclips de la muestra que aparecieron en las plataformas a nivel europeo (elaboración propia).

Por su parte, el Gráfico 8 proporciona los datos referentes a la selección a escala global. Lo interesante es que solo fue hallado un videoclip en Amazon, *Con Calma*, proyectado paralelamente en las otras dos plataformas. Además, al igual que a nivel europeo, una parte significativa de la muestra (*ve*=21) no aparecía en ellas. A su vez, YouTube era el servicio de transmisión musical que más contenido variado ofrecía.

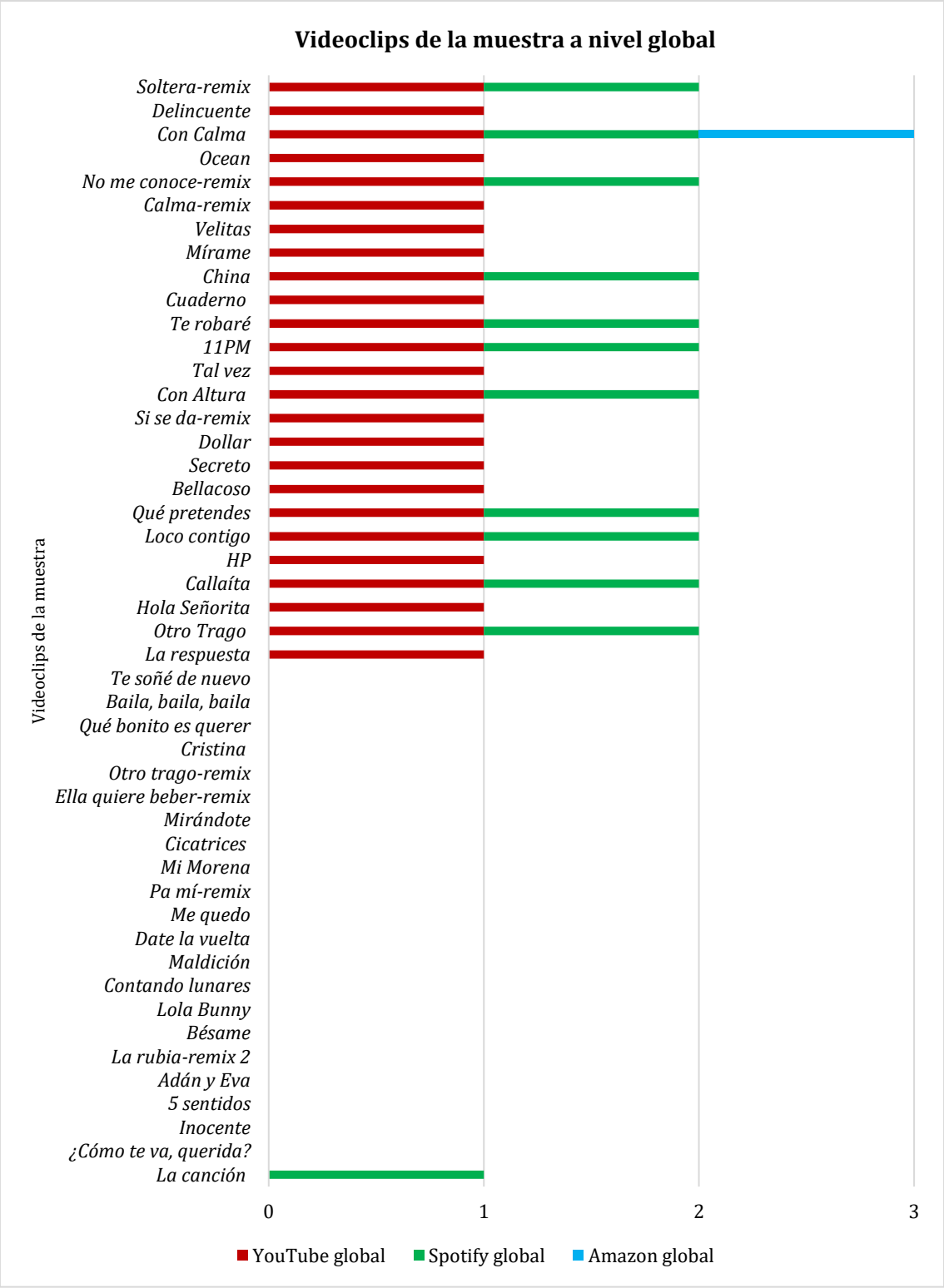


Gráfico 8: Relación de los videoclips de la muestra que aparecieron en las plataformas a nivel global (elaboración propia).

Por otra parte, el Gráfico 9 compara la difusión geográfica de lo videoclips del corpus. De acuerdo con los datos, *Calma-remix*, *China*, *No me conoce-remix*, *Te robaré*, *11PM*, *Soltera-remix*, *Callaíta*, *Con Calma*, *Secreto*, *Qué pretendes*, *HP*, *Hola Señorita*, *Loco contigo*, *La respuesta*, *Otro trago* y *Con altura* se proyectaban en al menos una de las plataformas de

cada nivel geográfico estudiado. En contraste, *Cristina*, *Mirándote*, *Cicatrices*, *Mirándote*, *Mi Morena*, *5 Sentidos*, *Me quedo*, *Maldición*, *Lola Bunny*, *Bésame*, *La rubia-remix 2*, *Inocente* y *¿Cómo te va, querida?* solo se han observado a nivel nacional y *Date la vuelta*, a escala europea. Por lo tanto, tal y como se ha ido perfilando, el muestreo a nivel nacional fue el que más contenido musical variado en español presentaba. Además, los datos ponen de relieve que el contenido musical difundido en España incluye aquel emitido a nivel europeo y global.

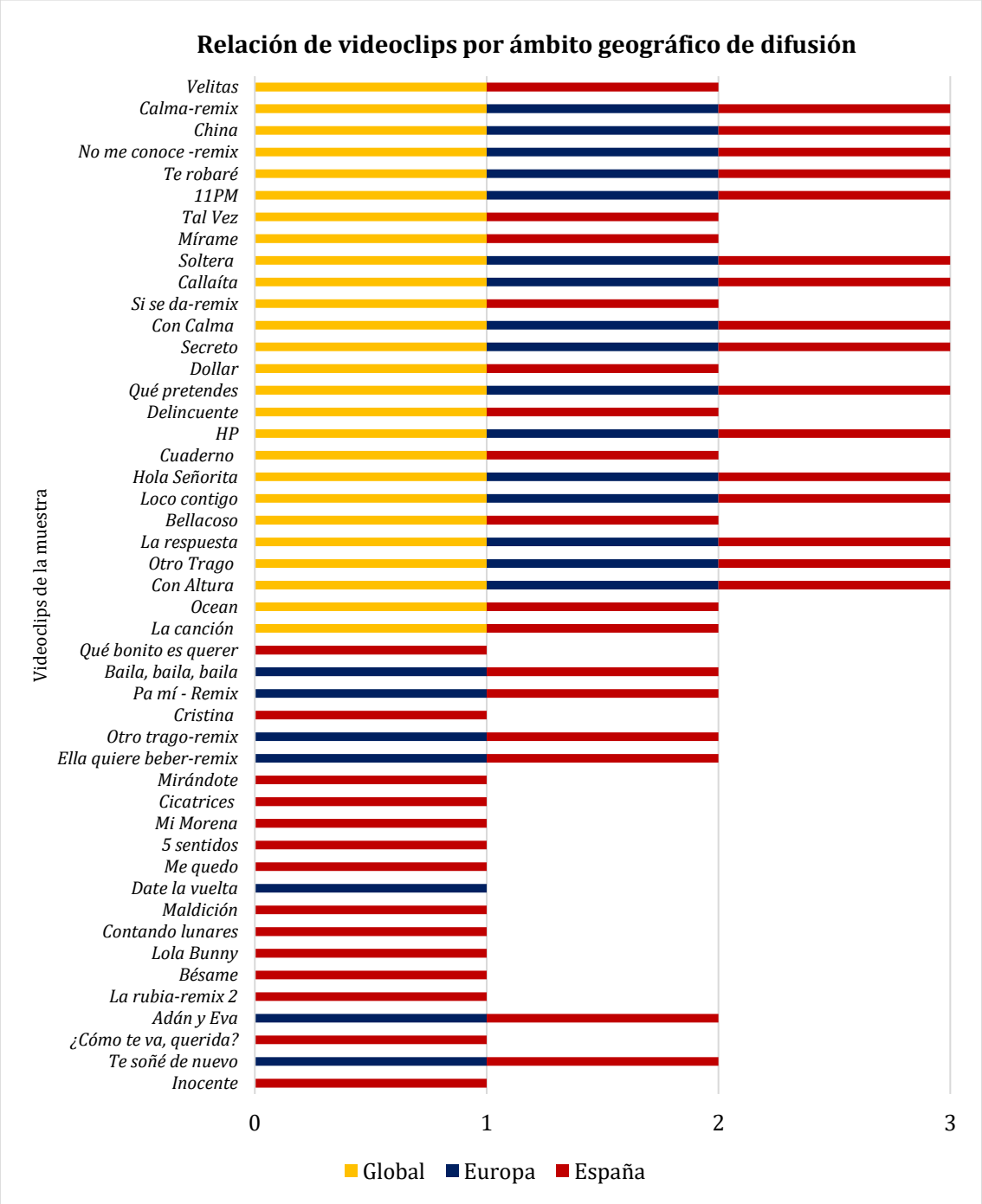


Gráfico 9: Relación de los videoclips del corpus según su emisión geográfica (elaboración propia).

4.2.2.2 Relación de videoclips analizados

Hasta ahora se ha detallado el proceso de selección de los vídeos musicales que finalmente han conformado el corpus de esta investigación. Tal y como se ha observado en la Figura 4, 134 videoclips alcanzan la última etapa de muestreo. En esta ocasión, la frecuencia de aparición en las plataformas fue el criterio de admisibilidad tenido en cuenta. En otras palabras, se desestimaron los videoclips que aparecían en un solo servicio de transmisión musical. En el Anexo 1 se puede observar con detalle el listado conformado por estos 134 videoclips, según su frecuencia y plataforma de aparición. Por ejemplo, el puesto número 1 lo ocupaba la pieza musical *Con Calma*, la cual apareció simultáneamente en todos los servicios de transmisión de música seleccionados, excepto en Amazon España. Por su parte, a partir de la canción número 23, los vídeos musicales se proyectaban en menos de tres plataformas; no obstante, como el objetivo inicial era analizar al menos 40 videoclips, se incluyeron los videoclips hasta la posición número 47, ya que, a partir de aquí, comenzaban a difundirse en una única plataforma. A continuación, en la Tabla 5 se expone la selección final que conformó el corpus de la investigación.

Posición	Canción / Artista	Videoclip
1	*Con Calma* (Daddy Yankee, Snow)	https://www.youtube.com/watch?v=DiItGE3eAyQ
2	*Calma* (Pedro Capó, Alicia Keys, Farruko)	https://www.youtube.com/watch?v=86kKFYmAMxA
3	*China* (Anuel AA, Daddy Yankee, Karol G, Ozuna, J. Balvin)	https://www.youtube.com/watch?v=0VR3dfZf9Yg
4	*Con Altura* (Rosalía, J. Balvin, El Guincho)	https://www.youtube.com/watch?v=p7bfOZek9t4
5	*Otro Trago* (Sech, Darell)	https://www.youtube.com/watch?v=t_qn-f7XfJo
6	*11PM* (Maluma)	https://www.youtube.com/watch?v=IBaSizQyC5g
7	*Callaíta* (Bad Bunny)	https://www.youtube.com/watch?v=acEOASYioGY
8	*No me conoce-remix* (Jhay Cortez, J. Balvin, Bad Bunny)	https://www.youtube.com/watch?v=w2C6RhQBYlg
9	*Soltera-remix* (Lunay, Daddy Yankee, Bad Bunny)	https://www.youtube.com/watch?v=8zQTfGbyY5I
10	*Hola Señorita* (GIMS, Maluma)	https://www.youtube.com/watch?v=4j725wScY0E
11	*Qué pretendes* (J. Balvin, Bad Bunny)	https://www.youtube.com/watch?v=kPc3Pe42bGI
12	*Loco contigo* (DJ Snake, J. Balvin, Tyga)	https://www.youtube.com/watch?v=zNl00mOSnJI
13	*Te robaré* (Nicky Jam, Ozuna)	https://www.youtube.com/watch?v=aA_kuFTV-P8
14	*HP* (Maluma)	https://www.youtube.com/watch?v=iMEhjsiHbwM
15	*Contando lunares* (Don Patricio, Cruz Cafuné)	https://www.youtube.com/watch?v=IWELYcYYhWc

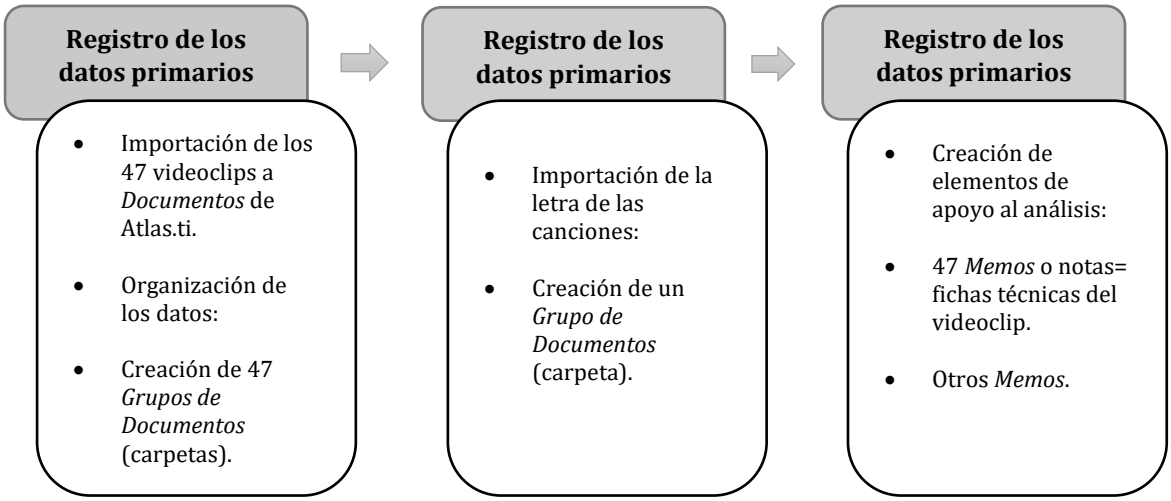
16	*Secreto* (Anuel AA, Karol G.)	https://www.youtube.com/watch?v=gFZfwWZV074
17	*La respuesta* (Becky G., Maluma)	https://www.youtube.com/watch?v=sWK6eBYGZBM
18	*Dollar* (Becky G., Myke Towers)	https://www.youtube.com/watch?v=ngJwy17OiAM
19	*Velitas* (Darell, Brytiago)	https://www.youtube.com/watch?v=ZJ8FSeKV-G8
20	*Te soñé de nuevo* (Ozuna)	https://www.youtube.com/watch?v=eKaD_-Tl544
21	*Me quedo* (Aitana, Lola Índigo)	https://www.youtube.com/watch?v=SJcm2dLUjVo
22	*5 sentidos* (Dvicio, Taburete)	https://www.youtube.com/watch?v=3LA8hq9plTY
23	*Bellacoso* (Residente, Bad Bunny)	https://www.youtube.com/watch?v=46rJ4y2kdow
24	*Mírame-remix* (Nío García, Rauw Alejandro, Lenny Tavárez, Darell, Myke Towers, Cásper Mágico)	https://www.youtube.com/watch?v=_sfWcM13wmw
25	*Ocean* (Karol G.)	https://www.youtube.com/watch?v=gyY5Z0TUWRY
26	*Si se da–remix* (Myke Towers, Farruko, Arcangel, Sech, Zion)	https://www.youtube.com/watch?v=CbEst0K063c
27	*Tal vez* (Paulo Londra)	https://www.youtube.com/watch?v=NPpELzyP4rw
28	*Delincuente* (Farruko, Anuel AA, Kendo Kaponi)	https://www.youtube.com/watch?v=1UVrk_D6gLY
29	*Cuaderno* (Dalex, Nicky Jam, Sech, Justin Quiles, Feid, Lenny Tavárez, Rafa Pabön)	https://www.youtube.com/watch?v=ia-DuwDsiUs
30	*La canción* (J. Balvin, Bad Bunny)	https://www.youtube.com/watch?v=LxOTsiV4tkQ
31	*Date la vuelta* (Luis Fonsi, Sebastián Yatra, Nicky Jam)	https://www.youtube.com/watch?v=n5jRwdEwLOY
32	*Baila, baila, baila* (Ozuna)	https://www.youtube.com/watch?v=32F2d-wj4Xw
33	*Pa mí-remix* (Dalex, Sech, Rafa Pabön, Cazzu, Feid, Khea, Lenny Tavárez)	https://www.youtube.com/watch?v=JwsgCnBLL4A
34	*Adán y Eva* (Paulo Londra)	https://www.youtube.com/watch?v=aSjflT_J0Xo
35	*Ella quiere beber-remix* (Anuel AA, Romeo Santos)	https://www.youtube.com/watch?v=0w3XwPVxcsw
36	*Otro trago-remix* (Sech, Darell, Nicky Jam, Ozuna, Anuel AA)	https://www.youtube.com/watch?v=jqKyFft49Yg
37	*Lola Bunny* (Lola Índigo, Don Patricio)	https://www.youtube.com/watch?v=wUS1xWcssEc
38	*Mirándote* (RVFV)	https://www.youtube.com/watch?v=-dgMOQ_KHGg
39	*La rubia-remix 2* (La Nueva Escuela, Omar Montes)	https://www.youtube.com/watch?v=KEurgHikDjk&list=RDKEurgHikDjk&start_radio=1
40	*Cristina* (Justin Quiles, Nacho, Shelow Shaq)	https://www.youtube.com/watch?v=CDftAXyJHl8
41	*Inocente* (Myke Towers)	https://www.youtube.com/watch?v=S_AAIFaga9w

42	*Mi Morena* (Juanfran)	https://www.youtube.com/watch?v=5Fbg1U6GeDg
43	*Cicatrices* (Sergio Contreras, Indara)	https://www.youtube.com/watch?v=WWbZRRg4qYg
44	*¿Cómo te va, querida?* (Rels B, Don Patricio)	https://www.youtube.com/watch?v=hVgPeariDU0
45	*Bésame* (David Bisbal, Juan Magán)	https://www.youtube.com/watch?v=Z1YG24JY3yQ
46	*Qué bonito es querer* (Manuel Carrasco)	https://www.youtube.com/watch?v=jqDEKHwpOJ0
47	*Maldición* (Lola Indigo, Lalo Ebratt)	https://www.youtube.com/watch?v=M2W6dG_B6zs

Tabla 5: Corpus de videoclips analizados (elaboración propia).

4.2.2.3 Instrumento de análisis de datos

En el caso de la presente investigación se ha seleccionado Atlas.ti, un *software* profesional para el análisis cualitativo de datos de tipo textual, gráfico y audiovisual, principalmente. Sus características permiten recoger, agrupar y manejar los datos de forma creativa y sistemática. Una de sus particularidades es la posibilidad de trabajar con material de diferentes tipos de fuentes: desde documentos textuales en diferente formato a grabaciones, vídeos, datos estadísticos o incluso datos derivados de Evernote o Twitter. Además, desde un punto de vista más explícito, el programa facilita la labor de codificación y análisis gracias a herramientas específicas, como se observará posteriormente, funcionalidades muy necesarias en este tipo de estudios. En otras palabras, Atlas.ti permite al investigador fragmentar, categorizar, anotar, recuperar o buscar entre y a través de todos sus elementos. De ahí que permita trabajar en profundidad y de manera sistemática con un volumen de material considerable, incluido el de tipo audiovisual, con lo que se considera un *software* adecuado para este proyecto. A continuación, la Figura 5 explica de forma general cómo se ha realizado el proceso de análisis a través de dicha herramienta. En las secciones siguientes se detallarán las etapas de trabajo.



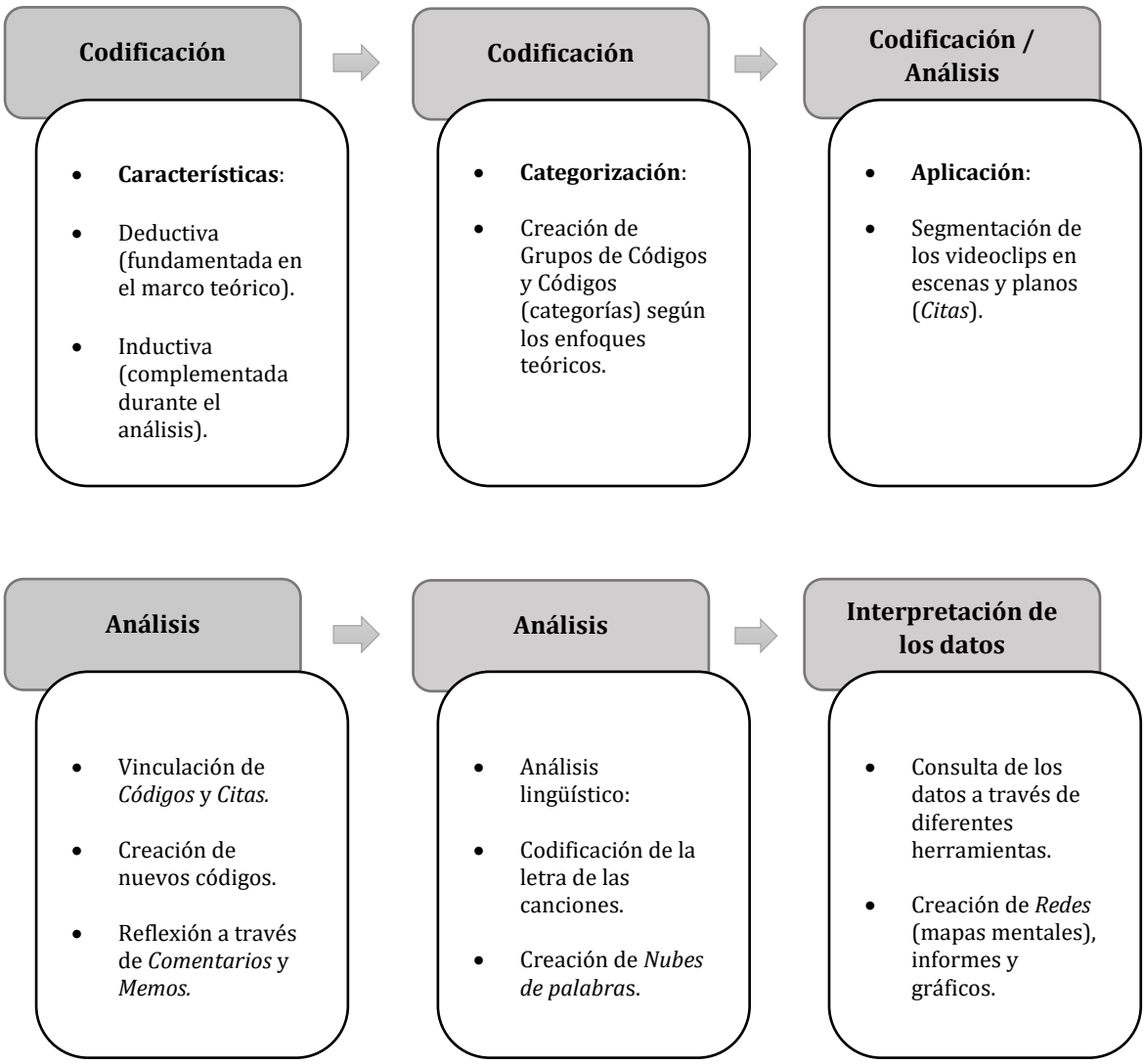


Figura 5: Proceso de análisis sistemático de la muestra en el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (elaboración propia).

4.2.2.4 Registro de los datos

Una vez seleccionada la herramienta con la que analizar el corpus, se explican ahora las pautas de trabajo que acompañaron a la misma. Según se ha mencionado anteriormente en la Figura 3, tras la recogida de los datos primarios, es decir, una vez finalizada la selección de la muestra que conformó el corpus de la investigación, se elaboraron instrumentos de apoyo al análisis. Primero se creó una carpeta en soporte informático donde se incluyeron las descargas de los 47 videoclips en formato MP4 para poder trabajar a partir de las mismas a posteriori. Luego se elaboraron unas plantillas de ayuda a la codificación, es decir, se confeccionaron unas guías donde se encontraban segmentados los principios teóricos que han apoyado a la investigación, como se mostrará en páginas sucesivas. Las dos primeras incluían las competencias para una cultura democrática y los contenidos relativos a la

dimensión cultural hispana. Las dos siguientes se dedicaron al enfoque multimodal y a la narrativa audiovisual. Luego se esbozó una para la caracterización semántica y temática del videoclip. En la última de ellas se tuvieron en cuenta elementos desde un punto de vista lingüístico y sonoro, es decir, una guía donde se incluyeron una serie de aspectos que podrían facilitar o limitar la comprensión audiovisual.

Además de las plantillas elaboradas a partir del marco teórico en el que se sustenta la investigación, se confeccionó una ficha técnica modelo para cada vídeo teniendo como referente el estudio sobre el videoclip de Illescas (2014), según se observa a continuación en la Figura 6. En ella se incluiría información general presentando al videoclip desde el prisma del artista, su producción (directores, productores, discográfica y autores de la canción que ha dado origen al mismo), el género musical al que se adscribe o su tipología semántica. Asimismo, la segunda parte de la ficha se destinaría a introducir información acerca del contexto en el que se produjo dicho vídeo musical, es decir, datos que se consideren de interés sobre el grupo musical o el artista, su evolución o historia; a incorporar un resumen sobre el argumento de la canción y el videoclip (modos lingüístico y visual) o a insertar nociones más específicas sobre lo que sería el análisis narrativo, lingüístico, multimodal e ideológico de la obra. Todas estas fichas se integraron en Atlas.ti, con el fin, por una parte, de disponer de la información más significativa acerca del proceso de creación del videoclip en cuestión y, por otra, de contar con un documento de apoyo donde anotar ideas relevantes durante el proceso de análisis de cada documento.

FICHA TÉCNICA

Título
Nombre del artista
Producción
Nacionalidad
Año
Género musical
Duración
Número de visualizaciones
Tipología del videoclip
Sitio web del artista
Enlace web
Contexto
Letra (argumento)
Sinopsis (argumento del vídeo)
Análisis narrativo
Análisis lingüístico
Análisis multimodal
Análisis ideológico

Figura 6: Ficha técnica del videoclip. Adaptado de Illescas (2014).

Desde el punto de vista del análisis sistemático del corpus a partir de Atlas.ti, la siguiente fase consistió en agregar los datos primarios al programa. Para ello se creó un nuevo proyecto bajo el nombre de «corpus tesis doctoral». La interfaz del *software* es intuitiva, ya que se asemeja en algunos aspectos a la de Microsoft Word. El menú principal se compone de las siguientes secciones: Inicio, Buscar, Analizar, Importar / Exportar y Herramientas / Soporte Técnico (ver Figura 12), pestañas que, cuando se seleccionan, se accede con facilidad a sus funcionalidades. En el apartado de Inicio se encuentran las principales entidades del programa: Documentos, Citas, Códigos, Memos, Redes y Vínculos, junto con sus administradores. Fue a través de esta primera pestaña de Inicio con la que se transfirieron los videoclips del corpus seleccionado al programa, convirtiéndose los mismos en Documentos de Atlas.ti, tal y como se observa en la Figura 7.

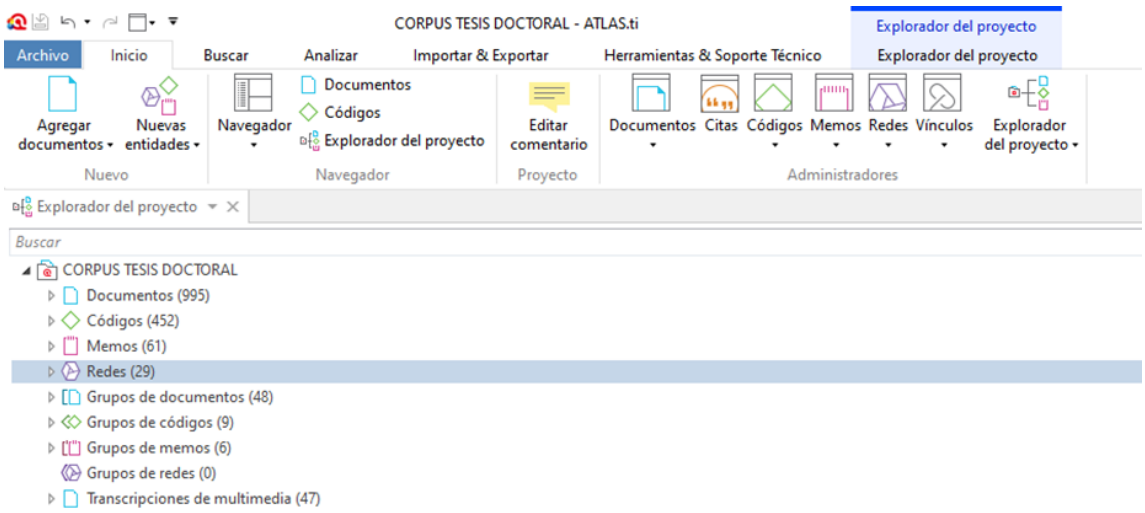


Figura 7. Interfaz principal de Atlas.ti (elaboración propia).

Los Documentos son los datos del proyecto. En este caso eran videoclips, pero la herramienta permite agregar otros datos como grabaciones, imágenes, cuestionarios, datos provenientes de redes sociales o datos bibliográficos, entre otros. El *software* ofrecía dos opciones: guardar los documentos en la herramienta o vincularlos a la misma desde el soporte informático en el que se trabajaba. En este caso, se optó por la segunda opción, ya que el número de los archivos de vídeo ocuparía un espacio considerable. De manera que, para organizar los documentos de vídeo transferidos, se crearon 47 grupos de documentos, uno por cada videoclip a través del Administrador de Documentos. Estos conjuntos de documentos funcionan como carpetas donde se pueden agregar diferentes tipos de archivos. Dichos grupos se numeraron según la frecuencia de aparición en las plataformas digitales de contenido musical, es decir, del 1 al 47 y se nombraron de acuerdo con el título del vídeo musical en cuestión. Después se añadió un grupo de documentos con la

importación de las transcripciones de la letra de las canciones, un documento por cada canción. Fue interesante agrupar todas las transcripciones en un solo Grupo de Documentos, ya que este paso facilitó su posterior análisis cuantitativo desde un punto de vista lingüístico gracias a la posibilidad de crear *Nubes de palabras* o listados de frecuencia de palabras. Esta funcionalidad resulta más sencilla si todos los archivos se encuentran agrupados en una misma carpeta.

Una vez organizados los datos primarios, el siguiente paso fue diseñar elementos que apoyaran la reflexión de forma paralela al análisis. Atlas.ti ofrece los Memos para ello. Se trata de objetos independientes no vinculados a otros elementos del programa cuyo uso se asemeja al de una hoja o cuaderno de notas y donde se van redactando durante el proceso de análisis ideas o reflexiones que vayan surgiendo. Funcionan como notas que se adjuntan a los documentos donde el investigador puede exponer comentarios, ideas o hipótesis. De ahí que se crearan diferentes tipos de Memos, es decir, documentos de apoyo a la evidencia empírica. El primer grupo denominado «vídeos musicales» estaba formado por 47 memos, uno por cada videoclip. Las fichas técnicas que se han comentado anteriormente se incluyeron en estos Memos, es decir, cada Memo era una ficha técnica.

Igualmente, se creó otro Grupo de Memos atendiendo a las preguntas de investigación. Por último, se agregaron otros para introducir anotaciones acerca de las secciones de resultados, discusión y conclusiones; finalmente se introdujeron dos Memos denominados «tareas por hacer» e «ideas». El primero servía como cronograma de actuación o diario de investigación y, el segundo, para escribir información adicional surgida durante el análisis. Esta acción dio paso a la fase en la que se creó un sistema de categorización específico para esta investigación.

4.2.2.5 Codificación de los datos

Después de transferir los datos primarios a Atlas.ti, organizarlos y crear los elementos de apoyo al análisis en soporte informático, le llegó el turno a la codificación, un paso necesario en la metodología científica. Según apunta Jewitt (2012a: 20), existen diversas formas de codificar resumidas principalmente en tres acciones: una codificación sistemática a partir de la teoría existente en el tema, una segunda opción a partir de los datos recogidos o en el caso de los estudios de caso o análisis descriptivos, no llevar a cabo ninguna codificación. Por su parte, la Teoría Fundamentada en los Datos (*Grounded Theory*) se acerca a la segunda de las pautas, es decir, una metodología a través de la cual se realiza un muestreo teórico sin categorización previa (Mackey y Gass, 2016). En lo que concierne a esta investigación, se realizó la codificación siguiendo las dos primeras propuestas, es decir, mediante una estrategia deductiva se comenzó codificando a partir del marco teórico que sustentaba al

estudio y se completó de forma inductiva con una codificación adicional emanada del proceso de análisis de los datos.

Por tanto, el principal objetivo de esta fase era la categorización, es decir, la transformación del contenido teórico en categorías. Para dicho fin, Atlas.ti cuenta con una entidad clave, previamente mencionada, Códigos, acompañada de su Administrador, que apoya dicha labor, es decir, el *software* permite asignar códigos a partes del documento formando de esta forma categorías de forma sistemática. En el caso de este proyecto, cada Código o categoría representaba un elemento que pretendía descubrirse en los videoclips. Antes que nada, se crearon seis grupos de códigos según los enfoques teóricos que guiaron la investigación: competencias para una cultura democrática, dimensión cultural hispana, enfoque multimodal, análisis narrativo audiovisual, características del videoclip y análisis sonoro-lingüístico. Simultáneamente se incluyeron Comentarios en los códigos para aclarar su definición. Por ejemplo, en el caso de las competencias democráticas, se introdujo como Comentario en cada una de ellas la definición de estas según el Consejo de Europa. Además, se utilizaron diferentes colores para distinguir visualmente las distintas competencias. Igualmente se incluyeron Comentarios en las Citas (segmentos de los vídeos) donde se fueron anotando reflexiones que más tarde se pudieron transferir como Informes.

La investigación comenzaba entonces con estos Grupos de Códigos a los que se añadieron otros subcódigos durante el análisis. Estos nuevos Códigos o categorías que fueron apareciendo de forma inductiva se muestran en las siguientes tablas junto con un asterisco (*). Por lo tanto, para conseguir una rigurosa fragmentación del vídeo, se analizaron las escenas y planos de forma pormenorizada. Con ello se pretendió examinar el papel de los diferentes elementos hallados en las pequeñas partes que componen el videoclip. La Figura 8 muestra de forma parcial el proceso de fragmentación de uno de los videoclips del corpus de la investigación. A la izquierda se observa el documento de vídeo y a la derecha todos los códigos asociados con los diferentes segmentos.

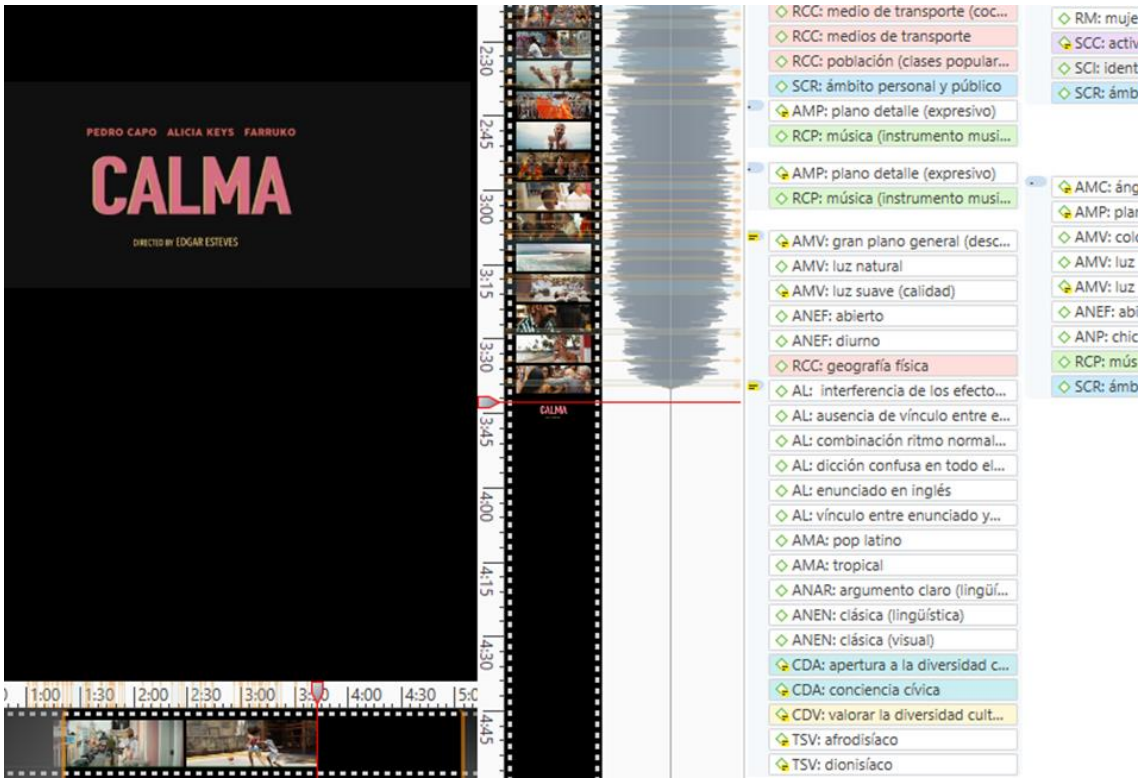


Figura 8: Visualización parcial del proceso de segmentación de uno de los videoclips, *Calma-remix*, de Pedro Capó en colaboración con Alicia Keys y Farruko, dirigido por Edgar Estévez, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin (elaboración propia).

Las Tablas siguientes ejemplifican de forma detallada el resultado emanado del método de categorización sistemática con Grupos de Códigos y subcódigos.

A) Competencias democráticas (45 códigos)

Todos los códigos se nombraron junto con una nomenclatura inicial para facilitar su clasificación de una forma visual. En lo que respecta al grupo compuesto por las competencias democráticas, las abreviaturas empleadas en el nombramiento de los códigos fueron las siguientes. Para las actitudes se utilizó, CDA, para los valores, CDV, para las habilidades, CDH y para los conocimientos y la comprensión crítica, CDC.

Competencias para una cultura democrática			
VALORES (CDV)	○ CDV: valorar la dignidad humana ○ CDV: valorar los derechos humanos ○ CDV: valorar la diversidad cultural	○ CDV: valorar la democracia ○ CDV: valorar la justicia ○ CDV: valorar la equidad	○ CDV: valorar la igualdad ○ CDV: valorar el Estado de derecho
ACTITUDES (CDA)	○ CDA: apertura a la diversidad cultural ○ CDA: apertura a otras creencias ○ CDA: apertura a visiones del mundo	○ CDA: apertura a otras prácticas ○ CDA: responsabilidad ○ CDA: respeto	○ CDA: autoeficacia ○ CDA: tolerancia hacia la ambigüedad ○ CDA: conciencia cívica
HABILIDADES (CDH)	○ CDH: habilidades de aprendizaje autónomo ○ CDH: habilidades de escucha y observación ○ CDH: habilidades de pensamiento crítico ○ CDH: habilidades analíticas	○ CDH: habilidades lingüísticas ○ CDH: habilidades comunicativas ○ CDH: habilidades plurilingües ○ CDH: empatía	○ CDH: flexibilidad y adaptabilidad ○ CDH: habilidades de cooperación ○ CDH: habilidades de resolución de conflictos
CONOCIMIENTOS Y COMPRENSIÓN CRÍTICA (CDC)	○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de sí mismo ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de la cultura ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de las culturas ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de la historia ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de los derechos humanos	○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de la legislación ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de la política ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de los medios de comunicación ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de las religiones	○ CDC: conocimiento y comprensión crítica de la sostenibilidad ○ CDC: conocimiento y comprensión crítica del medio ambiente ○ CDC: conocimientos y comprensión crítica de la economía

Tabla 6: Plantilla sobre las competencias para una cultura democrática (elaboración propia).

B) La dimensión cultural del ámbito hispano (108 códigos)

En cuanto a los contenidos socioculturales españoles e hispanoamericanos, se introdujeron las siguientes abreviaturas. En primer lugar, acerca de los referentes culturales (RC), para los conocimientos generales de los países hispanos se utilizó RCC; para los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, RCA, y para los productos y creaciones culturales, RCP. En segundo lugar, para los saberes y comportamientos socioculturales (SC), se optó por SCC en el caso de las condiciones de vida y organización social; SCR, en las relaciones interpersonales y SCI, en la identidad colectiva y estilo de vida. Por último, para las habilidades y actitudes interculturales (HI), se empleó HIC para la asimilación de los saberes culturales, HII para la interacción cultural y HIM para la mediación cultural.

Contenidos socioculturales españoles e hispanoamericanos (Instituto Cervantes, 2006)			
Referentes culturales (RC)			
Conocimientos generales de los países hispanos (RCC)	○ RCC: geografía física ○ RCC: Canarias* ○ SCC: Panamá* ○ RCC: Puerto Rico* ○ RCC: República Dominicana * ○ RCC: Granada* ○ RCC: gobierno y política ○ RCC: organización territorial y administrativa ○ RCC: economía e industria ○ RCC: medicina y sanidad ○ RCC: educación	○ RCC: medios de comunicación ○ RCC: medios de transporte ○ RCC: autobús* ○ RCC: bicicleta* ○ RCC: coche* ○ RCC: metro* ○ RCC: moto acuática* ○ RCC: moto de nieve* ○ RCC: moto* ○ RCC: teleférico* ○ RCC: tren*	○ RCC: medio de transporte lujoso* ○ RCC: religión ○ RCC: política lingüística ○ RCC: población ○ RCC: población de clases altas* ○ RCC: población (niños / pobreza)* ○ RCC: población de clases populares* ○ RCC: población de clase muy humilde*
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente (RCA)	○ RCA: acontecimientos y personajes históricos y legendarios	○ RCA: acontecimientos sociales y culturales	○ RCA: personajes de la vida social y cultural
Productos y creaciones culturales (RCP)	○ RCP: arquitectura ○ RCP: artes plásticas ○ RCP: danza	○ RCP: cine y artes escénicas ○ RCP: literatura y pensamiento	○ RCP: música ○ RCP: música (instrumento musical)* ○ RCP: música (vocalista)*
Saberes y comportamientos socioculturales (SC)			
Condiciones de vida y organización social (SCC)	○ SCC: identificación personal ○ SCC: unidad familiar ○ SCC: calendario ○ SCC: comidas y bebidas ○ SCC: alcohol de alta graduación* ○ SCC: bebida sin alcohol* ○ SCC: cerveza* ○ SCC: vino espumoso* ○ SCC: vino tranquilo* ○ SCC: producto típico* ○ SCC: educación y cultura ○ SCC: trabajo y economía ○ SCC: medios de comunicación e información ○ SCC: educación y cultura ○ SCC: trabajo y economía ○ SCC: vivienda ○ SCC: servicios ○ SCC: compras ○ SCC: salud e higiene	○ SCC: actividades de ocio, hábitos y aficiones ○ SCC: carreras de coches* ○ SCC: club nocturno* ○ SCC: compras en un centro comercial* ○ SCC: deporte* ○ SCC: deporte acuático* ○ SCC: deporte de invierno* ○ SCC: baloncesto* ○ SCC: fútbol* ○ SCC: golf * ○ SCC: surf * ○ SCC: encuentro con comida y bebida* ○ SCC: ocio en entorno lujoso* ○ SCC: fiesta* ○ SCC: lectura* ○ SCC: ópera* ○ SCC: pasear con vehículo de lujo*	○ SCC: pasear en bicicleta* ○ SCC: pasear en coche* ○ SCC: playa/piscina * ○ SCC: salida a restaurante* ○ SCC: tertulia* ○ SCC: videojuegos* ○ SCC: ocio de clases medias-altas* ○ SCC: ocio de clases populares* ○ SCC: viajes, alojamiento y transportes ○ SCC: ecología y medio ambiente ○ SCC: servicios sociales y programas de ayuda ○ SCC: seguridad y lucha contra la delincuencia ○ SCC: Canarias* ○ SCC: armas* ○ SCC: deporte* ○ SCC: tecnología (móvil)*
Relaciones interpersonales (SCR)	○ SCR: ámbito personal y público	○ SCR: ámbito profesional	○ SCR: ámbito educativo

Identidad colectiva y estilo de vida (SCI)	○ SCI: identidad colectiva ○ SCI: tradición y cambio social	○ SCI: espiritualidad y religión ○ SCI: fiestas, ceremonias y celebraciones	○ SCI: presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros
Habilidades y actitudes interculturales (HI)			
	○ HIC: configuración de una identidad cultural plural	○ HIA: asimilación de los saberes culturales	○ HII: interacción cultural ○ HIM: mediación cultural

Tabla 7: Plantilla sobre la dimensión cultural en el ámbito hispano (elaboración propia).

C) Análisis narrativo audiovisual (93 códigos)

La nomenclatura para nombrar los códigos de este grupo se basó en las siguientes siglas. Para el análisis narrativo acerca del entorno físico se utilizó ANEF, para los personajes, ANP, para el análisis expresivo, ANEX y para la estructura narrativa y el argumento, ANEN y ANAR, respectivamente.

Análisis narrativo (Ferrés, 2014; Sánchez-Navarro, 2006; Sánchez-Navarro y Lapaz-Castillo, 2015)				
Análisis narrativo (entorno físico/ espacio) ANEF	○ ANEF: abierto ○ ANEF: cerrado ○ ANEF: artificial ○ ANEF: natural	○ ANEF: diurno ○ ANEF: nocturno ○ ANEF: pobre ○ ANEF: rico	○ ANEF: rural ○ ANEF: urbano	○ ANEF: exótico ○ ANEF: universo*
Análisis narrativo (expresivo) ANEX	○ ANEX: alegoría ○ ANEX: aliteración ○ ANEX: anáfora ○ ANEX: animalización ○ ANEX: antítesis ○ ANEX: calambur ○ ANEX: cosificación	○ ANEX: elipsis ○ ANEX: encabalgamiento ○ ANEX: eufemismo ○ ANEX: hipérbaton ○ ANEX: hipérbole ○ ANEX: ironía	○ ANEX: metáfora ○ ANEX: metonimia ○ ANEX: paralelismo ○ ANEX: paranomasia ○ ANEX: paralipsis ○ ANEX: parodia	○ ANEX: prosopografía ○ ANEX: prosopopeya ○ ANEX: símil ○ ANEX: sinécdoque ○ ANEX: sinestesia
Análisis narrativo (personajes) ANP	**ANIMAL** ○ ANP: águila* ○ANP: animales marinos* ○ ANP: búho* ○ ANP: caballo* ○ ANP: cangrejo* ○ ANP: caracol* ○ ANP: dromedario* ○ ANP: león* ○ ANP: pájaros* ○ ANP: perro* ○ ANP: pez* ○ ANP: sapo* ○ ANP: serpiente* ○ ANP: venado *	**PERSONAJE FANTÁSTICO** ○ANP: animal marino* ○ ANP: león* ○ ANP: diversidad fantásticos* ○ ANP: juguete (caballo)* ○ ANP: osito de peluche* ○ ANP: caballo (artificial)* ○ANP: rinoceronte (artificial)* ○ ANP: flores* ○ ANP: juguete sexual*	**PERSONAJES HUMANOS** ○ ANP: niña* ○ ANP: niño* ○ ANP: niños* ○ ANP: niños y niñas* ○ ANP: adolescentes* ○ ANP: chicas adolescentes* ○ ANP: chico adolescente* ○ ANP: mujeres jóvenes* ○ ANP: hombre joven* ○ ANP: hombres jóvenes*	**FUNCIÓN** ○ ANP: sujeto de estado ○ ANP: sujeto de acción ○ ANP: objeto de valor ○ ANP: adyuvante ○ ANP: oponente ○ ANP: antisujeto ○ ANP: transformaciones ○ ANP: protagonista* ○ ANP: secundario*

		ARTISTA ○ ANP: colaborador* ○ ANP: principal* ○ANP: principal (mujer)* ○ANP: principal (hombre)*	○ ANP: hombres y mujeres jóvenes ○ ANP: hombre maduro* ○ ANP: hombres maduros* ○ ANP: hombre anciano* ○ ANP: diversidad edades*	
Análisis narrativo (AN)	○ ANEN: estructura clásica lingüística ○ ANEN: estructura rupturista lingüística	○ ANEN: estructura clásica visual ○ ANEN: estructura rupturista visual	○ ANAR: argumento claro ○ ANAR: argumento complejo	

Tabla 8: Plantilla para el análisis narrativo audiovisual (elaboración propia).

D) Multimodalidad (122 códigos)

En el marco del análisis multimodal, se podrían incluir tanto el modo lingüístico como algunos elementos narrativos, por ejemplo, el espacio o entorno físico; sin embargo, para ambos se han creado plantillas independientes por varios motivos. En el último caso porque los elementos narrativos eran bastante numerosos, con lo que era más conveniente analizarlos de forma autónoma. En cuanto al análisis lingüístico, al encuadrarse la presente investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se decidió realizar este examen de forma independiente. Por lo tanto, se diseñó otra plantilla para tal fin denominada análisis sonoro-lingüístico como se observará posteriormente. En cuanto a la denominación de los códigos, el modo visual se distinguió con AMV, el auditivo, con AMA, el gestual o corporal, con AMG, el espacial, con AME y, por último, para los efectos cinematográficos se optó por la sigla AMC.

Análisis multimodal (Chanier y Lamy, 2017; Herrero, 2018; Illescas, 2014; NLG, 1996; O'Halloran, 2018)				
Visual (AMV)	**CROMATISMO** ○ AMV: colores claros ○ AMV: colores medios ○ AMV: colores oscuros ○ AMV: color amarillo* ○ AMV: color naranja* ○ AMV: color rosa* ○ AMV: colores (blanco/ negro)* ○ AMV: colores azules* ○ AMV: colores blancos*	**CROMATISMO** ○ AMV: colores grises* ○ AMV: colores negros* ○ AMV: combinado negros / grises* ○ AMV: colores pasteles* ○ AMV: colores rojos* ○ AMV: colores tierra* ○ AMV: colores verdes* ○ AMV: diversidad cromática* ○ AMV: colores fluorescentes*	**ILUMINACIÓN** ○ AMV: luz artificial ○ AMV: luz natural ○ AMV: luz de relleno ○ AMV: luz dura (calidad) ○ AMV: luz suave (calidad) ○ AMV: contraluz ○ AMV: escasa iluminación* **SIMBOLISMO** ○ AMV: dinero* ○ AMV: flores* ○ AMV: fuego*	**PUBLICIDAD*** ○ AMV: móvil (Apple)* ○ AMV: móvil (Sony)* ○ AMV: móvil (Nokia)* ○ AMV: bebida energética* ○ AMV: cereales de desayuno* ○ AMV: coche* ○ AMV: alimentación* ○ AMV: marca cerveza* ○ AMV: marca ropa* ○ AMV: perfume*
Auditivo (AMA)	**MÚSICA** ○ AMA: blues* ○ AMA: dancehall* ○ AMA: dembow* ○ AMA: flamenco fusión* ○ AMA: flow* ○ AMA: funk carioca*	○ AMA: hiphop* ○ AMA: moombahton* ○ AMA: música tropical* ○ AMA: música melódica*	○ AMA: música urbana* ○ AMA: música urbana latina* ○ AMA: rap* ○ AMA: reguetón* ○ AMA: reguetón fusión*	○ AMA: rumba* ○AMA: rumba latina* ○ AMA: pop* ○ AMA: pop urbano* ○ AMA: pop latino* ○ AMA: trap*
Gestual / corporal (AMG)	**KINÉSICA** ○ AMG: brazos cerrados* ○ AMG: gesto de acoso* ○ AMG: gesto apelativo* ○ AMG: gesto de crítica* ○ AMG: gesto de disparo* ○ AMG: gesto de logro* ○ AMG: gesto de estar harto de algo* ○ AMG: gesto de superioridad hombre* ○ AMG: gesto de despedida* ○ AMG: gesto de negación* ○ AMG: gesto de pérdida*	**KINÉSICA** ○ AMG: gesto de rechazo* ○ AMG: gesto de sorpresa ○ AMG: gesto mano vulgar* ○ AMG: gesto gamberro* ○ AMG: gesto de preocupación* ○ AMG: gesto de rabia* ○ AMG: gesto de saludo* ○ AMG: postura sensual* ○ AMG: elegancia* ○ AMG: mirada aburrida*	**KINÉSICA** ○ AMG: mirada de enfado* ○ AMG: mirada sensual* ○ AMG: mirada sonriente* ○ AMG: mirada triste* **APARIENCIA** ○ AMG: ropa colorida* ○ AMG: ropa de baño* ○ AMG: ropa deportiva* ○ AMG: ropa elegante* ○ AMG: ropa extravagante*	**APARIENCIA** ○ AMG: ropa interior* ○ AMG: ropa muy ligera* ○ AMG: ropa sencilla/tradicional* ○ AMG: exceso de maquillaje* ○ AMG: fantasía* ○ AMG: gafas de sol* ○ AMG: joyas* **PROXÉMICA** ○ AMG: distancia corta* ○ AMG: sexualidad promiscua* ○ AMG: sensualidad* ○ AMG: zona erógena*

Espacial (AME)	**ENTORNO** ○ AME: entorno lujoso* ○ AME: Marrakech*			
Efectos cinemato-gráficos (AMC)	○ AMC: ángulo cenital ○ AMC: ángulo picado ○ AMC: ángulo normal ○ AMC: ángulo contrapicado ○ AMC: ángulo nadir ○ AMC: cámara en mano* ○ AMC: giro de cámara*	**PLANO AUDIOVISUAL** ○ AMP: gran plano general (descriptivo) ○ AMP: plano entero (descriptivo) ○ AMP: plano general (descriptivo)	**PLANO AUDIOVISUAL** ○ AMP: plano americano (narrativo) ○ AMP: plano conjunto (narrativo) ○ AMP: plano medio (narrativo) ○ AMP: plano detalle (expresivo)	**PLANO AUDIOVISUAL** ○ AMP: plano medio corto (expresivo) ○ AMP: primer plano (expresivo) ○ AMP: primerísimo primer plano (expresivo)

Tabla 9: Plantilla para el análisis multimodal (elaboración propia).

E) Análisis sonoro-lingüístico (23 códigos)

En cuanto al análisis sonoro-lingüístico, la abreviatura utilizada delante de cada código fue AL.

Análisis sonoro-lingüístico (Cokely y Muñoz, 2019; Donaghy, 2019; Herrero, 2018)	
Análisis lingüístico-sonoro (AL)	○ AL: dicción clara ○ AL: dicción confusa ○ AL: ritmo lento ○ AL: ritmo normal ○ AL: ritmo rápido ○ AL: dicción clara en todo el videoclip* ○ AL: dicción confusa en todo el videoclip* ○ AL: combinación dicción clara y confusa en todo el videoclip* ○ AL: ritmo normal en todo el videoclip* ○ AL: ritmo rápido en todo el videoclip* ○ AL: ritmo lento en todo el videoclip* ○ AL: combinación ritmo rápido y normal* ○ AL: combinación ritmo rápido y lento* ○ AL: combinación ritmo rápido, normal y lento* ○ AL: combinación ritmo normal y lento*
Análisis lingüístico-sonoro (AL)	○ AL: interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva ○ AL: ausencia de vínculo entre enunciado y acción visual ○ AL: vínculo entre enunciado y acción visual ○ AL: vínculo entre enunciado y apoyo visual ○ AL: enunciado en francés* ○ AL: enunciado en inglés* ○ AL: enunciado en italiano* ○ AL: vocablo vulgar*

Tabla 10: Plantilla para el análisis lingüístico-sonoro (elaboración propia).

F) Características del videoclip (37 códigos)

En la siguiente plantilla se introdujeron los códigos referentes a las características semánticas (TV) y temáticas del vídeo musical (CV). Las primeras se abreviaron con TSV y las segundas, con CV.

Características del videoclip (Arnold, Cookney, Fairclough y Goddard, 2017; Illescas, 2014, 2015)			
Constantes en los videoclips (CV)	○ CV: agresividad ○ CV: anticapitalismo ○ CV: clase media-alta ○ CV: consumismo ○ CV: riqueza material	○ CV: el amor es negativo ○ CV: elogio a la juventud ○ CV: hedonismo ○ CV: consumo de alcohol	○ CV: consumo de drogas ○ CV: violencia ○ CV: humanismo ○ CV: ecologismo
Tipología semántica del videoclip (TV)	○ TSV: adolescente ○ TSV: afrodisíaco ○ TSV: animado ○ TSV: autobiográfico ○ TSV: ciencia-ficción ○ TSV: cinematográfico ○ TSV: coreográfico ○ TSV: crítico-social	○ TSV: dionisíaco ○ TSV: directo planificado ○ TSV: elitista ○ TSV: extravagante ○ TSV: fílmico ○ TSV: gamberro ○ TSV: gánster ○ TSV: infantil ○ TSV: narcisista	○ TSV: paródico-humorístico ○ TSV: propagandístico ○ TSV: romántico ○ TSV: simbólico ○ TSV: trágico ○ TSV: vanguardista ○ TSV: otra tipología*

Tabla 11: Plantilla sobre las características del videoclip (elaboración propia)

Igualmente aparecieron otros códigos durante el análisis y se clasificaron en estos tres grupos: contravalores, feminismo y otros valores.

Representación de otras temáticas			
Feminismo / Representación de la mujer (Halligan, 2017)	○ RM: modificación del rol tradicional de la mujer* ○ RM: papel de la mujer en la sociedad* ○ RM: papel tradicional de la mujer* ○ RM: poder de la mujer* ○ RM: elogio a la belleza*	○ RM: hombre y tareas domésticas* ○ RM: reparto de las tareas domésticas* ○ RM: machismo* ○ RM: cosificación de la mujer* ○ RM: objeto sexual*	○ RM: diversidad de mujeres* ○ RM: niña* ○ RM: chica adolescente* ○ RM: mujer joven* ○ RM: mujer anciana* ○ RM: mujer madura* ○ RM: mujer sin depilar*
Contravalores	○ erotismo* ○ irresponsabilidad* ○ no autoeficacia*	○ no esfuerzo* ○ sin habilidades comunicativas *	
Otros valores	○ amistad*		

Tabla 12: Otros códigos surgidos durante el proceso de análisis (elaboración propia).

Volviendo a la segmentación del vídeo musical, como se ha mostrado en la Figura 8, resulta interesante añadir una Cita en la que se combinen diferentes elementos clave de la

codificación, ya que, para su posterior interpretación y uso a través de las herramientas de Atlas.ti, es necesario que se encuentren agrupados. En este caso se incluyó una Cita en cada videoclip insertando los Códigos correspondientes al análisis lingüístico-sonoro (Tabla 10), al análisis narrativo (Tabla 8), la tipología semántica (Tabla 11) y las competencias democráticas (Tabla 6).

En resumen, el proceso de categorización sistemática desembocó en 452 códigos clasificados en nueve grupos: competencias democráticas, dimensión cultural hispana multimodalidad, análisis narrativo audiovisual, análisis lingüístico-sonoro, características del videoclip y representación de otras temáticas.

4.2.2.6 Análisis y transcripción de los datos

La etapa anterior consistió en un proceso de categorización sistemática en el que se empleó tanto una estrategia deductiva como inductiva. Dicha codificación acompañada del resto de los elementos adyacentes que apoyaron la evidencia empírica completó la recopilación de los datos primarios de este proyecto de investigación. Por lo tanto, este procedimiento fue en esencia un análisis.

No obstante, estos datos se complementaron con el análisis lingüístico llevado a cabo a la letra de las canciones de todo el corpus mediante dos procedimientos. Por un lado, se codificaron las letras de las canciones al igual que se hizo con el modo visual y, por otra parte, se utilizó una funcionalidad del *software* que permite obtener la frecuencia de las palabras de un texto, las Nubes de Palabras, para llegar así a los términos más comunes. Se realizó, por tanto, un análisis global y otro individual de las letras de las canciones. Además, Atlas.ti permite la opción de trabajar simultáneamente con el vídeo musical y la transcripción.

Por otra parte, algunos autores defienden como relevante en los estudios empíricos a partir de material multimodal el proceso de transcripción. Tradicionalmente, según apuntan Bezemer y Mavers (2011), la transcripción se ha relacionado con la representación de un texto oral en un sistema de escritura, por ejemplo, la transcripción de un diálogo o una entrevista. Sin embargo, sostienen que la investigación con documentos multimodales es cada vez más frecuente, con lo que el investigador necesita de unas pautas para poder transcribir los datos recogidos a través de ellos.

Jewitt (2012a: 20) afirma que la transcripción de los datos en el ámbito de los textos multimodales se refiere a las formas de transcribir los diferentes modos, por ejemplo, un gesto o una mirada. En esta misma línea, Bezemer y Mavers (2011) añaden que transcribir datos multimodales es un trabajo en el que el investigador refleja su forma de ver y reformular una realidad socialmente construida. En otras palabras, defienden la

transcripción multimodal desde la perspectiva de la semiótica social porque se trabaja a partir de intereses y principios socialmente aceptados en base a unas necesidades individuales de acuerdo con unos objetivos de investigación. En todo este engranaje entran en juego varios actores, desde el investigador o el lector de la transcripción hasta los personajes representados en los vídeos. Añaden que un paso previo a la transcripción es preguntarse cómo se va a contextualizar la misma, qué se seleccionará y a qué se le dará prioridad. De este modo, este proceso acapara tres fases: contextualización, selección y focalización (*ibid*: 3).

Estos autores se centran en grabaciones de vídeo como ejemplos de textos multimodales. Aunque los textos de esta investigación sean diferentes, se tomaron como modelo las etapas de transcripción que se acaban de mencionar. En cuanto a la primera fase, la transcripción de los videoclips del corpus se enmarca desde dos ángulos bien diferentes en este estudio. Por una parte, el contexto primario del vídeo musical se refiere a su producción, es decir, a un campo totalmente externo al investigador. Sin embargo, una vez este artefacto cultural ha pasado a manos del investigador, se inserta entonces en un contexto académico, en este caso, una investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con una tesis doctoral como producto final.

Respecto a la segunda etapa, en un proceso de transcripción, atendiendo a una serie de objetivos de investigación, se seleccionan y descartan elementos de los textos multimodales. En este caso, esta fase coincidió con la codificación y análisis de los videoclips. El objetivo era encontrar referencias al contenido teórico expuesto con anterioridad, especialmente a las competencias para una cultura democrática y a la dimensión cultural hispana. De esta forma, como se ha mencionado previamente, se comenzó fragmentando los videoclips plano por plano. A cada unidad segmentada se le fueron añadiendo los Códigos pertinentes acompañados de Comentarios. Estas anotaciones, junto con los Memos, ayudaron a reflexionar sobre las evidencias empíricas halladas. Además, se capturaron elementos del vídeo musical relevantes que pudieran mostrar evidencia de los contenidos perseguidos en forma de capturas de vídeo (en Atlas.ti, Cuadros de vídeo). Algunas de estas capturas o fotografías se han incluido en el apartado de Resultados como evidencia de la investigación. A modo de complemento, la Tabla 13 resume este proceso para todo el Corpus. Se exponen el número de Documentos creados para cada videoclip y su fragmentación en Citas, tanto en forma de segmentación o cuadro de vídeo. Por ejemplo, para el videoclip *Con Calma* [1] se obtuvieron 16 Documentos: el vídeo en sí (segmentado a su vez en 23 Citas o cortes de vídeo), 14 Cuadros de vídeo junto con sus 14 Citas y una transcripción de la letra. En todas las tipologías de Documentos se incluyeron Códigos y Comentarios, es decir, se seleccionaron y descartaron elementos de acuerdo con los

contenidos teóricos expuestos previamente. No obstante, en el Anexo 2 del apéndice se detallan dichos datos por videoclip.

Proceso de segmentación de los videoclips del corpus	
N.º de Documentos	995
N.º de Citas (segmentaciones de vídeo)	948
N.º de Citas (capturas de vídeo)	827
Total de Códigos	452
Total de Memos	61
Total de Redes	29

Tabla 13: Resumen cuantitativo del proceso de segmentación del conjunto del corpus en Atlas.ti (elaboración propia).

Finalmente, la tercera fase se refiere a aquellos elementos en los que se dan prioridad en una transcripción; en el caso de la presente investigación, este paso final de traducción de los diferentes modos presentes en los videoclips, guiados por el marco teórico, se verá reflejado en la sección de «Resultados».

En conclusión, la transcripción de documentos multimodales se asemeja a un proceso de mediación en el que investigador selecciona una serie de textos de acuerdo con unos criterios específicos, los analiza mediante un proceso de selección y descarte según unos objetivos y principios determinados, y, por último, presenta los resultados a un lector/ receptor.

4.2.2.7 Interpretación de los datos

Chanier y Lamy (2017: 435) sostienen que al realizar la recogida de datos es importante llevarla a cabo de forma sistemática. Igualmente, dichos autores afirman que, cuando se trabaja a partir de un corpus, éste debe contar con una serie de criterios de calidad que lo comporten como contenido científico. Por ejemplo, sería interesante tanto registrar los datos de forma sistemática como organizarlos de forma coherente. Asimismo, para facilitar su uso a investigadores posteriores, resulta clave almacenarlos de forma digital y legible. El uso de Atlas.ti permitió realizar un estudio sistemático del corpus seleccionado conforme se ha ido detallando e ilustra la Figura 5. Una vez recogidos todos los datos, cabe preguntarse cuál es la siguiente etapa. Esta última fase de interpretación fue determinante, ya que se pretendía comparar, contrastar, buscar interrelaciones, es decir, realizar una nueva lectura de los datos apoyada en determinadas herramientas para hallar conclusiones determinantes de acuerdo al objeto de la investigación.

De este modo, una de las funcionalidades relevantes de este *software* es la revisión de datos para la que cuenta con varios instrumentos. Uno de ellos se denomina Redes; se encuentra en la pestaña de Inicio y permite establecer conexiones entre elementos. Se asemejan a los mapas mentales y se pueden crear tantas como se necesiten. Es una forma adecuada de realizar relaciones semánticas entre las diferentes piezas que conforman la investigación para obtener una visión global del análisis. Algunas redes son creadas por defecto por el programa; sin embargo, lo interesante son las conexiones que elabora el propio investigador. En este caso se comenzó creando redes para los cuatro grupos de competencias democráticas: valores, actitudes, habilidades, además de los conocimientos y la comprensión crítica. Asimismo, se diseñaron subredes que ayudaron a hallar vínculos entre las mismas competencias. Con ello se consiguió una perspectiva general de los Códigos más frecuentes asociados a dichas competencias. A continuación, se incluyeron otras Redes semánticas con el objetivo de descubrir nexos entre los datos extraídos sobre temas como conciencia cívica, identidad individual, competencias lingüísticas, diversidad cultural, justicia, medio ambiente, medios de comunicación, política, religión o representación de la mujer. Por último, se insertó una Red para relacionar las competencias democráticas con contenidos socioculturales españoles e hispanoamericanos. Estos mapas mentales ayudaron a alcanzar una visión de conjunto de la información almacenada. Por ejemplo, la Figura 9 muestra una de las Redes creadas en Atlas.ti con el objetivo de interrelacionar conceptos analizados. Se observa cómo se relaciona el medio ambiente con otras competencias y con algunos elementos de la dimensión cultural hispana.

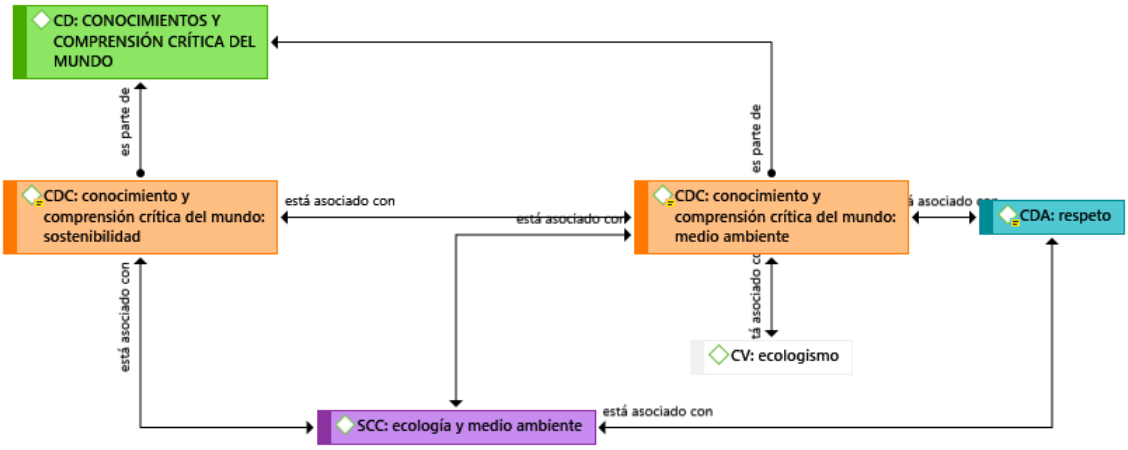


Figura 9: Red semántica modelo creada en Atlas.ti acerca del Medio Ambiente (elaboración propia).

Asimismo, el programa cuenta con otras funcionalidades para la revisión de datos en la interfaz principal, en concreto en la pestaña Analizar: Herramienta de Consulta, Explorador de Coocurrencias, Tabla de Coocurrencias o Tabla Código-Documento. La

primera de ellas fue la menos utilizada; se accedió para buscar algún Código en concreto. Sin embargo, las otras tres herramientas se emplearon con frecuencia. A través del Explorador de Coocurrencias se pudo obtener información acerca de los Códigos que aparecían citados conjuntamente en los videoclips, incluso el lugar exacto de dicha conexión mostrando los fragmentos de los Documentos en cuestión. Por ejemplo, se podía elegir el Código «AL: argumento claro» y el programa ofrecía todos los Códigos vinculados a citas junto a éste. A continuación, la Tabla de Coocurrencias también propinó información relevante, pues permitía elegir varios Códigos, observar su aparición y localizar las Citas asociadas. Es similar a la funcionalidad anterior, pero la forma de presentación de los resultados es diferente: en este caso aparecen como una tabla y en el caso anterior, en forma de árbol con diferentes ramificaciones. La siguiente herramienta también se utilizó asiduamente, pues permitía relacionar los Código con los Documento. Por ejemplo, se podía seleccionar música pop, por una parte, y cualquiera de los 47 documentos (videoclips) estudiados para localizar este género musical. Y así con el resto de los Códigos y los Documentos. Estas dos últimas herramientas permitían exportar los datos seleccionados a Excel, y, por tanto, poder crear gráficos a su vez para visualizar los resultados desde otro prisma. Igualmente, el *software* permite exportar Informes de varios componentes como las Citas y sus Comentarios, los Documentos o los Códigos. En este caso se utilizó esta opción especialmente para exportar las anotaciones realizadas en los Memos y para acceder a los Comentarios incluidos en Citas y Códigos.

En cuanto a las limitaciones de Atlas.ti, cabe señalar que el conjunto del análisis, a pesar de haberse realizado de forma sistemática, se ha llevado a cabo por un solo investigador y, como afirman Bezemer y Mavers (2011: 11) acerca del proceso de transcripción, sería interesante la colaboración entre varios investigadores. No obstante, en este proyecto se han intentado llevar a cabo las diferentes acciones de la forma más rigurosa posible. En la próxima sección se presentan los resultados del análisis pormenorizado del corpus conformado por cuarenta y siete videoclips en español.

4.3 Resultados

En esta sección se muestran los resultados del análisis desde diversos ángulos. Se comienza presentando la muestra a través de una contextualización que servirá de introducción a los siguientes apartados donde se exponen los resultados acerca de la forma y el fondo de los videoclips examinados. Una vez enmarcado el estudio se abordará la representación de las competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018b) en los videoclips recopilados. A continuación, se describe cómo queda reflejada la dimensión cultural descrita en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). El capítulo concluye describiendo las temáticas destacadas en los vídeos musicales analizados desde las cuales se perfila el contenido ideológico aportado por estos documentos.

4.3.1 Contextualización de la muestra

Antes de profundizar en el contenido de los videoclips analizados resulta pertinente contextualizar la muestra con el objetivo de alcanzar una imagen general a modo de presentación de los resultados que se expondrán posteriormente. Así pues, se describirán las características principales de estos textos multimodales, según una serie de parámetros diversos como los recursos sonoros o narrativos empleados y su tipología semántica.

4.3.1.1 Recursos sonoros y comprensión auditiva

La comprensión auditiva de un videoclip puede verse afectada por diferentes variables surgidas de la combinación de elementos de varios modos, es decir, el género musical, la dicción del artista, la velocidad del ritmo en la presentación del texto oral cantado, los efectos sonoros, la inclusión de vocablos y fragmentos en otras lenguas o el empleo de recursos de apoyo lingüísticos y visuales, como se detalla en la Tabla 14.

Recursos sonoro-lingüísticos evaluados	
○ Género musical ○ Dicción del artista ○ Ritmo del texto oral cantado ○ Interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva	○ Vocablos vulgares ○ Enunciados en otras lenguas ○ Recursos de apoyo: vinculación entre enunciado y apoyo visual, vinculación entre enunciado y acción visual

Tabla 14: Recursos de los modos auditivo, lingüístico y visual evaluados (elaboración propia).

Así pues, la muestra analizada se caracteriza por la diversidad de géneros musicales, según se muestra en el Gráfico 10. En total, han aparecido los veintiún géneros que figuran en el siguiente listado: reguetón, trap, rap, pop, música melódica, reguetón fusión, pop latino, *funk* carioca, flamenco fusión, rumba, rumba latina, *flow*, *blues*, *moombahton*, pop urbano, música tropical, *dembow*, música urbana, hiphop, música urbana latina y *dancehall*. En algunas ocasiones aparecen fusionados en un mismo vídeo musical. La mayoría de los videoclips (68%) pertenecen al reguetón; seguidos en distancia aquellos que se vinculan con el trap (15%), el rap y el pop (6%) o el reguetón fusión, la música melódica y el pop latino (4%). El resto de los videoclips se adscriben a otros géneros: *funk* carioca, flamenco fusión, rumba, rumba latina, *flow*, *blues*, *moombahton*, pop urbano, música tropical, *dembow*, música urbana, hiphop, música urbana latina y *dancehall*.

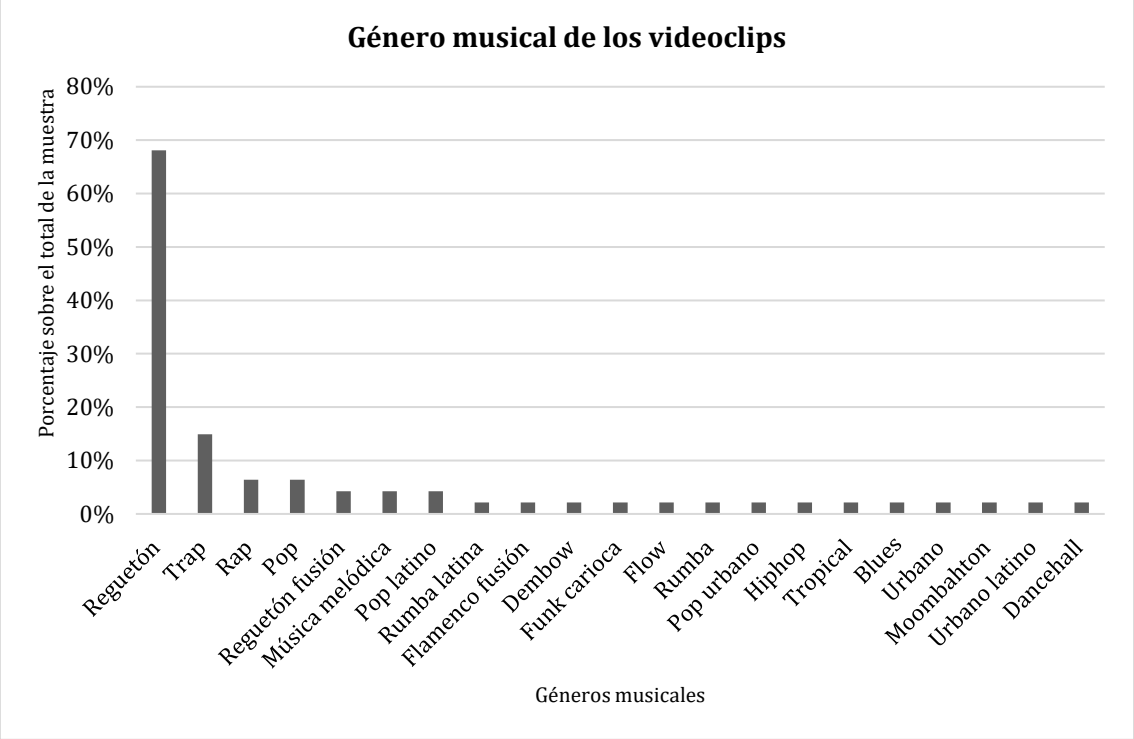


Gráfico 10: Géneros musicales a los que se adscriben los videoclips de la muestra (elaboración propia).

No obstante, según indica el Gráfico 11, más de un tercio (38%) de los vídeos musicales están conformados por más de un género musical.

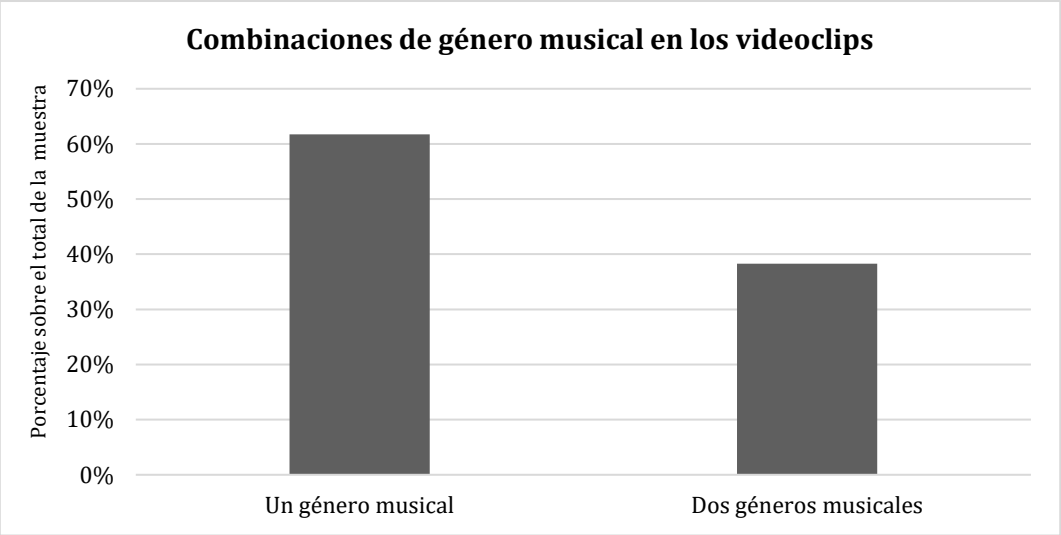


Gráfico 11: Combinaciones de género musical en los videoclips (elaboración propia).

El reguetón se funde principalmente con el trap en el 12% de la muestra y con el *dancehall*, el pop latino, el *dembow*, la música urbana latina, el *moombahton*, la música melódica y el pop latino, en el 12% de los casos, respectivamente, de acuerdo con el Gráfico 12.

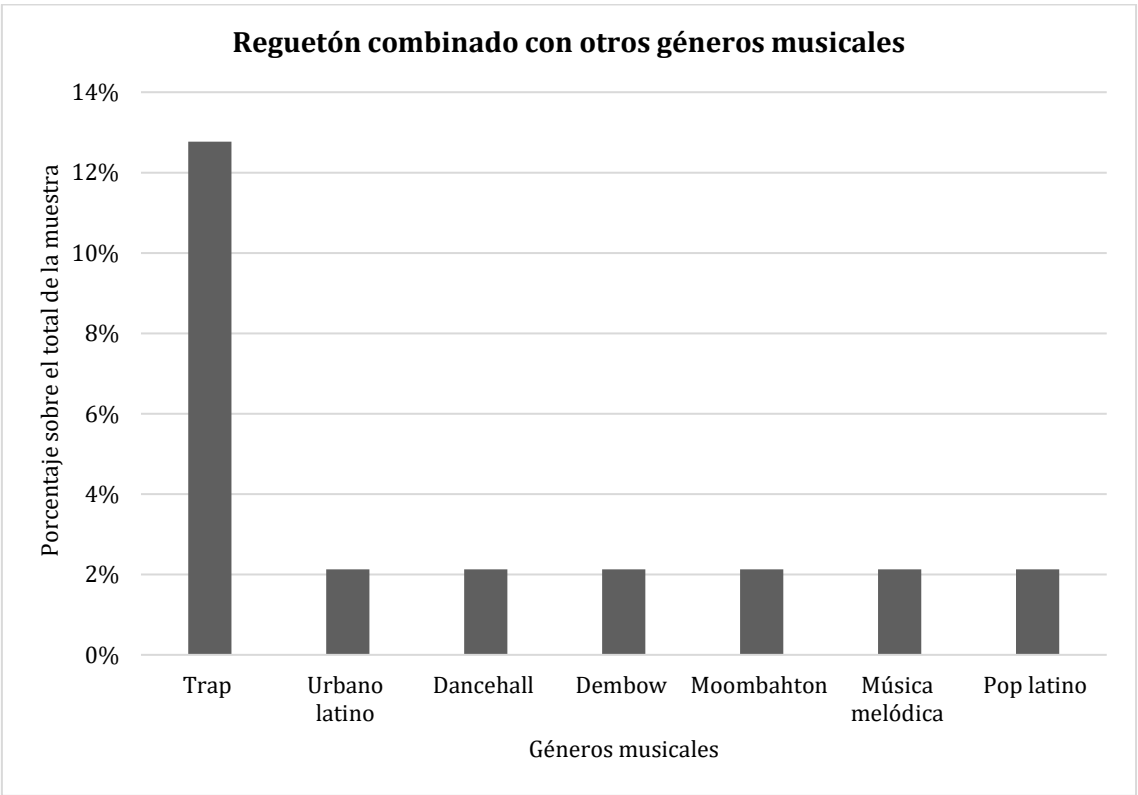


Gráfico 12: Combinación de reguetón con otros géneros musicales (elaboración propia).

Asimismo, aparecen otras combinaciones como las de flamenco fusión y rap, pop latino y música tropical, pop urbano y *funk* carioca, pop y rumba, reguetón fusión y *blues* o hiphop y *flow*, como se observa en el Gráfico 13.

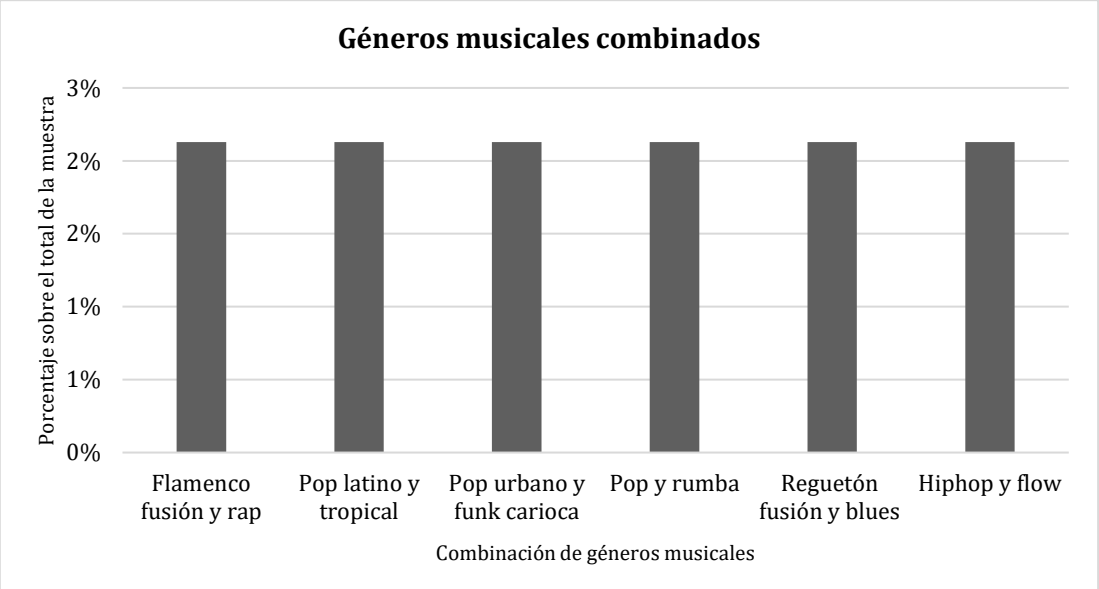


Gráfico 13: Otros tipos de combinaciones de géneros musicales (elaboración propia).

Por otra parte, en un videoclip el texto oral cantado se encuentra acompañado de un conjunto de elementos que pueden favorecer o dificultar su comprensión como la dicción del artista, el tempo de la ejecución del enunciado o los efectos sonoros que acompañan (en el caso del videoclip, los ritmos musicales). En cuanto a la primera de las variables, la dicción, es decir, la manera de pronunciar, un poco más de la mitad de los videoclips analizados (51%) presenta una combinación de dicción clara y confusa en todo el documento, como refleja el Gráfico 14. Esta situación aparece en videoclips donde existen colaboraciones de artistas, ya que, dependiendo de su origen, la pronunciación de los vocalistas difiere; por lo que la variedad lingüística está estrechamente relacionada con la comprensión auditiva del texto oral cantado. En el conjunto restante se percibió en su totalidad o bien dicción clara (26%) o confusa (23%).

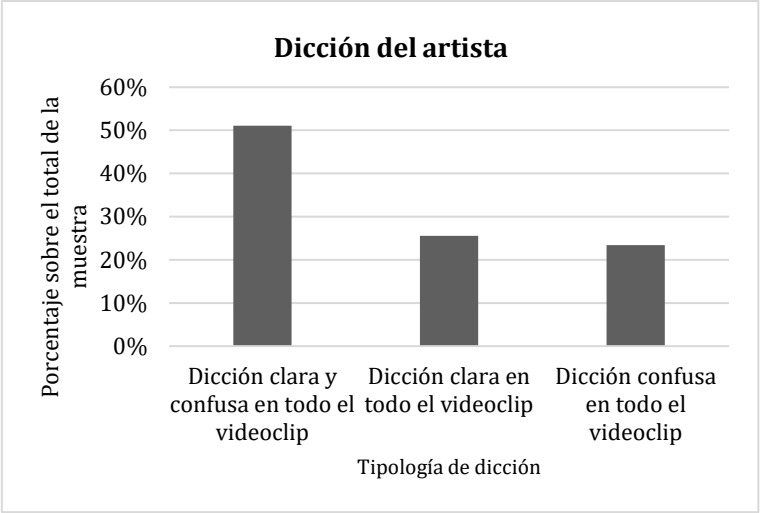


Gráfico 14: Tipo de dicción hallada en el corpus investigado (elaboración propia).

En el caso de la interrelación dicción y género musical, el Gráfico 15 muestra cómo algunos géneros se relacionan con dicción clara y otros con dicción confusa en todo el videoclip. Entre los primeros estarían el pop, el pop urbano, la rumba, la rumba latina y el *funk* carioca. Al contrario, la dicción confusa predomina en toda la composición de los vídeos musicales constituidos en base a música urbana latina, flamenco fusión, música urbana, música tropical, reguetón fusión, *blues*, *dancehall* y *dembow*. Además, en todos los videoclips adscritos a *moombahton*, hiphop y *flow* se ha percibido combinación de dicción clara y confusa en todo el documento.

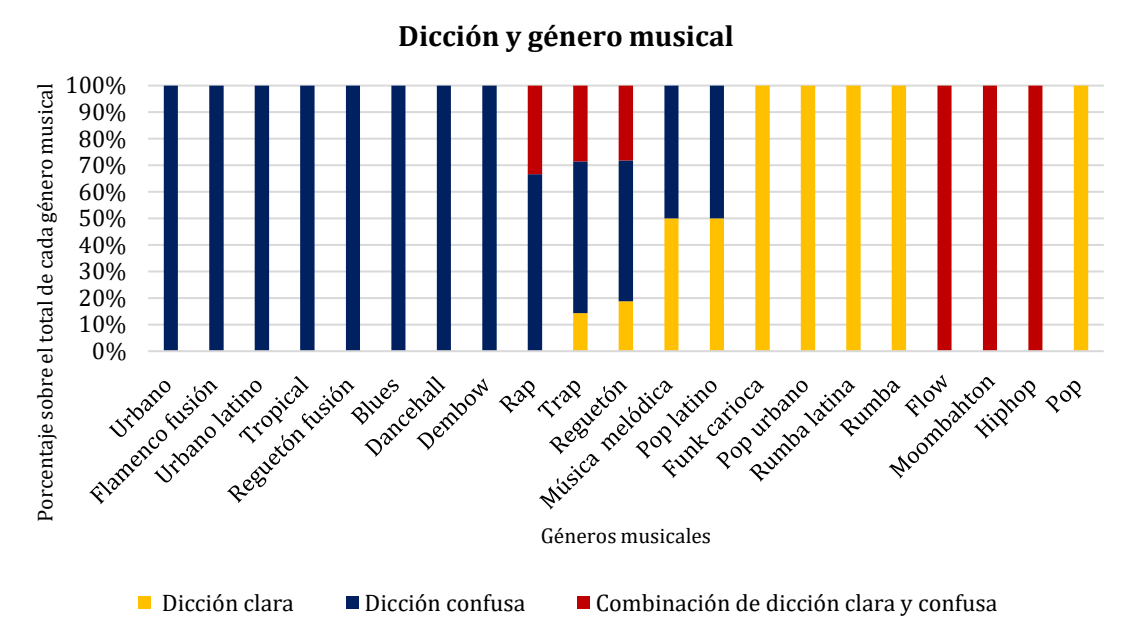


Gráfico 15: Comparación entre la dicción y el género musical en el conjunto del corpus (elaboración propia).

El siguiente elemento es el tempo del texto oral cantado. Según indica el Gráfico 16, algo más de tres cuartas partes del corpus analizado (77%) presenta una velocidad de ejecución normal. En contraste, solo en un 6% se ha hallado ritmo rápido en todo el documento. Asimismo, en el resto de los documentos se han percibido combinaciones de tempo normal y lento (9%), ritmo rápido, normal y lento (6%) o ritmo normal y rápido (2%).

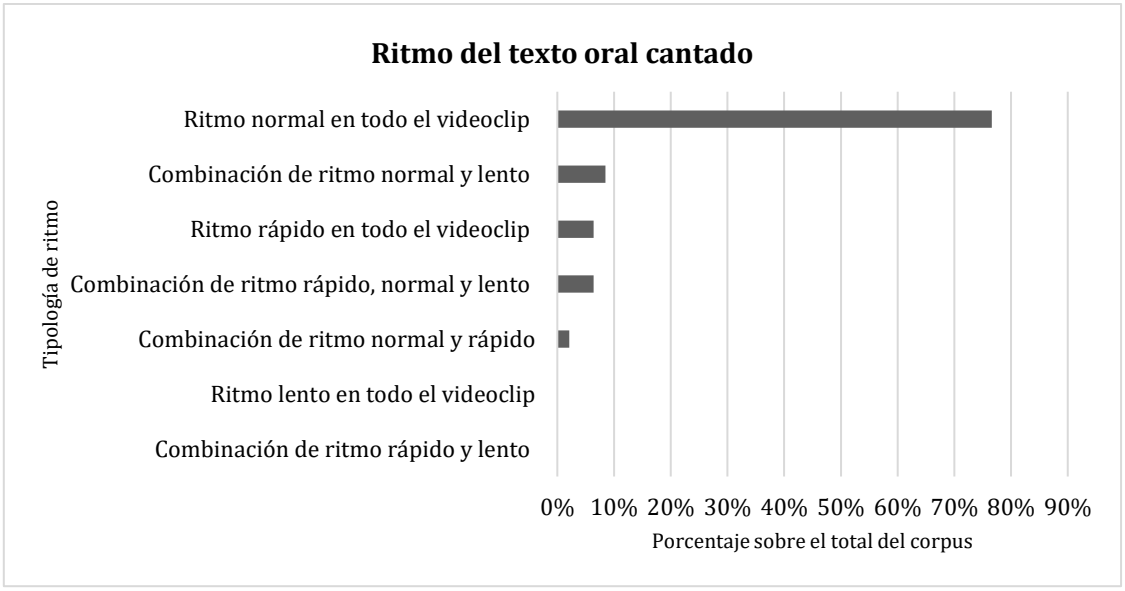


Gráfico 16: Tempo de ejecución del texto oral cantado en el conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

En cuanto al vínculo entre la velocidad de producción del texto oral cantado y la tipología musical, conforme se observa en el Gráfico 17, la mayoría de los géneros musicales se relacionan con ritmo normal: pop urbano, blues, pop, *dembow*, *flow*, reguetón fusión, hiphop, *funk* carioca, música melódica, flamenco fusión y rumba latina. En los vídeos musicales adscritos a la música tropical o urbana latina se han observado una combinación de ritmo normal y lento en toda la composición, a diferencia de los videoclips de género urbano o *dancehall* donde se ha hallado ritmo rápido y combinación de ritmo normal y rápido, respectivamente. Además, otros géneros musicales como el pop latino, el rap, el trap y especialmente el reguetón, se asocian con varios tipos de velocidad. Por último, puesto que no se han hallado videoclips con ritmo lento o combinación de ritmo rápido y lento en todo el documento, tampoco han aparecido ejemplos en estos casos.

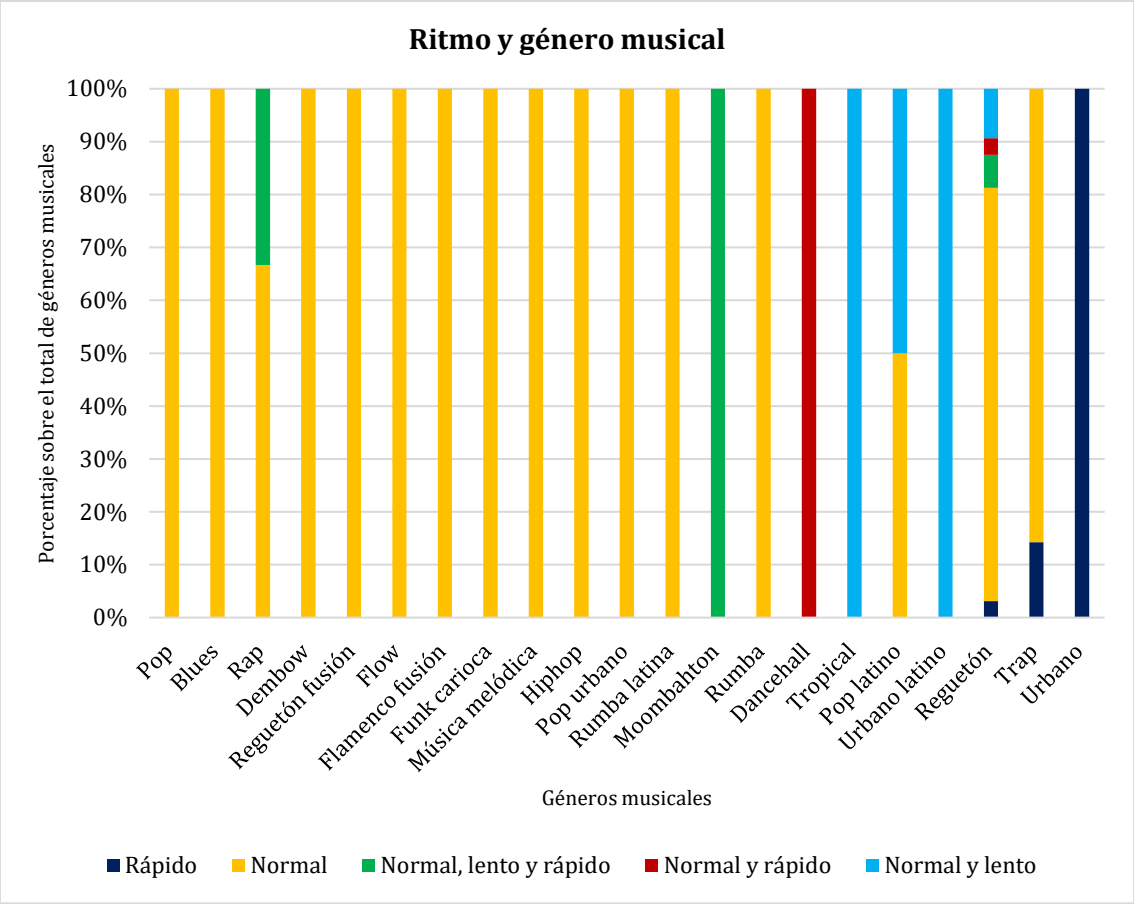


Gráfico 17: Comparación entre el tempo de ejecución del texto oral cantado y el género musical del conjunto del corpus (elaboración propia).

Por otra parte, también se han analizado otros recursos sonoro-lingüísticos expuestos de forma global en el Gráfico 18: la interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva, la inclusión de vocablos vulgares o enunciados en lenguas diferentes al español y, por último, el empleo de diferentes recursos de apoyo lingüísticos o visuales. En cuanto al primer tipo, los efectos sonoros, en concreto los ritmos musicales con los que se ha elaborado la composición, pueden dificultar la comprensión auditiva, como ha ocurrido en el 32% de los videoclips analizados. En estos casos resulta difícil discernir el contenido del texto oral porque la música prevalece sobre la voz de los intérpretes, es decir, los ritmos musicales tienen más protagonismo que la letra cantada.

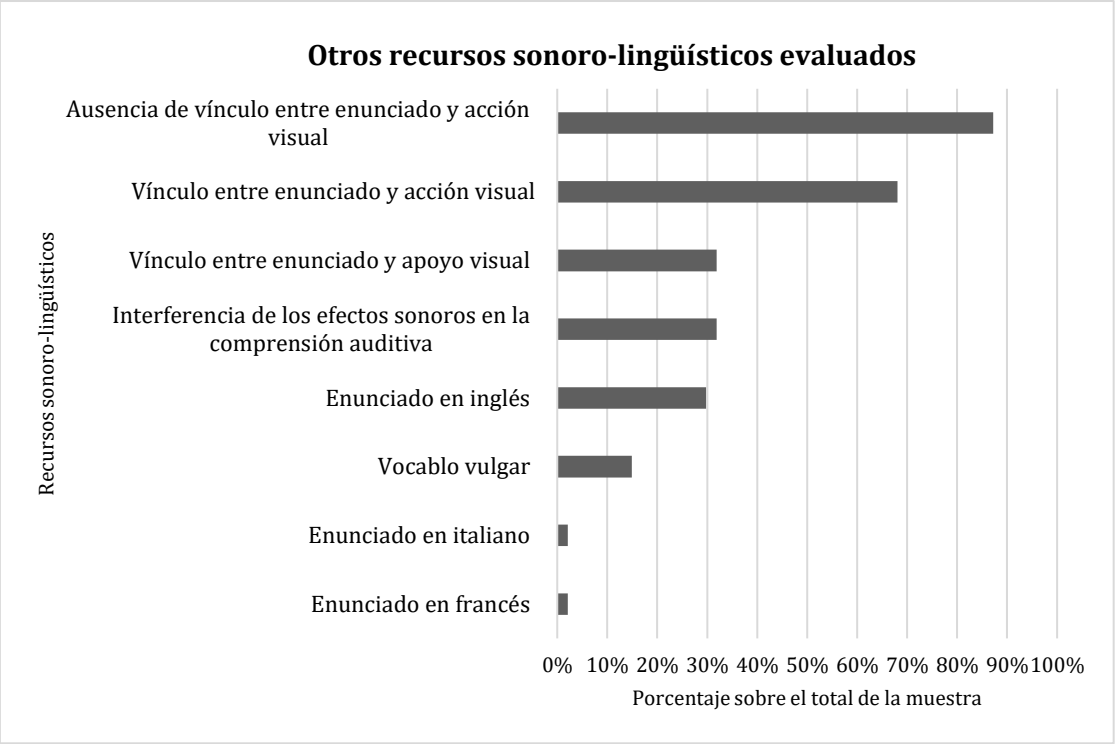


Gráfico 18: Recursos adicionales evaluados de los modos auditivo, lingüístico y visual en la totalidad del corpus (elaboración propia).

Asimismo, con respecto a la relación entre los géneros musicales y la comprensión auditiva, según se observa en el Gráfico 19, se ha hallado dificultad de comprensión en algo más de la mitad de los géneros, especialmente en la música urbana, tropical, el hiphop, el *dancehall*, el flamenco fusión y el *flow*. En menor medida se ha percibido en el rap (67%), el reguetón fusión (50%), el pop latino (50%), el trap (43%) y el reguetón (25%). Por otra parte, en los siguientes estilos no se ha observado interrupción de los efectos sonoros de la música en la comprensión auditiva del videoclip en cuestión: rumba latina, música urbana latina, *blues, dembow*, *funk* carioca, música melódica, pop urbano, *moombahton*, pop y rumba.

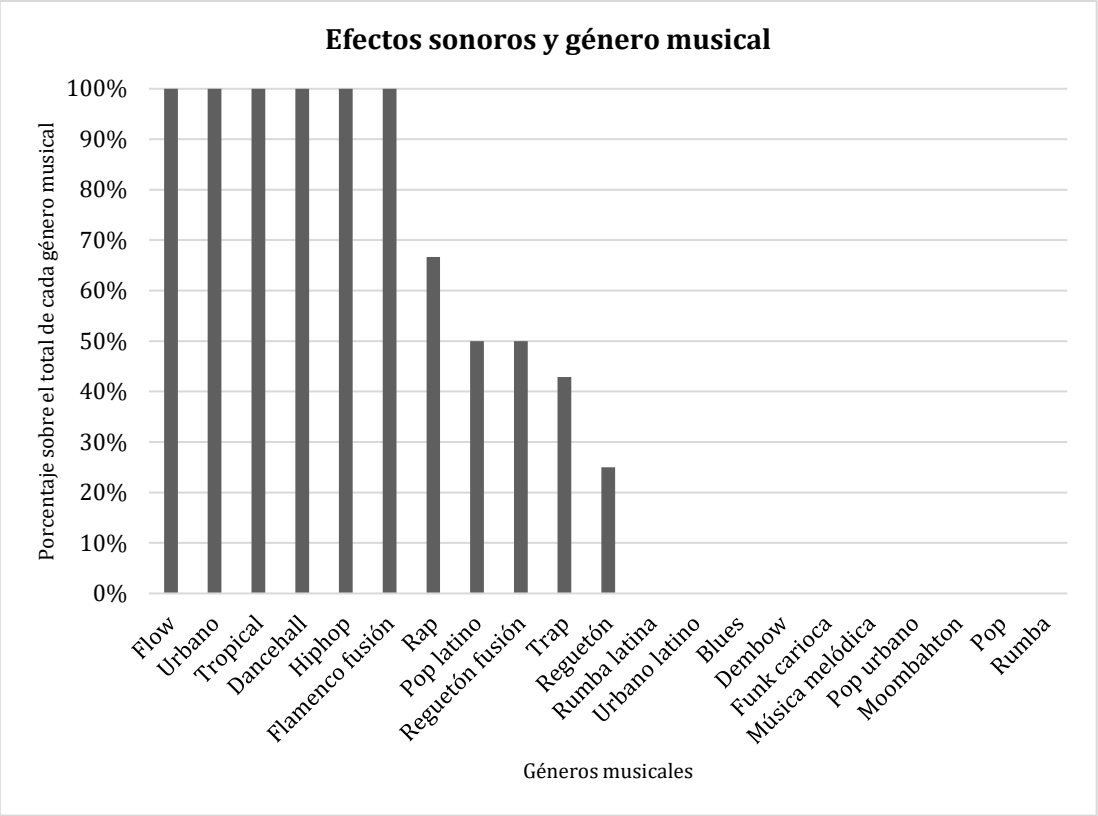


Gráfico 19: Comparación entre el género musical y la interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva (elaboración propia).

Por otro lado, la comprensión auditiva de un videoclip puede beneficiarse de la inclusión de recursos de apoyo en la imagen, es decir, nos referimos a la existencia de vínculo entre enunciado y acción o recurso visual en forma de subtitulación o animación. En casi un tercio (32%) del corpus las imágenes en movimiento de los videoclips se complementan con algún tipo de recurso visual, como se ha indicado en el Gráfico 18. Así pues, de entre estos vídeos musicales, el texto oral se apoya en una subtitulación completa solo en el 13% de los casos; en una subtitulación parcial mostrando algunas palabras, en el 73% de los videoclips y exponiendo diferentes tipos de animación, en el 60% de los documentos, como se observa en el Gráfico 20. Igualmente, en el 68% del conjunto de la muestra en algún momento existe relación entre el enunciado producido por los artistas y las acciones visuales que se narran a lo largo del documento, como se ha expuesto en el Gráfico 18. No obstante, en la mayoría del corpus (87%) se han hallado fragmentos mostrando una clara ausencia entre el enunciado y la acción visual, como se observa en el mismo Gráfico.

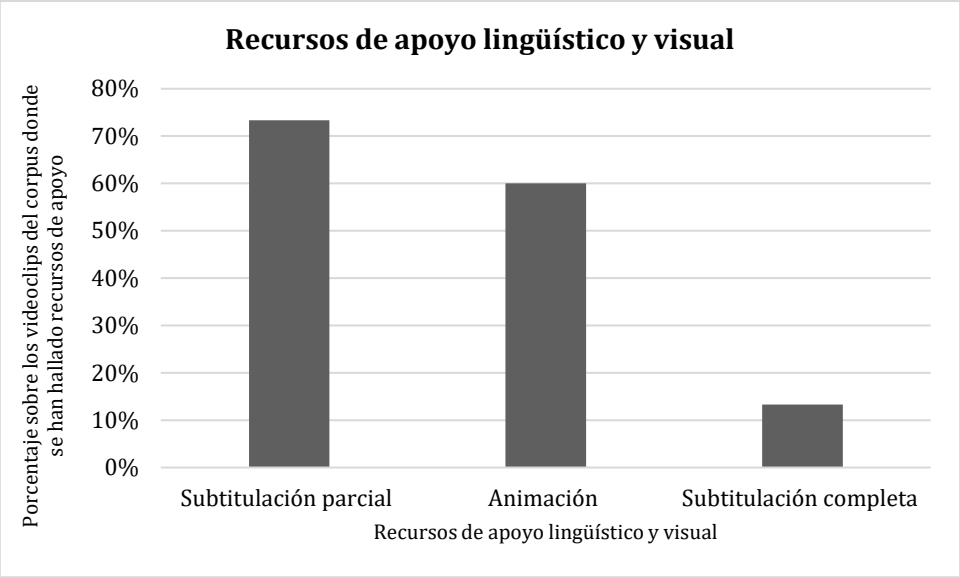


Gráfico 20: Recursos de apoyo incluidos en la imagen evaluados en la totalidad del corpus (elaboración propia).

Continuando con el modo lingüístico, es significativo apuntar la influencia de lenguas distintas del español en el corpus seleccionado, especialmente del inglés. En general, la lengua de Shakespeare aparece en más de un cuarto de la muestra (30%), a diferencia del francés o el italiano que se han observado solo en el 2%, tal y como se ha expuesto en el Gráfico 18. Los fragmentos en otras lenguas han aparecido en videoclips adscritos a los siguientes géneros musicales: tropical, *moombahton*, *dancehall*, pop latino, reguetón, rap y trap. En cuanto al inglés, se ha observado en todos los videoclips asociados a la música tropical, *moombahton* y *dancehall*, en la mitad de los vídeos musicales de pop latino, en el 38% de los de reguetón, en el 33% de los de rap y el 14% de los adscritos al trap. Por otra parte, el francés y el italiano han aparecido en el 3% y 33%de los videoclips de reguetón, respectivamente, como se observa en el Gráfico 21.

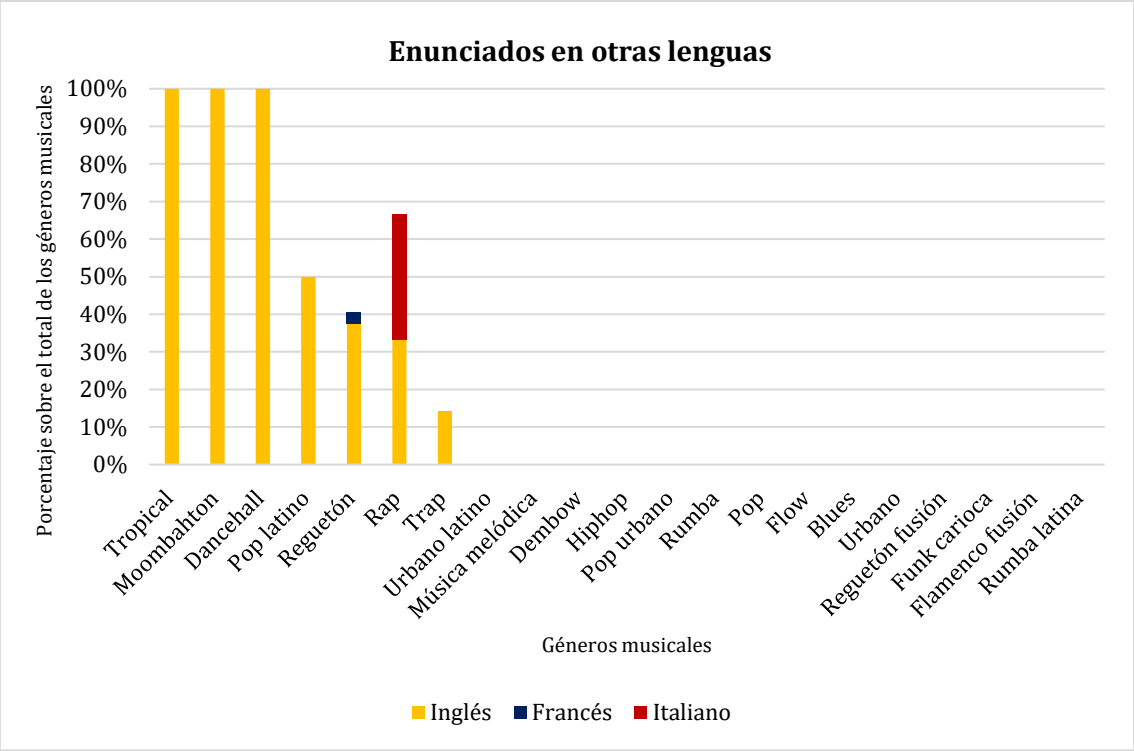


Gráfico 21: Comparación entre el género musical y la inclusión de fragmentos en lenguas diferentes al español (elaboración propia).

Asimismo, en algunas escasas ocasiones se emplean voces en inglés intercalados con la letra en español, como se aprecia en los dos siguientes fragmentos:

> *Shorty yo sé tus problemas con los jumper, no te cabe el bomber*
> *y en ese body di que vas con tus amigas sola,*
> *que en mi cama hay un party (Ay Justin Quiles mami)*
>
> (*Cuaderno* [21]: Dalex, Nicky Jam, Sech, Justin Quiles, Feid, Lenny Tavárez, Rafa Pabön)

> *Me verás bailando el boogie-boogie bajo el sunny*
> *Yo, que tuve casi todo, prefiero tu party*
> *Cuando no sienta nada, me retiro y cojo el money*
> *Yo soy Lola Bunny, be my Bu-Bugs Bunny*
>
> (*Lola Bunny* [37]: Lola Índigo y Don Patricio)

Finalmente, cabe mencionar que en el 15% de los vídeos musicales se han localizado palabras vulgares, como se ha indicado en el Gráfico 18. En el videoclip *HP* [18], por ejemplo, se recurre a la elipsis en el enunciado para evitar este tipo de términos. En este fragmento de la letra, «Pa' que el hijo de puta se sienta peor» (*HP*: Maluma), el artista colombiano no llega a pronunciar completamente «hijo de puta» al cubrirse la boca con la mano en ese momento.

En balance, el estudio ha identificado una serie de tendencias en la muestra analizada. Una parte considerable de los vídeos musicales analizados pertenece al reguetón, uno de los géneros caracterizado por incluirse en videoclips donde en ocasiones sus ritmos

musicales interfieren en la comprensión auditiva de la letra cantada por los artistas. No obstante, se han hallado géneros donde siempre ocurre esta situación. Nos referimos a la música urbana, el hiphop, el *dancehall*, el flamenco fusión, el *flow* y la música tropical. En cuanto a la dicción, un poco más de la mitad de los videoclips analizados presenta una combinación de dicción clara y confusa en todo el documento. A su vez se han hallado géneros relacionados con una dicción limpia (pop, pop urbano, rumba, rumba latina y *funk* carioca) y otros donde sus artistas ejecutan el enunciado mediante una pronunciación confusa (música urbana latina, flamenco fusión, música urbana, música tropical, reguetón fusión, *blues*, *dancehall* y *dembow*). Con respecto al ritmo, la mayoría del corpus presenta una velocidad normal de producción del texto oral, especialmente los vídeos musicales que se adscriben a los siguientes géneros musicales: pop urbano, *blues*, pop, *dembow*, *flow*, reguetón fusión, hiphop, *funk* carioca, música melódica, flamenco fusión y rumba latina. Por lo tanto, los datos indican que el pop, el pop urbano, la rumba y el *funk* carioca han sido los únicos géneros musicales relacionados en todos los casos con ritmo normal, dicción clara y ausencia de interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva. Por último, se ha observado cómo en los videoclips analizados se han incluido palabras vulgares, enunciados en lenguas diferentes al español y algunos recursos de los modos lingüístico y visual para complementar la comprensión general del documento. Estos resultados acerca de la percepción sonora del videoclip dan paso a otros elementos que ayudan a la comprensión global del texto multimodal, los narrativos.

4.3.1.2 Recursos narrativos

Las historias bien contadas permiten al receptor hilar los acontecimientos de principio a fin. La comprensión general de un vídeo musical depende de diferentes variables, entre ellas, de los recursos narrativos que se empleen. Partiendo de que los videoclips son textos multimodales en los que se pueden narrar eventos a través de sus letras o imágenes en movimiento, se ha analizado la inteligibilidad y la estructura argumental del corpus, tal y como se indica en la Tabla 15.

Recursos narrativos evaluados
○ Tipología argumentativa lingüística
○ Estructura narrativa lingüística
○ Estructura narrativa visual
Figuras retóricas

Tabla 15: Recursos narrativos evaluados desde los modos lingüístico y visual en el conjunto de la muestra (elaboración propia).

Desde una perspectiva lingüística, el 89% de los documentos cuenta con una letra caracterizada por un argumento claro, frente al 11% de las canciones donde el fondo argumentativo resulta más complejo, como se observa en el Gráfico 22. Ocurre este hecho especialmente en el reguetón o en temas con varios artistas colaboradores. Por su parte, la estructura narrativa clásica con respecto al planteamiento, nudo y desenlace predomina frente a la rupturista tanto en el modo lingüístico como visual.

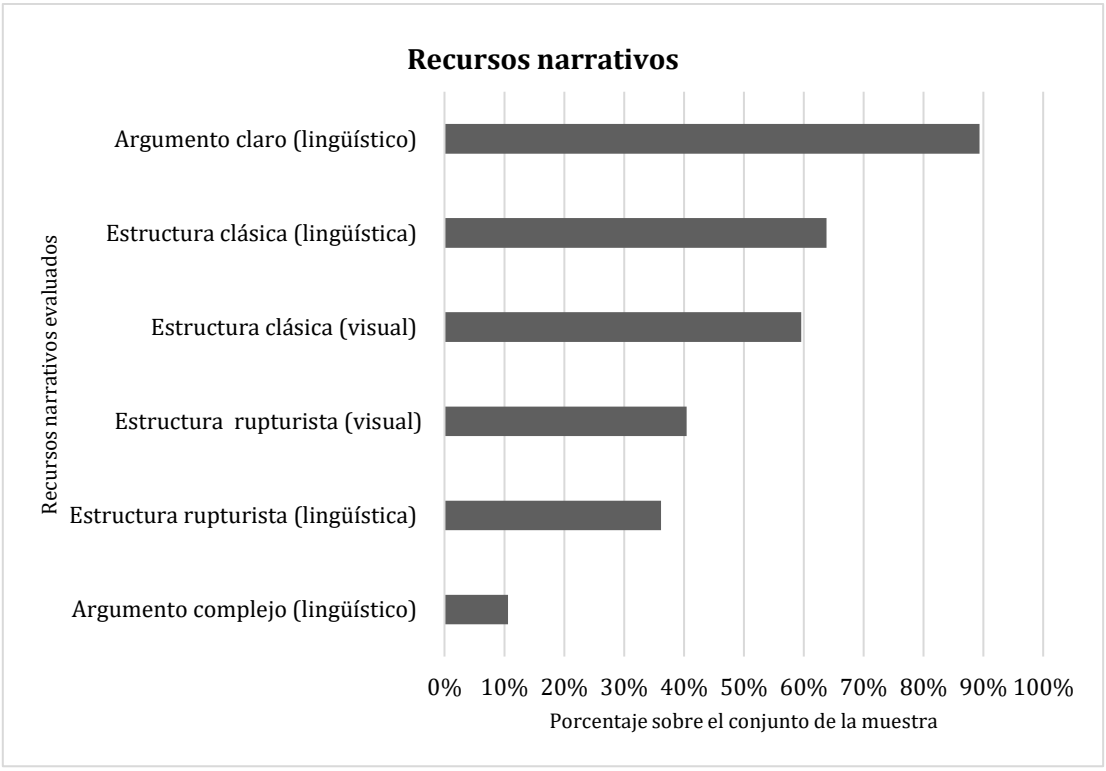


Gráfico 22: Tipología argumentativa y estructura narrativa evaluadas en el conjunto de la muestra (elaboración propia).

Asimismo, la Figura 23 compara la tipología argumentativa con la estructura narrativa de los videoclips del corpus. Como se ha comentado, la mayoría del corpus mantiene una línea argumental clara. Además, se relaciona principalmente con la estructura narrativa clásica, tanto desde un punto de vista lingüístico (71%) como visual (60%). Por su parte, los datos revelan que la tipología argumentativa compleja se vincula con la estructura narrativa compleja desde un prisma lingüístico en el 100% de los casos, es decir, cuando los bloques narrativos se vertebran de forma no homogénea. Por último, la estructura narrativa rupturista del modo visual aparece de manera similar (40%) en los videoclips configurados a partir de una pieza musical basada en una trama argumental clara o compleja.

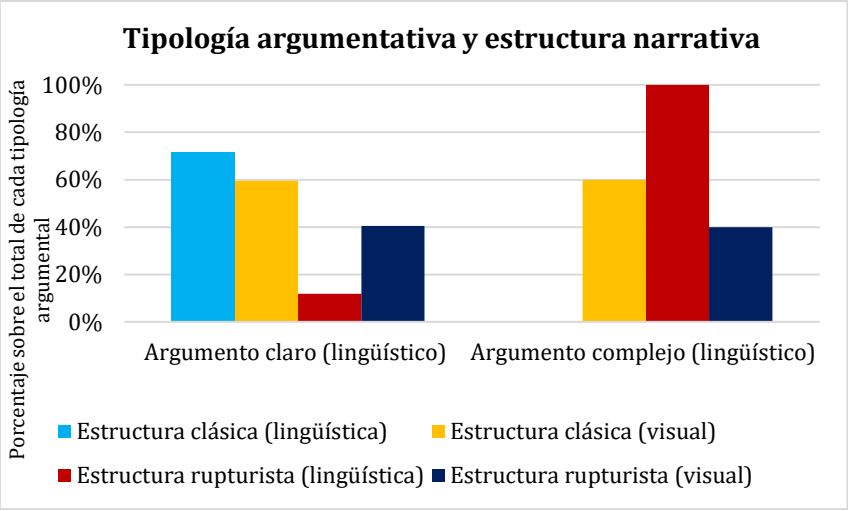


Gráfico 23: Comparación entre la tipología argumentativa y la estructura narrativa (elaboración propia).

En lo que respecta a la simbiosis género musical y estructura narrativa, en el Gráfico 24 se observa cómo algunos géneros musicales se vinculan con una disposición determinada en todos los casos. Así pues, los datos muestran que existe una tendencia a conformar los videoclips desde una estructura clásica tanto lingüística como visual cuando se emplea el pop latino, la música tropical, el *dancehall*, el pop urbano, el flamenco fusión, la rumba, el *funk* carioca y la música urbana latina. En contraste, cuando se opta por el *dembow,* la música urbana, el hiphop, el *flow* y el *blues* aparece una configuración narrativa rupturista en ambos modos.

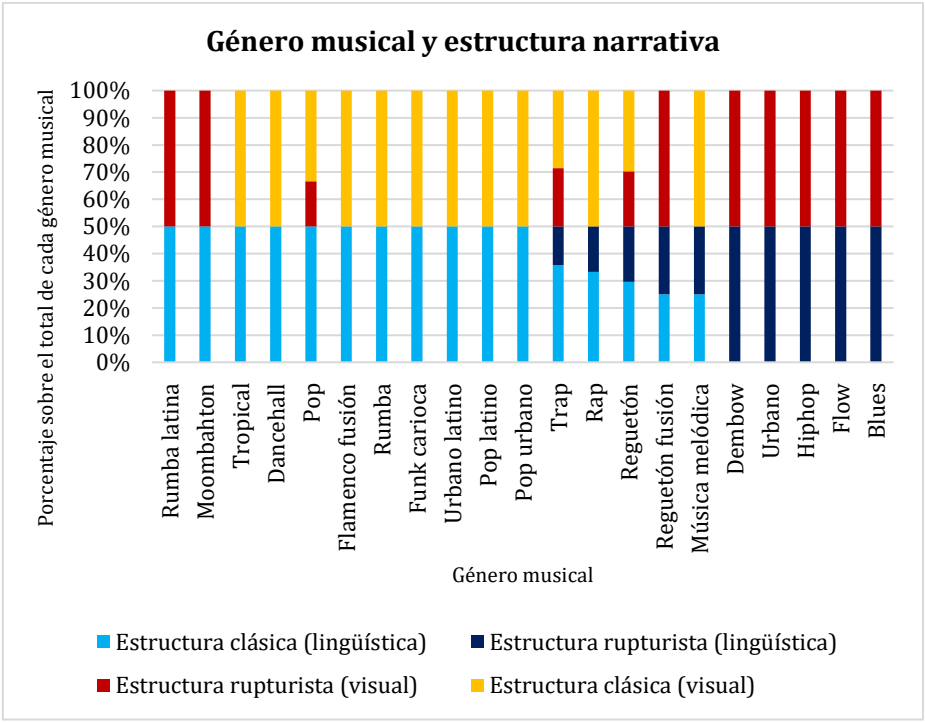


Gráfico 24: Comparación entre el género musical y la estructura narrativa desde una perspectiva lingüística y visual (elaboración propia).

Por último, en el análisis de los recursos narrativos de los textos también se pueden incluir parámetros expresivos como las figuras retóricas, pues son elementos que apoyan la coherencia y cohesión de los textos. En este caso han aparecido en toda la muestra, tanto en el modo lingüístico como en el visual. En la combinación de ambos se han observado con frecuencia la sinécdoque (66%), la metáfora (62%), la cosificación (53%), la prosopografía (49%) y la metonimia (49%), según se observa en la Figura 25. Sin embargo, no se han hallado plasmados en ningún vídeo musical el paralelismo, el calambur, la ironía y el encabalgamiento.

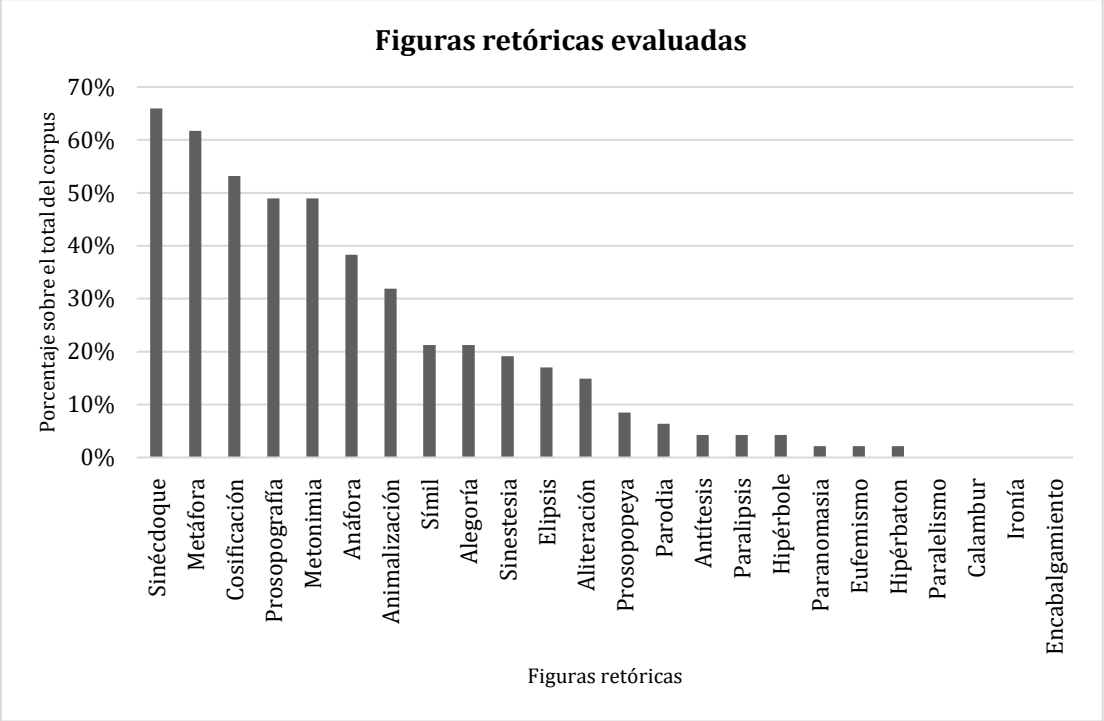


Gráfico 25: Figuras retóricas evaluadas en los modos lingüístico y visual en el conjunto de la muestra (elaboración propia).

Algunos de los vídeos musicales donde aparecen figuras retóricas de forma más variada son *Bellacoso* [23], *5 sentidos* [22], *Secreto* [16], *Dollar* [18] y *Otro trago-remix* [36], como se observa en el Gráfico 26. Asimismo, tal y como se esperaba, ha aparecido la anáfora, una figura retórica de reiteración; en este caso en el 38% del corpus y desde el modo lingüístico para facilitar la memorización de la letra. En el Anexo 3 se muestra de forma detallada la tipología de figuras retóricas halladas en cada uno de los videoclips que han conformado el corpus.

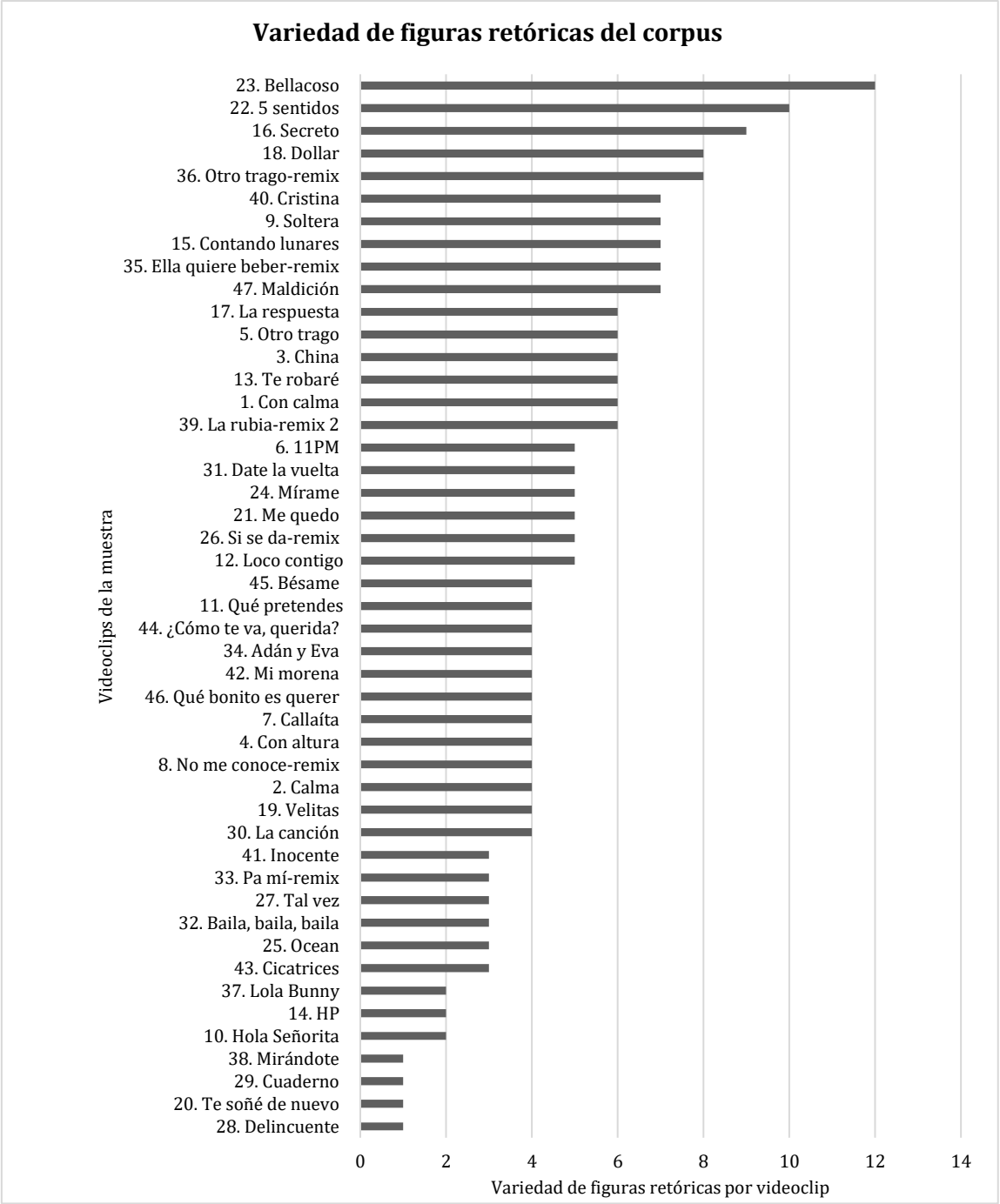


Gráfico 26: Variedad de figuras retóricas halladas en la totalidad del corpus (elaboración propia).

Resumiendo, los datos revelan una tendencia de las letras de las canciones a presentar un argumento claro. A pesar de ello, se ha observado, por un lado, relación entre la tipología argumental clara y la estructura clásica desde un punto de vista lingüístico y, por otro, entre la trama compleja y estructura rupturista, también desde el modo lingüístico. A su vez, los géneros musicales se vinculan con determinadas estructuras narrativas. De hecho, cuando se emplea el pop latino, la música tropical, el *dancehall*, el pop urbano, el flamenco fusión, la rumba, el *funk* carioca y la música urbana latina aparece la estructura

clásica en ambos modos. En contraste, la música urbana, el *blues*, el hiphop, el *flow* y el *dembow* se vinculan con una estructura rupturista tanto desde un prisma lingüístico como visual. Finalmente, cabe señalar la presencia de figuras retóricas en todos los videoclips analizados. En la última sección de este apartado se contrastarán algunos de los datos expuestos hasta ahora con la clasificación de vídeos musicales incluida en esta investigación.

4.3.1.3 Categorización semántica

A continuación, se presentan los resultados acerca de la tipología semántica de los videoclips de acuerdo a la clasificación de Illescas (2015), reflejada en la Tabla 16, y su combinación con algunos de los parámetros expuestos anteriormente como la dicción, la velocidad de producción del texto oral, la interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva o el género musical

Categorización semántica del videoclip		
○ Adolescente ○ Afrodisíaco ○ Animado ○ Autobiográfico ○ Ciencia-ficción ○ Cinematográfico ○ Coreográfico ○ Crítico-social	○ Dionisíaco ○ Directo planificado ○ Elitista ○ Extravagante ○ Fílmico ○ Gamberro ○ Gánster ○ Infantil	○ Narcisista ○ Paródico-humorístico ○ Propagandístico ○ Romántico ○ Simbólico ○ Trágico ○ Vanguardista ○ Otra tipología

Tabla 16: Clasificación de los videoclips del corpus de acuerdo con una categorización semántica (adaptado de Illescas, 2015).

El Gráfico 27 expone de forma general cómo esta categorización se ha distribuido a lo largo de la muestra de videoclips analizados. Así pues, el estudio ha identificado una tendencia general hacia el empleo del videoclip de tipo afrodisíaco (36%), es decir, aquel donde se cosifica a la mujer retratándola como objeto sexual para un receptor masculino (Illescas, 2015: 223), seguido por el dionisíaco (28%), o sea, la tipología caracterizada por traducir en constantes el hedonismo, la apología a la fiesta, el consumo de alcohol o el retrato de personajes pertenecientes a las clases medias o altas (Illescas, 2015: 221–222) y el romántico (15%). Le sigue el elitista (11%) y los tipos, narcisista, el autobiográfico y crítico-social (9%). A continuación, se encuentran el tipo extravagante (6%), el simbólico y el gánster (el 4%). La minoría de vídeos musicales se adscribe al tipo animado, coreográfico, adolescente, paródico-humorístico, gamberro y trágico (2%). A su vez, el videoclip *Pa mí-remix* [33] difícilmente se ha conseguido ubicar en alguna de las categorías anteriores; al

mismo tiempo que no se han encontrado vídeos musicales que concuerden con estos modelos: directo-planificado, propagandístico, fílmico, cinematográfico, vanguardista, ciencia-ficción e infantil.

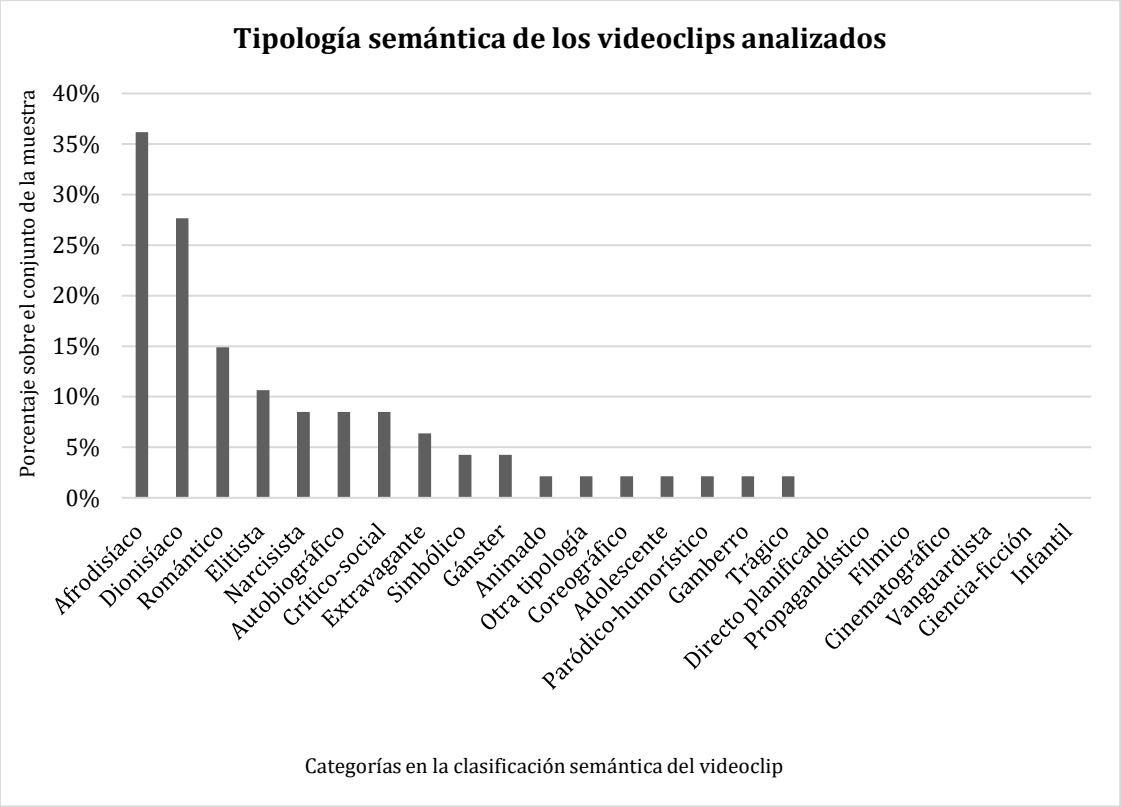


Gráfico 27: Clasificación de los videoclips del corpus según su tipología semántica (elaboración propia).

Asimismo, se ha contemplado una variedad considerable de combinaciones de tipologías, especialmente de la afrodisíaca, la dionisíaca y la romántica, tal y como se observa en el Gráfico 28. El tipo afrodisíaco se combina con el dionisíaco, narcisista, gánster, autobiográfico, coreográfico y elitista. En segundo lugar, el dionisíaco ha aparecido junto con el afrodisíaco, elitista, autobiográfico, paródico-humorístico y extravagante. En tercer lugar, el romántico se ha hallado junto con el gánster, trágico, crítico-social y adolescente. Además, han aparecido conjuntamente el elitista y narcisista o el crítico-social y simbólico.

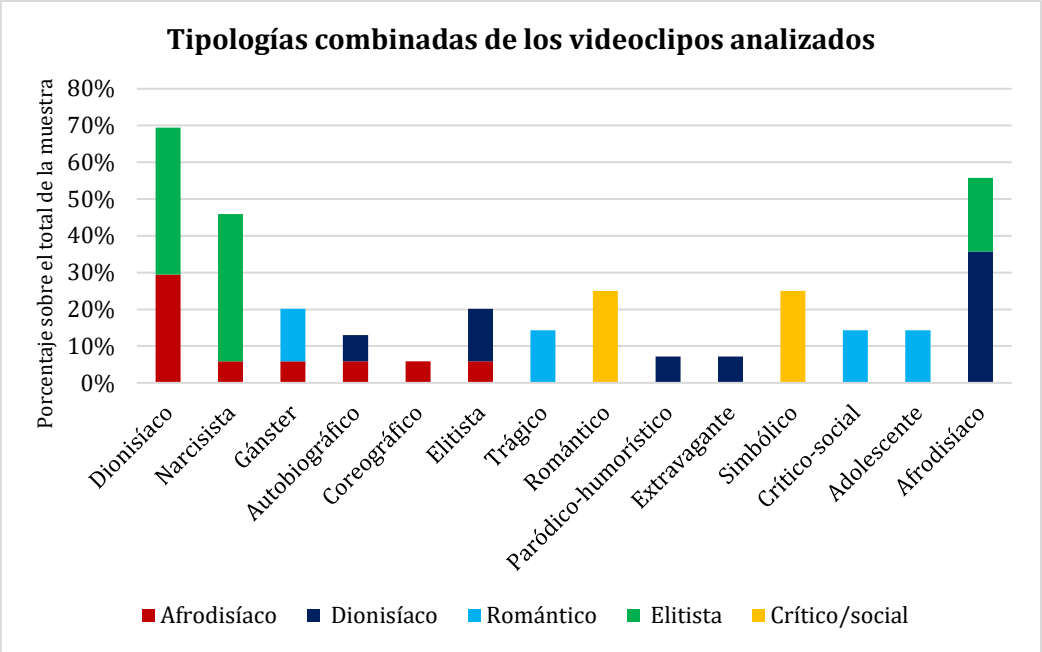


Gráfico 28: Tipologías combinadas halladas en la totalidad del corpus (elaboración propia).

No obstante, en algo más de la mitad de la muestra (57%) solo se ha observado una tipología semántica, como se presenta en la Tabla 17. De este modo, el tipo afrodisíaco aparece en solitario en *No me conoce-remix* [8], *Qué pretendes* [11], *Te robaré* [13], *Velitas* [19], *Si se da-remix* [26], *Ella quiere bailar* [35], *Lola Bunny* [37] y *La rubia remix-2* [39]. Por su parte, el dionisíaco se localiza en *Callaíta* [7], *5 sentidos* [22], *Otro trago-remix* [36] y *¿Cómo te va, querida?* [44]; el romántico, en *La canción* [30], *Adán y Eva* [34] y *Cicatrices* [43]; el autobiográfico, en *Te soñé de nuevo* [20], *Ocean* [25] y *Qué bonito es querer* [46]; el extravagante, en *Loco contigo* [12] y *Baila, baila, baila* [32]; el crítico-social, en *Bellacoso* [23] y *Delincuente* [28] y, por último, la tipología gamberra, animada, simbólica y narcisista aparecen en *Cuaderno* [29], *Mirándote* [38], *Contando lunares* [15] y *Maldición* [47] respectivamente.

Videoclip	Tipología
1. *Con Calma*	afrodisíaco, coreográfico
2. *Calma-remix*	afrodisíaco, dionisíaco
3. *China*	afrodisíaco, dionisíaco
4. *Con altura*	elitista, narcisista
5. *Otro trago*	afrodisíaco, dionisíaco
6. *11PM*	romántico, gánster
7. *Callaíta*	dionisíaco
8. *No me conoce-remix*	afrodisíaco

9. *Soltera-remix*	dionisíaco, extravagante
10. *Hola Señorita*	afrodisíaco, dionisíaco
11. *Qué pretendes*	afrodisíaco
12. *Loco contigo*	extravagante
13. *Te robaré*	afrodisíaco
14. *HP*	afrodisíaco, gánster
15. *Contando lunares*	simbólico
16. *Secreto*	afrodisíaco, dionisíaco, autobiográfico
17. *La respuesta*	crítico-social, simbólico
18. *Dollar*	elitista, narcisista
19. *Velitas*	afrodisíaco
20. *Te soñé de nuevo*	autobiográfico
21. *Me quedo*	romántico, crítico-social
22. *5 sentidos*	dionisíaco
23. *Bellacoso*	crítico-social
24. *Mírame*	afrodisíaco, narcisista
25. *Ocean*	autobiográfico
26. *Si se da-remix*	afrodisíaco
27. *Tal vez*	romántico, trágico
28. *Delincuente*	crítico-social
29. *Cuaderno*	gamberro
30. *La canción*	romántico
31. *Date la vuelta*	dionisíaco, elitista
32. *Baila, baila, baila*	extravagante
33. *Pa mí-remix*	otra tipología
34. *Adán y Eva*	romántico
35. *Ella quiere beber-remix*	afrodisíaco
36. *Otro trago-remix*	dionisíaco
37. *Lola Bunny*	afrodisíaco
38. *Mirándote*	animado
39. *La rubia-remix 2*	afrodisíaco
40. *Cristina*	dionisíaco, paródico-humorístico
41. *Inocente*	afrodisíaco, elitista

42. *Mi Morena*	romántico, adolescente
43. *Cicatrices*	romántico
44. *¿Cómo te va, querida?*	dionisíaco
45. *Bésame*	dionisíaco, elitista
46. *Qué bonito es querer*	autobiográfico
47. *Maldición*	narcisista

Tabla 17: Listado de los videoclips del corpus según su tipología semántica (elaboración propia).

A continuación, se presentan los resultados relativos a esta categorización semántica en relación con las variables sonoras presentadas con anterioridad. En cuanto a la primera de las variables evaluadas, la dicción, los datos presentados en el Gráfico 29 revelan una relación entre algunas tipologías y la dicción confusa (adolescente, otra tipología, gamberro, animado, paródico-humorístico y coreográfico) o clara (trágico y gánster) en todo el videoclip. Por otra parte, en el resto de las categorías no se muestra una vinculación tan pronunciada: afrodisíaca, extravagante, narcisista, romántica, elitista, dionisíaca, crítico-social, simbólica y autobiográfica.

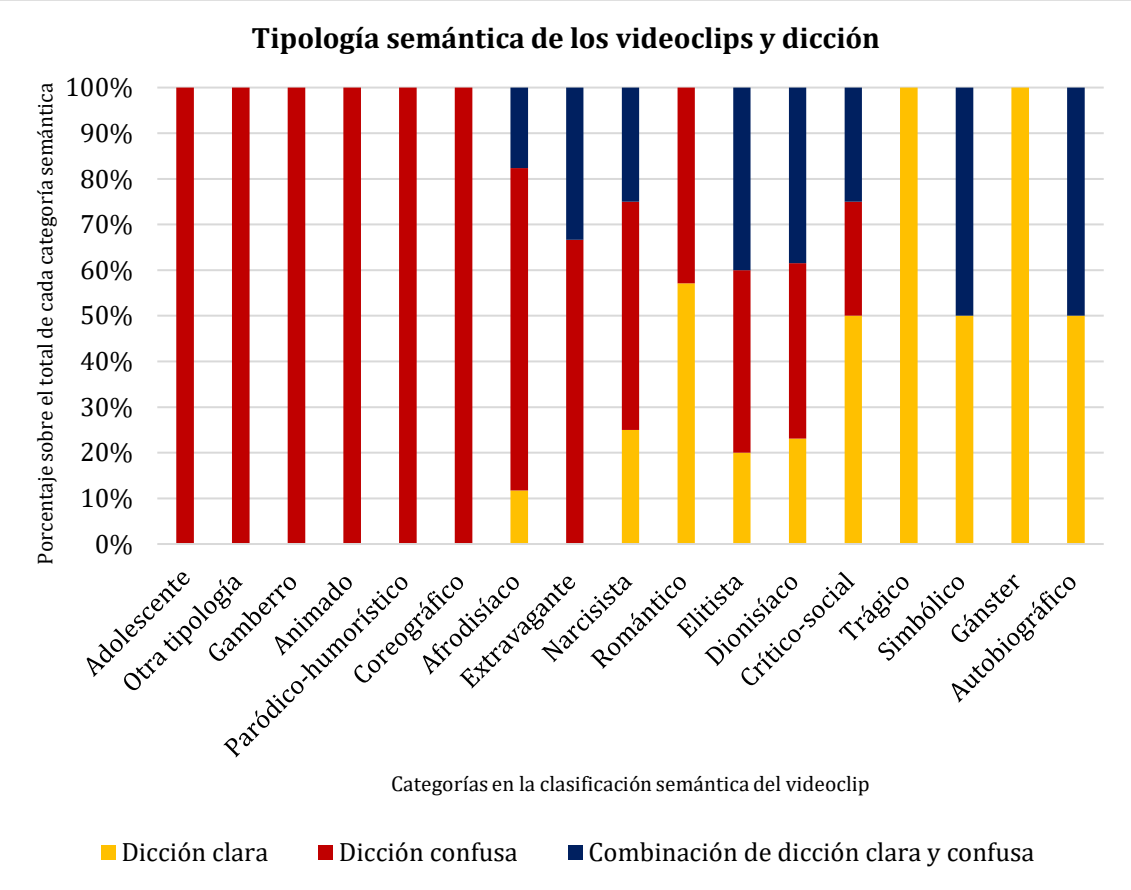


Gráfico 29: Comparación entre la categorización semántica y la dicción de los artistas en la totalidad del corpus analizado (elaboración propia).

En lo que respecta a la velocidad de producción del texto oral, casi la mitad de las tipologías se vinculan al ritmo normal en todo el documento (romántica, otra tipología, narcisista, crítico-social, paródica-humorística, trágica, gamberra y adolescente), según se presenta en el Gráfico 30. En contraste, la categoría animada se relaciona directamente con un ritmo rápido y la coreográfica, con una combinación de ritmo normal y rápido en todo el videoclip. Por otra parte, las siguientes categorías se caracterizan por asociarse con diferentes tipos de velocidad: dionisíaca, elitista, autobiográfica, extravagante, afrodisíaca, simbólica y gánster.

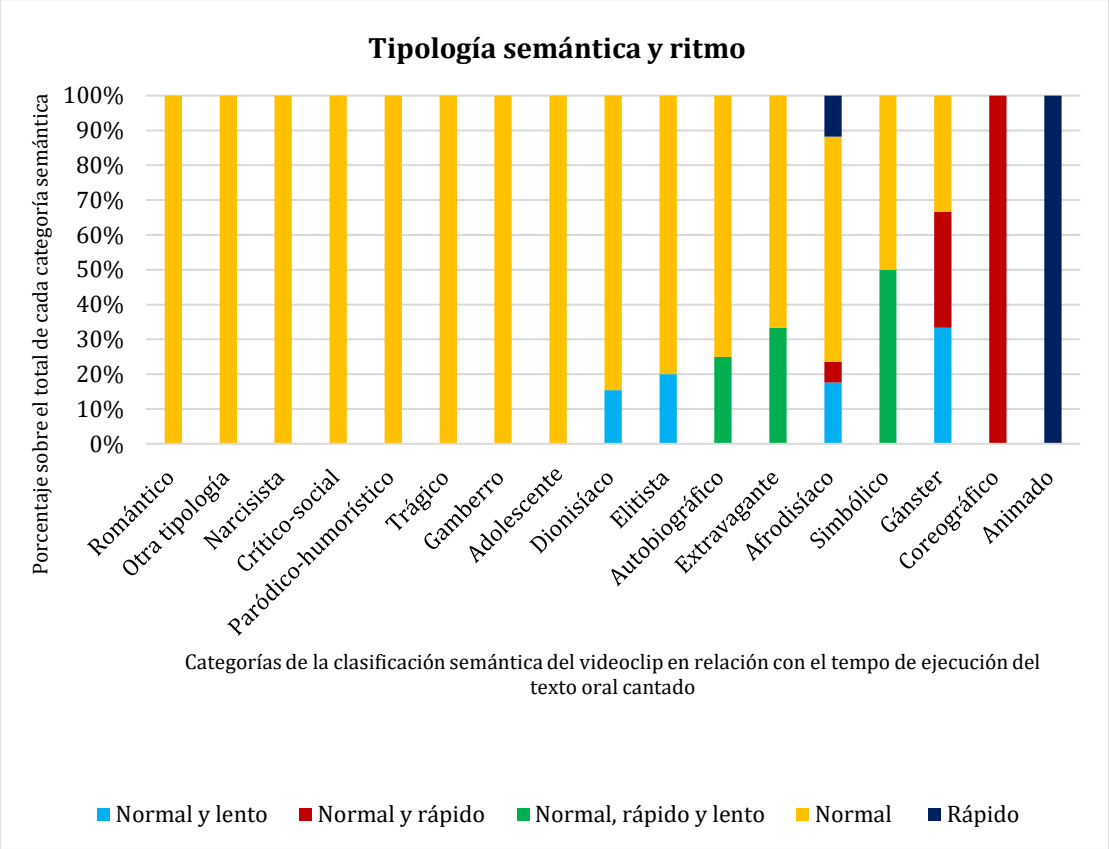


Gráfico 30: Comparación entre la categorización semántica y el tempo de ejecución del texto oral cantado (elaboración propia).

En lo que se refiere a la interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva, se ha hallado vinculación entre ésta y algunas tipologías del videoclip, como se observa en el Gráfico 31, especialmente en la totalidad de los tipos coreográfico, adolescente y animado. En menor medida ocurre con el simbólico (50%), afrodisíaco (47%), dionisíaco (46%), extravagante (33%), romántico (29%), autobiográfico (25%), crítico-social (25%) y elitista (20%). Por último, no se ha observado interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva del documento en los tipos gamberro, trágico, gánster, paródico-

humorístico, narcisista y en aquel videoclip que no se adscribe a ninguna de las categorías semánticas presentadas.

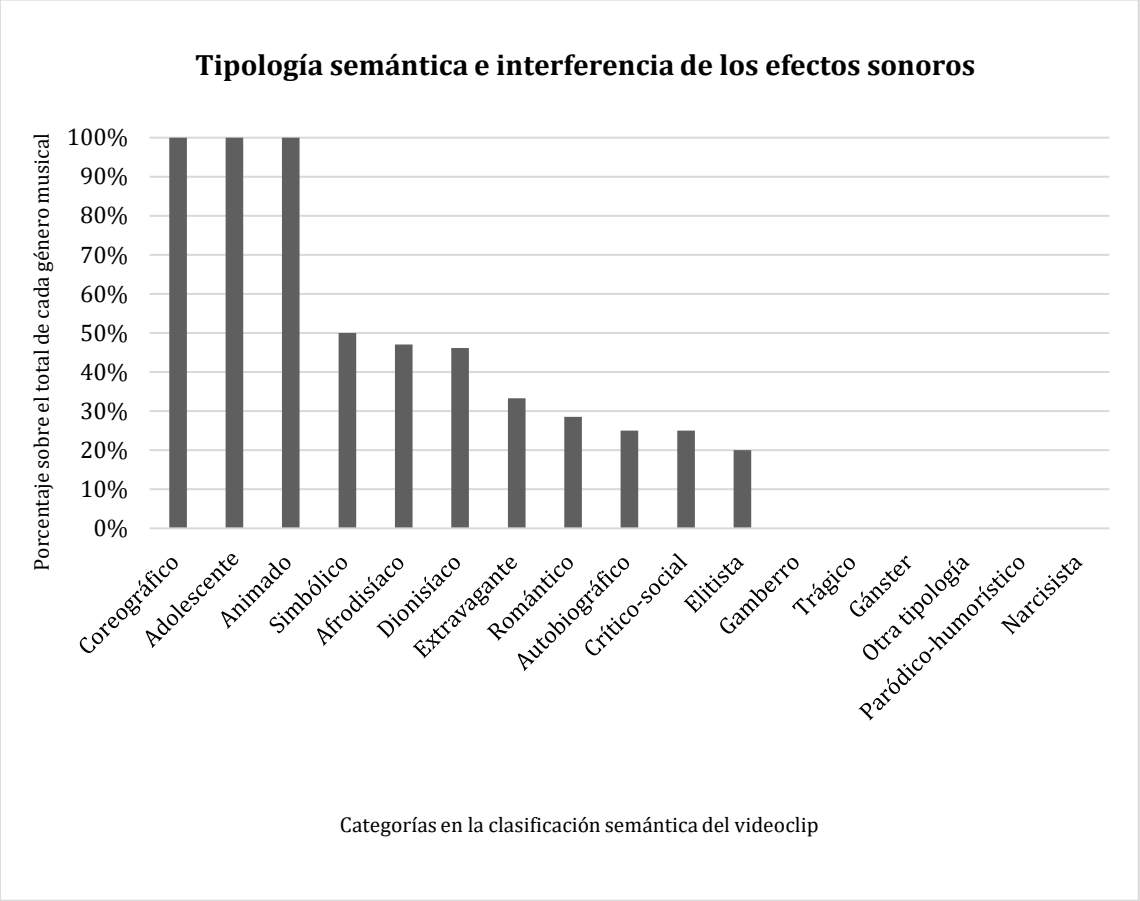


Gráfico 31: Comparación entre la categorización semántica y la interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva del texto oral cantado (elaboración propia).

Por último, en el Gráfico 32 se contrasta el género musical con la clasificación semántica del videoclip. Como ya se ha mencionado anteriormente, casi tres cuartas partes de la muestra se adscriben el reguetón, de ahí que se encuentre presente, en mayor o menor medida, en casi todas las tipologías semánticas, excepto en la animada, adscrita en esta muestra al trap. A pesar de ello, algunas tipologías solo se vinculan al reguetón, como la gamberra, la adolescente o la gánster. Paralelamente, se puede resaltar la variedad de géneros con los que se relacionan los tipos afrodisíaco, romántico, dionisíaco, narcisista y elitista. No obstante, es necesario mencionar que también se encuentran entre las tipologías más frecuentes en el conjunto de la muestra.

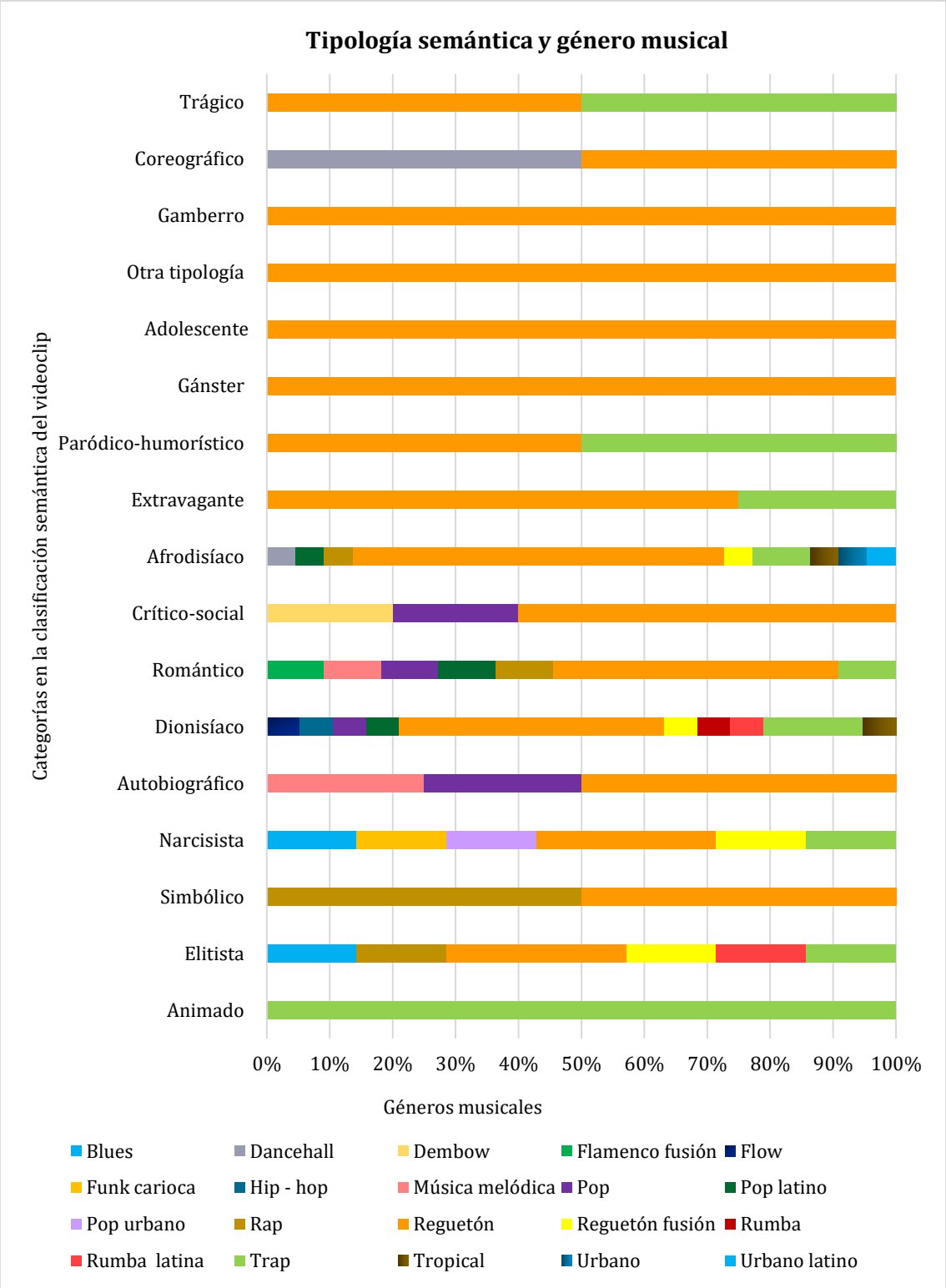


Gráfico 32: Comparación entre la categorización semántica y el género musical del conjunto del corpus (elaboración propia).

A modo de síntesis, los datos relativos a la categorización semántica del videoclip revelan que más de la mitad del corpus se incluye en tres categorías: la afrodisíaca, la dionisíaca y la romántica. A su vez, se han hallado tipologías vinculadas a una dicción clara

(trágica y gánster) o confusa (adolescente, otra tipología, gamberra, animada, paródica-humorística y coreográfica). Igualmente, el tempo de producción del texto oral se ha observado rápido en el tipo animado y normal en las siguientes tipologías: romántica, otra tipología, narcisista, crítica-social, paródica-humorística, trágica, gamberra y adolescente. Por su parte, los efectos sonoros interfieren en la comprensión auditiva en todos los videoclips incluidos en los tipos coreográfico, adolescente y animado. De estos datos inferimos que el tipo coreográfico se vincula con la dicción confusa, interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva y fragmentos con ritmo rápido en el videoclip en cuestión. En contraste, la tipología trágica se caracteriza por una dicción clara y un ritmo normal en todo el documento. Por último, los datos revelan que el reguetón aparece en una cantidad considerable de tipologías semánticas. Es más, se vincula en todos los casos de los tipos gamberro, adolescente y gánster.

En conclusión, en esta contextualización de la muestra se han presentado las características principales de los videoclips analizados siguiendo criterios lingüísticos, auditivos y semánticos. Por una parte, existe relación entre el género musical y la comprensión auditiva. De hecho, el pop, el pop urbano, la rumba y el *funk* carioca han sido los únicos géneros musicales donde se ha hallado en todos los casos ritmo normal, dicción clara y ausencia de interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva. Igualmente, los datos revelan una tendencia de las letras de las canciones a proyectar un argumento claro. Además, se ha observado relación entre la tipología argumentativa y la estructura narrativa lingüística. A su vez, los géneros musicales se vinculan con determinadas estructuras narrativas, de igual forma que aparecen figuras retóricas en los modos visual y lingüístico en la totalidad de la muestra. Finalmente, se ha puesto de manifiesto cómo los datos revelan conclusiones menos generalizables en la evaluación de las variables sonoras en contraste con la clasificación semántica del videoclip expuesta en esta investigación. Todo ello nos lleva cuestionarnos si existe algún tipo de relación entre este análisis y los contenidos proyectados en los videoclips que conforman la muestra; asunto que ocupará parte del siguiente apartado del capítulo.

4.3.2 Representación de las competencias democráticas

Esta sección ilustra los resultados acerca de la presencia de las competencias para una cultura democrática en los videoclips que componen el corpus de esta investigación. La interpretación del discurso audiovisual de los videoclips seleccionados comienza por lo general para avanzar hacia lo particular y cerrar con un cuadro de conjunto.

Las competencias se retratan en algo más de un tercio (38%) de los videoclips seleccionados. De los cuatro grandes grupos que componen las mismas: valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica, el conjunto de actitudes es el más frecuente, con una proyección en el 32% de los vídeos musicales analizados, según se observa en el Gráfico 33. A continuación, se encuentran los valores, recogidos en un 28% del total de textos. Los grupos correspondientes a las habilidades, conocimientos y comprensión crítica han aparecido en el 9% y 11%, de los videoclips, respectivamente.

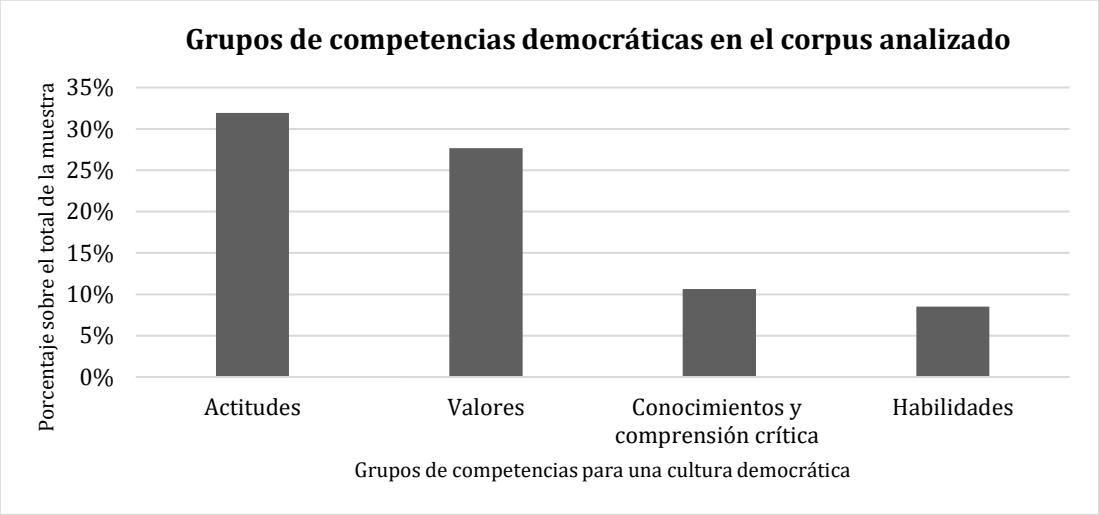


Gráfico 33: Representación en el corpus analizado de los cuatro grupos de competencias democráticas (elaboración propia).

El Gráfico 34 presenta un resumen del conjunto de competencias para una cultura democrática halladas en la muestra de videoclips seleccionados. La competencia más frecuente pertenece a las actitudes y se trata de la apertura a la diversidad cultural. Ha aparecido en el 26% de los vídeos musicales, muy seguida de la diversidad cultural como valor (23%). Del conjunto de valores (dignidad humana, derechos humanos, diversidad cultural, democracia, justicia, equidad, igualdad y Estado de derecho), se han percibido evidencias de todos ellos. En cuanto a las actitudes, se han encontrado referencias a la apertura a la diversidad cultural y otras prácticas, al respeto, la conciencia cívica y la autoeficacia, pero no a la responsabilidad, la tolerancia hacia la ambigüedad y la apertura a otras creencias y visiones del mundo. Por su parte, las habilidades se han representado

mediante la empatía, la cooperación, la flexibilidad y adaptabilidad, y a través de las siguientes combinaciones de habilidades: de escucha y observación, analíticas y de pensamiento crítico o lingüísticas y comunicativas. Sin embargo, no se han retratado las habilidades plurilingües, de aprendizaje autónomo o de resolución de conflictos. Por último, solo se han hallado proyecciones del conocimiento y la comprensión crítica de la política, los derechos humanos, las religiones, los medios de comunicación y el medio ambiente; por lo que los videoclips de la muestra no han aludido al conocimiento y comprensión crítica de sí mismo, del lenguaje y la comunicación, la cultura, las culturas, la historia, la legislación, la sostenibilidad y la economía.

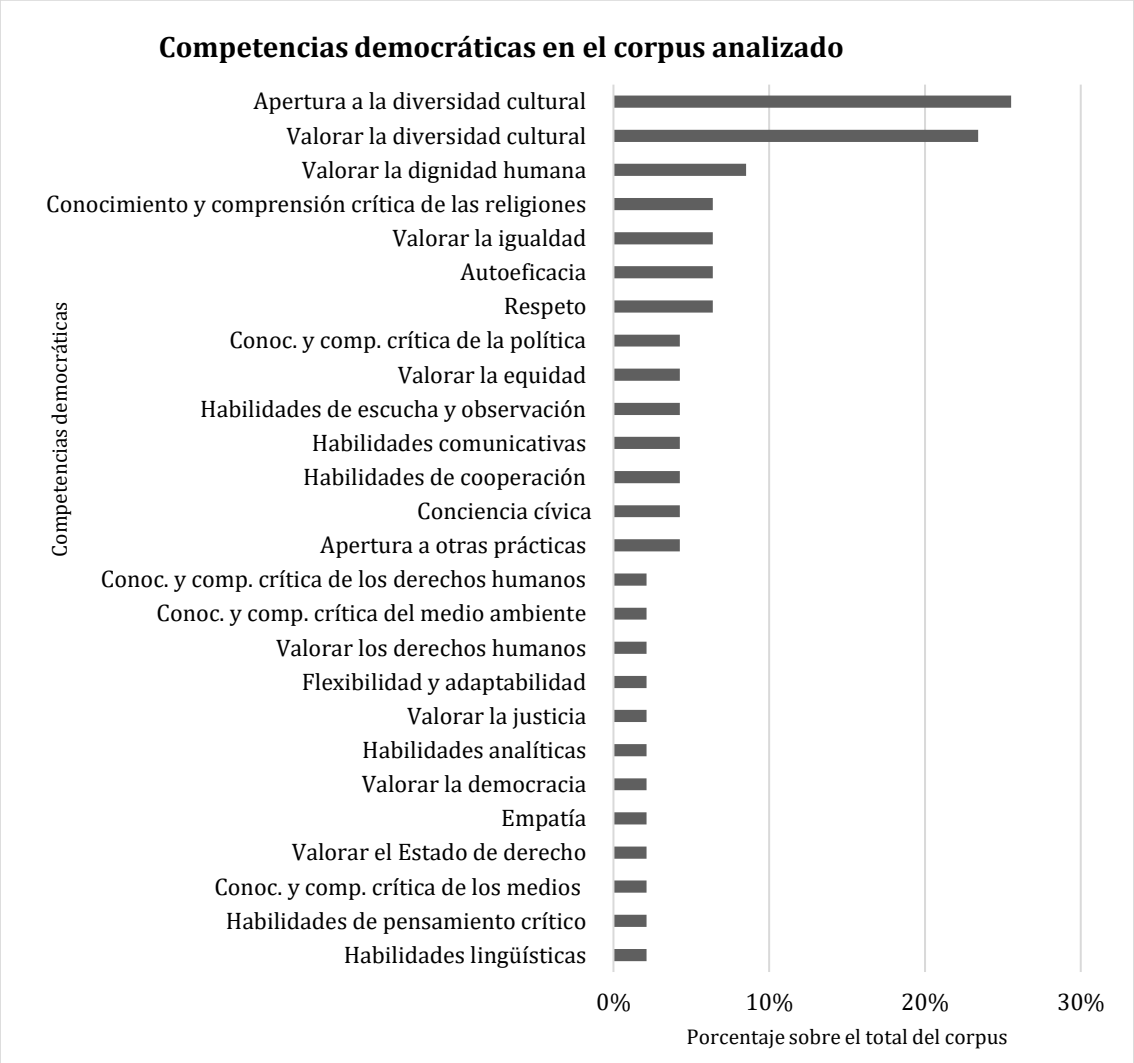


Gráfico 34: Competencias democráticas reflejadas en el conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

A continuación, se detallan los resultados del análisis aplicado a los vídeos musicales con base al contenido de cada una de las competencias democráticas expuestas.

4.3.2.1 Valores

El conjunto de valores se compone de tres grupos. Primero se encuentran la dignidad y los derechos humanos. Luego, la diversidad cultural y, por último, aparece el conjunto formado por la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho. De este listado de valores, el más frecuente es la diversidad cultural, ya que se han hallado referencias al mismo en el 23% de los videoclips, según se expone en el Gráfico 35. Así pues, los valores se reflejan en los siguientes documentos: *Calma* [2], *Con altura* [4], *Hola Señorita* [10], *Loco contigo* [12], *HP* [14], *La respuesta* [17], *Me quedo* [21], *Bellacoso* [23], *Delincuente* [28], *Lola Bunny* [37], *¿Cómo te va, querida?* [44], *Bésame* [45] y *Maldición* [47]. Además, el género musical empleado ha sido el reguetón principalmente, seguido, en menor medida, por el pop, el pop latino, la rumba latina, el reguetón fusión, el *funk* carioca, el *blues*, el *moombahton*, el *dembow*, el hiphop, el *flow* y la música tropical. Ahora se detallan los resultados más sobresalientes de cada uno de los conjuntos de valores.

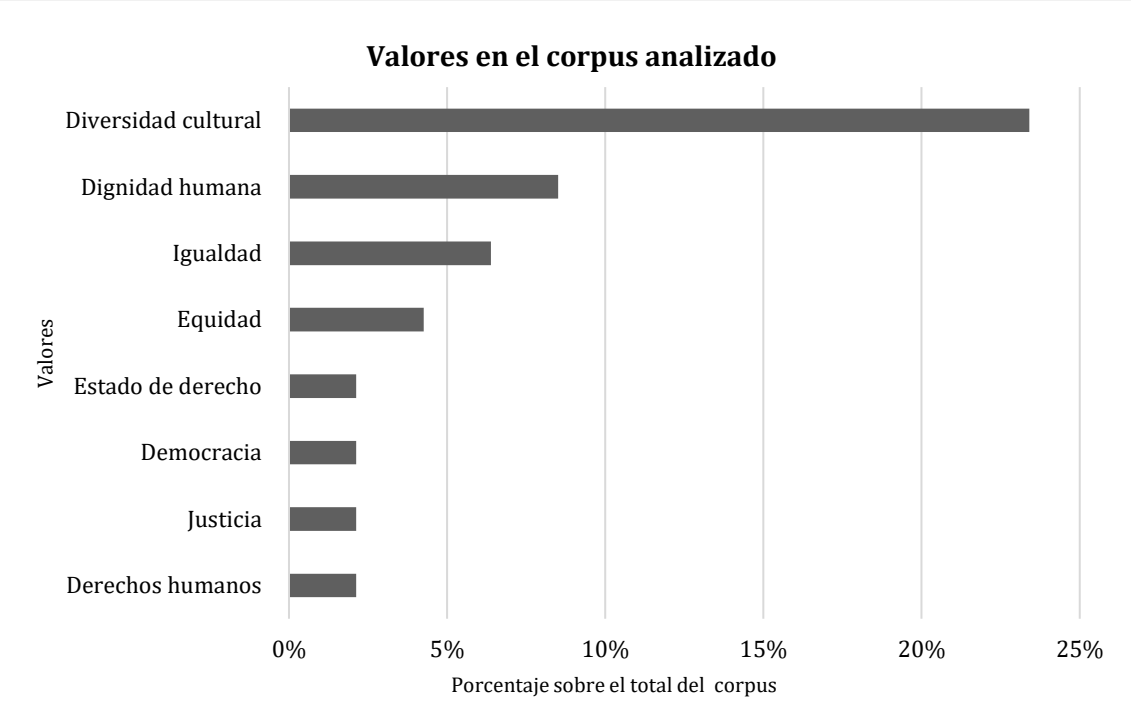


Gráfico 35: Valores reflejados en el conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

Valorar la dignidad y los derechos humanos

Únicamente en el 9% de los videoclips se detecta alusión a la dignidad humana. De forma general, este valor se puede vincular con los derechos humanos, tal y como lo plantea el modelo de competencias y, en segunda instancia, con la justicia. Cuando se habla de dignidad humana se asume que los individuos tienen en común su valor y dignidad; han de

ser respetados independientemente de sus circunstancias y, por ende, ser tratados en consecuencia (Consejo de Europa, 2018b: 36–37). Por lo tanto, se acepta entonces que la posición de la mujer en la sociedad debería asumirse en equilibrio para con la del hombre, en un sistema social no excluyente que operara con mecanismos de igualdad entre sus ciudadanos. Sin embargo, bien es sabido que esto no ocurre en todas las esferas de la sociedad, ni en todos los puntos del planeta. De hecho, los videoclips de la muestra hacen palpable esta evidencia a través de diferentes estrategias. En primer lugar, como se detallará en un apartado posterior, existe un concepto generalizado de cosificación de la mujer a través de su cuerpo, retratándose la figura femenina como el objeto de valor al que aspira el protagonista de las tramas narrativas proyectadas en los vídeos musicales. Unida a esta conceptualización del valor de la mujer aparece el elogio a la belleza por encima de otras cualidades. Así, en más de la mitad del corpus (55%) se hace referencia de forma explícita a los cánones de belleza actuales donde la mujer ha de exhibirse lo más perfecta posible en sociedad y, por supuesto, para atraer al sector masculino. Por eso, no es extraño que se muestren algunas alusiones que degradan al género femenino, como en los siguientes fragmentos de letras de canciones:

> *Yo la tengo, encadenada en mi cama*
> *como Becky G sin pijama y yo se la voy a comer,*
> *Tú me dejaste el corazón roto;*
> *con la rubia yo me fui y le rompí el toto;*
> *a estos bobos con la 9 yo los exploto;*
> *tu novia me mueve el culo mientras yo la azoto*
>
> (*La rubia-remix 2* [39]: La Nueva Escuela y Omar Montes).

> *Dice que en mi casa está secuestrada;*
> *un vídeo en mi cama esposándola;*
> *dice que aquí se quiere quedar*
> *Yo te quiero pa' mí, no te quiero pa' más nadie;*
> *solita pa' mí, no te comparto con nadie;*
> *a mano armada fue que te robé*
> *Pero tú eres mía, lo tienes que aceptar*
>
> (*Pa mí-remix* [33]: Dalex, Sech, Rafa Pabön, Cazzu, Feid, Khea y Lenny Tavárez).

No obstante, también se ha encontrado plasmado un atisbo de cambio en cuatro videoclips: *La respuesta* [17], *Me quedo* [21], *Bellacoso* [23] y *Maldición* [47], es decir, documentos en los que se defiende a la mujer de manera explícita. En el videoclip crítico-social de música *dembow* y reguetón, *Bellacoso* [23], se rechaza de forma rotunda el acoso que sufre el género femenino mostrando a mujeres diversas con su belleza natural, pero fuera de los cánones que rigen las sociedades actuales. Tanto es así, que en una de las imágenes la cámara retrata en un plano medio, es decir, enfocando a la parte superior de la figura, a una chica joven alzando los brazos y mostrando sus axilas sin depilar. En la misma

línea, el vídeo musical *Me quedo* [21], basado en música pop y de una tipología combinada crítica-social/romántica, expone los sentimientos que afloran en una joven tras un desengaño amoroso, la cual decide tomar las riendas de su vida sin necesidad de un hombre. Igualmente, en *La Respuesta* [17] Becky G., la cantante y protagonista del videoclip, se retrata como una mujer independiente que no necesita a un hombre, tal y como se expresa en este fragmento:

> *Yo no necesito un hombre que me joda.*
> *Yo compro mis cosas, tú no me controlas.*
> *De estar contigo yo mejor me quedo sola.*
> *Yo no te lavo los trastes.*
> *Tampoco plancho tu ropa.*
> *Ando suelta y yo no necesito ni siquiera tu billetera.*
> *Mucho menos algún tipo como tú que me mantenga*
> *Si lo que quieres es que esté encerrada entonces, no.*
> *La respuesta a tu pregunta es no.*
>
> (*La respuesta* [17]: Becky G., Maluma y Barrera)

De la misma forma, este vídeo musical de reguetón, caracterizado por combinar el tipo crítico-social con el simbólico, pretende mostrar que el papel tradicional de la mujer en la sociedad ha cambiado, es decir, las tareas de casa se comparten y la mujer realiza actividades habitualmente atribuidas al hombre, como arreglar el motor de un coche. En contraposición a toda esta visión, se muestra la belleza de la mujer como uno de sus rasgos más relevantes.

Asimismo, el videoclip *Maldición* [47], de tipología narcisista combinada con la crítica-social y fusión de música pop urbana con *funk carioca*, se ha compuesto con un trasfondo feminista. Como se indicará con más detalle en el conocimiento y comprensión de las religiones, este documento relata la historia de Lilit, el personaje legendario de origen mesopotámico y primera esposa de Adán, expulsada del paraíso y convertida posteriormente en criatura malvada, pero independiente y sin sometimientos. De ahí el paralelismo con el feminismo actual. A lo largo del documento la protagonista recorre varios escenarios, desde un bosque hasta el infierno para terminar en un jardín bucólico convertida en diosa, o sea, una mujer libre e independiente.

Por lo tanto, los videoclips en los que se refleja la dignidad humana tienen en común el tipo crítico-social y un trasfondo de apoyo al género femenino. De ahí que, salvo en el caso de *Bellacoso* [23], las vocalistas principales sean mujeres. Asimismo, la mayoría se combinan con la tipología romántica, narcisista o simbólica y la mitad de ellos se ha conformado a partir del reguetón. A pesar de ello, el *dembow*, el pop, el pop urbano y el *funk* carioca también están presentes en esta selección. Igualmente, en estos videoclips aparecen actitudes (apertura a la diversidad cultural, autoeficacia o respeto), algunos valores (la

diversidad cultural, la igualdad y la equidad), las habilidades de cooperación, además del conocimiento y la comprensión crítica de la política y las religiones.

Por otra parte, muy unido a la valoración de la dignidad aparece la de los derechos humanos, un concepto que debiera regir los comportamientos humanos para que pudiéramos vivir en un mundo conformado por la libertad, la igualdad, la justicia y la paz (Consejo de Europa, 2018b: 36–37). Utopía o no, la naturaleza universal de los derechos humanos persigue este objetivo. Este valor está vinculado a su vez con la justicia y con el conocimiento y la comprensión crítica los derechos humanos. En cuanto a su representación en la muestra, se ha encontrado en *Delincuente* [28], un videoclip de reguetón y tipología crítica-social, donde la población pide el respeto y la libertad de unos delincuentes, en este caso encarnados en los artistas Farruko y Anuel. En este mismo documento también se hace referencia a un par de actitudes (apertura a la diversidad cultural y conciencia cívica), a una serie de valores (Estado de derecho, democracia, diversidad cultural, equidad, igualdad y justicia) y al conocimiento y a la comprensión crítica de los derechos humanos, los medios de comunicación, la política y las religiones.

El vídeo musical comienza con un plano general en blanco y negro de un grupo diverso de personas pertenecientes a las clases populares puertorriqueñas protestando delante de un edificio símbolo de la masonería: el Rito Escocés Antiguo y Aceptado (*Scottish Rite*). Representan a una ciudadanía activa en defensa de los derechos humanos que piensan se han vulnerado en el caso de estos chicos, Farruko y Anuel. De ahí que luchen por la justicia, el cambio del sistema o contra la delincuencia mostrando pancartas en inglés y en español en las que se puede leer con claridad los siguientes lemas: «Abajo el sistema», «+ arte – armas», «no somos delincuentes», «puñeta», «la justicia es ciega», «Puerto Rico libre», o «legalize it»; incluso una chica situada en la parte superior derecha de la imagen sostiene el símbolo universal de la paz, es decir, un círculo con tres líneas en su interior. Además, la cámara recoge en un contrapicado, es decir, desde abajo hacia arriba, con el objeto de resaltar la figura humana, a una mujer que posa junto a su hijo y una pancarta donde se lee «libertad»; parece ser la esposa de uno de los delincuentes.

A lo largo del videoclip se manifiestan otras reivindicaciones relacionadas con la situación actual de Puerto Rico[6] desde dos perspectivas. Por una parte, se muestran imágenes de niños, niñas o ancianos con rostro serio delante de la bandera de su territorio y, por otra, se alude a la miseria en la que viven algunos menores en zonas muy deprimidas de Puerto Rico, a través de imágenes proyectadas de forma rápida.

[6] En esta tesis se ha tomado Puerto Rico de forma independiente a Estados Unidos por su relación histórica y cultural con el mundo hispano, a pesar de su estatus territorial para con el país norteamericano.

Asimismo, puesto que al valorar los derechos humanos se asume la convivencia en un mundo seguro y en paz abanderado por la justicia, se puede relacionar este valor con la seguridad y la lucha contra la delincuencia, conceptos presentes en el inventario de referentes culturales españoles o hispanoamericanos, analizados con más detalle en la siguiente sección del capítulo. Sobresalen, por tanto, también en este caso algunas imágenes exhibidas en *Delincuente* [28] en las que se presenta a la Policía puertorriqueña como una fuerza del orden con bastante poder en el país. De ahí que, en una de las imágenes, la cámara, mediante un plano de conjunto, utilizando un ángulo contrapicado, casi nadir, muestre a los agentes en una actitud hostil a través de un rostro serio, las manos agarradas a las muñecas, y los brazos estirados y sobre la parte superior del cuerpo. Continúan algunas escenas en las que la policía detiene a algunos hombres jóvenes de clases populares, al mismo tiempo que en otras los agentes dan la mano a niños simbolizando la cercanía al pueblo y la seguridad con la que se convive en este estado caribeño. No obstante, en uno de los planos en los que se muestra a un conjunto de personas manifestándose, uno de los chicos exhibe una pancarta con el lema: «+ arte, - armas», con lo que tal vez se critique la sobreactuación o dependencia policial, en detrimento de otros sectores de la sociedad, como la cultura.

Por lo tanto, los videoclips en los que se detectan los valores de la dignidad y los derechos humanos tienen en común la tipología crítica-social; a pesar de ello, algunos la combinan con la romántica, la narcisista o la simbólica. Además, más de la mitad se ha conformado a partir de reguetón, aunque el *dembow*, el pop, el pop urbano y el *funk* carioca también están presentes en esta muestra. Asimismo, en estos documentos aparecen algunas actitudes (apertura a la diversidad cultural, conciencia cívica, autoeficacia o respeto), el resto de los valores (Estado de derecho, la democracia, la justicia, la igualdad, la equidad y la diversidad cultural), además de las habilidades de cooperación y el conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, los medios de comunicación, la política y las religiones.

Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho

De este conjunto de valores, la igualdad ha sido el más frecuente. Ha aparecido en el 6% de los videoclips, seguido de la equidad (4%). El resto se ha proyectado en el 2% de los vídeos musicales. Destaca aquí *Delincuente* [28], pues se han observado referencias a todo este conjunto de valores en sus imágenes.

Comenzando por el último valor de la secuencia, el Estado de derecho se representa en exclusividad en *Delincuente* [28] donde aparecen, de forma paralela, alusiones a otras competencias, tal y como se ha mencionado anteriormente. Aunque no se observe así en el videoclip, se puede relacionar con el conocimiento y la comprensión crítica de la legislación.

Así, en un Estado de derecho es importante que se reconozca la presencia de una ciudadanía activa que defienda sus derechos (Consejo de Europa, 2018b: 38). Un ejemplo de ello, como se acaba de comentar, aparece en *Delincuente* [28], donde se reiteran las imágenes de un grupo de personas protestando delante de un edificio, símbolo del poder en Puerto Rico. Este plano general muestra a un grupo de personas, principalmente jóvenes, reivindicando por un mejor funcionamiento de su sistema democrático. No es extraño que solo aparezca población de clase popular, pues las injusticias del sistema las encarnan principalmente los más deprimidos. Las clases populares de diversas edades se manifiestan en contra del sistema y por una democracia real. Por ejemplo, en una de las pancartas un chico joven exhibe la siguiente oración: «El sistema corrupto impide un juicio justo y equilibrado para los presos privados de libertad». Al mismo tiempo, este valor se podría vincular con el inventario de referentes culturales españoles o hispanoamericanos, en concreto en lo que se refiere al conocimiento del gobierno y la política de estos países.

Abordando el siguiente valor, la equidad versa sobre tratar al otro como se merece de forma justa (Consejo de Europa, 2018b: 38). De ahí que, como ya se ha venido relatando, en *Delincuente* [28] los manifestantes soliciten a las autoridades un trato respetuoso y equitativo para con los ciudadanos de su país y, en este caso, para dos personas arrestadas. Al mismo tiempo, este valor aparece reflejado en *Bellacoso* [23] a través de las protestas del género femenino; las mujeres ruegan poder salir de casa sin tener que sufrir acoso. Por ejemplo, en la Figura 10 aparecen tres chicas diversas proyectando rostros que denotan seguridad, a la vez que piden ser tratadas en igualdad de condiciones para con el resto de los ciudadanos. En este caso, el videoclip recurre a la elipsis para hacer desaparecer la silueta del hombre; las tres chicas bailan con movimientos de brazos imitando golpes sobre las espaldas de tres chicos apenas expuestos. Igualmente, al inicio de este vídeo musical se observa a un grupo de personas de diferentes orígenes imitando el tipo de baile de reguetón denominado perreo en el que se realizan movimientos de cadera y muslos, muy seductores. Sin embargo, en este caso no bailan para seducir, sino para indicar que la mujer puede divertirse sin tener que sentirse acosada. El sexo femenino también se retrata aquí realizando actividades que normalmente se han atribuido a los hombres. En una de las imágenes se visualiza a un grupo de mujeres conduciendo motos y, sorprendentemente, en una de ellas el copiloto es un chico.



Figura 10: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny, dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En la misma línea, en la Figura 11 perteneciente al mismo videoclip se muestra la felicidad de las mujeres, además de la diversidad del género femenino fuera de los cánones extendidos, y la unión entre ellas, a través de la reiteración, es decir, exhibiendo el mismo concepto en el rostro, los movimientos del cuerpo y la palabra que forman sus camisetas.



Figura 11: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny, dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En síntesis, la equidad se retrata en *Bellacoso* [23] y *Delincuente* [28], es decir, dos videoclips de tipología crítico-social y género musical reguetón, en los que se hace referencia también a algunas actitudes (apertura a la diversidad cultural, conciencia cívica o respeto), al conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, los medios de comunicación, la política o las religiones, además de al resto de los valores del modelo (la dignidad y los derechos humanos, Estado de derecho, democracia, diversidad cultural, equidad, igualdad o justicia). Asimismo, se puede vincular con el conocimiento y la comprensión crítica de la legislación, aunque no se haya reflejado así en los videoclips, ya que no se han hallado alusiones a esta competencia en ningún documento.

Paralelamente aparece la igualdad, valor observado en *La respuesta* [17], *Bellacoso* [23] y *Delincuente* [28]. En el primero de los videoclips se pide igualdad de trato entre los roles masculino y femenino o corresponsabilidad en las tareas del hogar, como se aprecia en una secuencia donde la protagonista saluda a una pareja de vecinos que están realizando labores en el jardín. Mientras la mujer pinta la valla, su compañero riega las flores, curiosamente, de color rosa, símbolo de la feminidad; por lo que, tal vez, se quiera mostrar un símil entre el trato respetuoso a las flores y a la mujer por parte del género masculino. Igualmente, la protagonista del vídeo musical asume tareas que tradicionalmente se han asignado a los hombres, como la reparación de automóviles.

Por su parte, en *Bellacoso* [23], un videoclip crítico-social en esencia, se exhibe a un grupo de personas de diferentes razas, ligeras de ropa, en la playa, rechazando la artificialidad y mostrando con toda naturalidad sus cuerpos. La proximidad entre las mismas que muestran las Figuras 12 y 13 denota una reivindicación por la igualdad entre los seres humanos, independientemente de su origen o condición.



Figura 12: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny, dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.



Figura 13: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny, dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En esta última fotografía los cuerpos se funden en la arena casi provocando una mimetización con el entorno, como si su valor se relacionara con algo natural y no artificial, sino algo sencillo o humilde. De hecho, la arena simboliza la humildad a través de su conexión con la palabra de origen latino, humus, es decir, tierra o suelo. Sobre la tierra, desde donde la vida emerge o culmina, no existen diferencias entre los cuerpos.

Por otra parte, en *Delincuente* [28] ya se ha observado cómo la ciudadanía reivindica un trato respetuoso y con igualdad de condiciones, como se advierte en la Figura 14, en la que la cámara enfoca a un joven junto a su pancarta, a la vez que otra persona en la parte derecha, de la que no se muestra su rostro, exhibe el símbolo de la paz. Asimismo, resulta curioso observar a un niño en la misma fotografía, puesto que este tipo de protestas no suelen asociarse con este sector de la población.

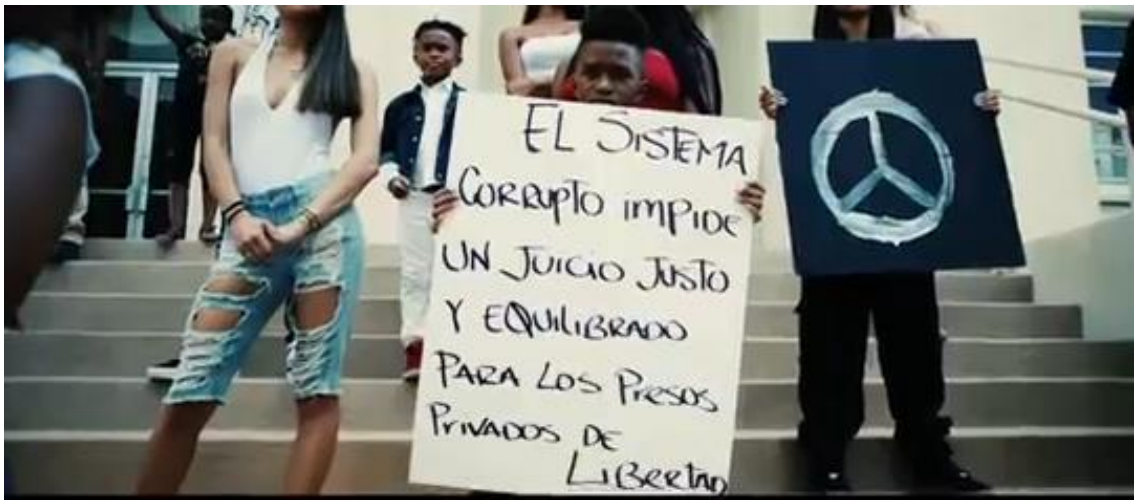


Figura 14: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En balance, la igualdad se proyecta en *La respuesta* [17], *Bellacoso* [23] y *Delincuente* [28], en los que se hace referencia también a algunas actitudes (apertura a la diversidad cultural, conciencia cívica o respeto), al conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, los medios de comunicación, la política o las religiones, además de al resto de los valores (dignidad y derechos humanos, Estado de derecho, democracia, diversidad cultural, equidad, igualdad y justicia). Asimismo, tienen en común la tipología crítica-social, aunque *La respuesta* [17], la combina con la simbólica.

La última competencia de este conjunto es la valoración de la justicia. Se puede relacionar con el conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, la legislación y la política. *Delincuente* [28] es de nuevo el videoclip que la refleja a través de los planos en los que la población exige justicia por el arresto de unos delincuentes. En las Figuras 15 y 16 se observa el apoyo visual en forma de pancartas reivindicativas por las clases populares y de diversas edades que se manifiestan en contra del sistema. En cuanto a la dimensión cultural hispana, se vincularía con el conocimiento general de la seguridad y la lucha contra la delincuencia en estos países; apunte que ya se ha introducido previamente al describir el retrato que elabora este videoclip de las fuerzas de seguridad puertorriqueñas.



Figura 15: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.



Figura 16: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En síntesis, este grupo de valores que abraza la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho, de igual forma que el grupo anterior, la valoración de la dignidad y los derechos humanos, suele aparecer en videoclips de corte esencialmente crítico-social y de reguetón como género musical predominante: *La respuesta* [17],

Bellacoso [23] y *Delincuente* [28]. A continuación, se presenta la última de las competencias de este bloque de valores.

Valorar la diversidad cultural

La última de las competencias de este primer grupo sería la valoración de la diversidad cultural. Ha sido la segunda competencia más frecuente del modelo analizado reflejándose en el 23% de los videoclips. Así pues, cuando se aborda la diversidad cultural, se asumen el respeto y el valor por el otro y por lo diferente, siempre y cuando no se pongan en tela de juicio los derechos y libertades de otros seres humanos (Consejo de Europa, 2018b: 37). A su vez, este valor se puede vincular a otras competencias del modelo como la empatía, el respeto, la apertura a otras creencias y a la diversidad cultural, e igualmente al conocimiento y comprensión crítica de la cultura y las culturas. Dentro del repertorio de saberes y comportamientos socioculturales españoles y de los países hispanos se encuentra estrechamente unido a la presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros, además de a las habilidades y actitudes interculturales en forma de asimilación de los saberes culturales y a la interacción y mediación cultural. Por otra parte, contradice los mensajes de los videoclips que, como se ha apuntado previamente, exhiben a la mujer de forma cosificada.

De esta forma, entrando de lleno en los vídeos musicales que abordan la diversidad cultural, como norma general, esta competencia se proyecta con el empleo de dos recursos principalmente: aportando personajes de diferentes razas o color de piel y mediante la diversidad cromática en distintos ámbitos. No obstante, cabe destacar que no siempre el color de la piel ofrece información sobre la identidad cultural de una persona, ya que existen sociedades donde conviven personas con distinto color de piel, pero que comparten cultura y origen. Lo que en este caso se destaca es la variedad en cuanto al aspecto físico reflejado en el corpus. Así pues, los videoclips retratan unas sociedades heterogéneas en cuestión de piel, en donde la raza no se suele mostrar como sinónimo de estatus social. A pesar de ello, en *11PM* [37], un videoclip de reguetón y de tipología combinada romántico-gánster, las clases altas se representan con personajes de piel más clara o cabellos rubios a diferencia de las clases populares.

Por otra parte, en el videoclip de Rosalía, *Con altura* [4], donde se fusionan el reguetón y el *blues* en un tipo elitista-narcisista, se muestra la diversidad cultural, además de a través de chicas de diferentes orígenes, con una camiseta que porta la cantante en una de las secuencias exhibiendo una variedad importante de banderas. Los pantalones de color rojo pueden simbolizar a España, al igual que los movimientos imitando el baile flamenco que realiza la artista en algunos de los planos. Resulta también interesante la última imagen

en la que la cámara recoge a Rosalía posando junto con un grupo de chicas de diferentes orígenes y ataviadas con ropas de colores muy diversos.

En la misma línea, otro videoclip de género musical reguetón, *Hola Señorita* [10], pero en este caso dionisíaco-afrodisíaco, se retrata la diversidad cultural a través de personajes con diferente color de piel que visten a su vez ropa de distintos colores. Conociendo las localizaciones y el trasfondo de este documento con respecto a África, la forma y el fondo de este retrato puede vincularse con este continente. En la misma línea, también se refleja esta heterogeneidad mostrando a jóvenes de diferente origen en *Lola Bunny* [37] (reguetón y afrodisíaco), *¿Cómo te va, querida?* [44] (hiphop, *flow* y dionisíaco) y Bésame [45] (rumba latina y dionisíaco-elitista). Igualmente, en *Loco contigo* [12] (reguetón, *moombahton* y extravagante), uno de sus planos hace referencia a la pluralidad cultural mostrando a personajes fantásticos gigantes, caracterizados por su riqueza y variedad cromática, bailando en armonía junto a uno de los artistas del vídeo musical.

Asimismo, es significativo señalar que las clases populares se representan normalmente mediante diversidad cromática en sus ropas, como bien se puede apreciar en *Delincuente* [28] o en los videoclips de pop latino fusionado con música tropical, *Calma* [2] y, reguetón, *HP* [14], conformados a partir de tipología afrodisíaca combinada con el tipo dionisíaco y gánster, respectivamente. Finalmente, las siguientes fotografías de *Bellacoso* [23] ilustran esta pluralidad cultural a través del abrazo entre jóvenes de diverso origen (Figura 17) y mostrando a niños de piel diferente y vestidos con camisas de colores variados (Figura 18). Es significativa la presencia de los niños, porque no suelen aparecer en los videoclips, o al menos no se les brinda protagonismo. No obstante, a pesar de que los vídeos musicales analizados pretenden exhibir sociedades variadas, retratan una separación significativa entre clases sociales, pues no se muestra unión entre las mismas.



Figura 17: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny, dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.



Figura 18: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny,
dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En balance, la diversidad cultural, reflejada principalmente a través de la diversidad cromática y étnica, se ha hallado en casi un cuarto de la muestra. Esta competencia se retrata en documentos de diferente categoría semántica, principalmente la dionisíaca y afrodisíaca, pero también la crítico-social, elitista, extravagante, gánster, simbólica y narcisista. En cuanto al género musical de estos videoclips, casi tres cuartas partes (73%) pertenecen al reguetón o reguetón fusión. Así pues, ha aparecido en los siguientes vídeos musicales: *Calma* [2], *Con altura* [4], *Hola Señorita* [10], *Loco contigo* [12], HP [14], *La respuesta* [17], *Bellacoso* [23], *Delincuente* [28], *Lola Bunny* [37], *¿Cómo te va, querida?* [44] y *Bésame* [45].

Resumiendo, se ha observado que los valores se reflejan principalmente en videoclips de tipo afrodisíaco, dionisíaco y crítico-social y, en menor medida, de tipología narcisista, elitista, gánster, romántica, simbólica y extravagante, como se expone en el Gráfico 36. Los de tipología crítico-social suelen presentar referencias a valores como la dignidad y los derechos humanos, la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad o el Estado de derecho. Sin embargo, la diversidad cultural se plasma con más frecuencia en los afrodisíacos o dionisíacos.

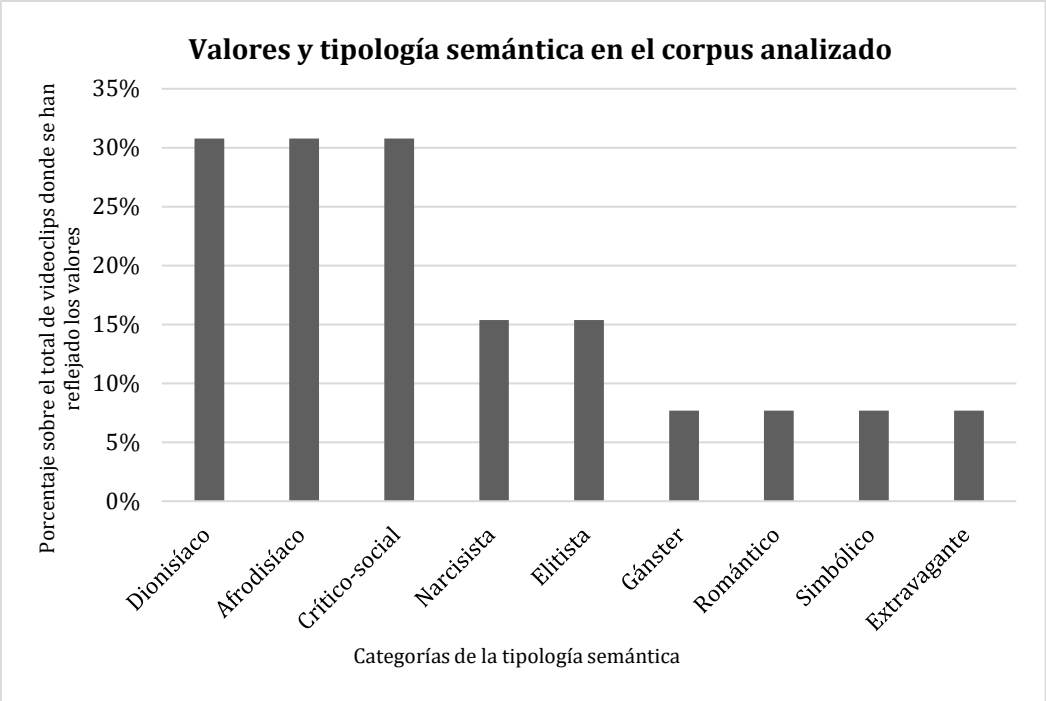


Gráfico 36: La tipología semántica en los videoclips donde se han reflejado los valores (elaboración propia).

Además, según se expone en el Gráfico 37, estos videoclips se adscriben generalmente al reguetón, aunque también a otros géneros como la rumba latina, el *blues*, el hiphop, el *flow*, el *dembow*, el reguetón fusión, el *funk* carioca, la música tropical, el pop latino, el *moombahton*, el pop urbano y el pop.

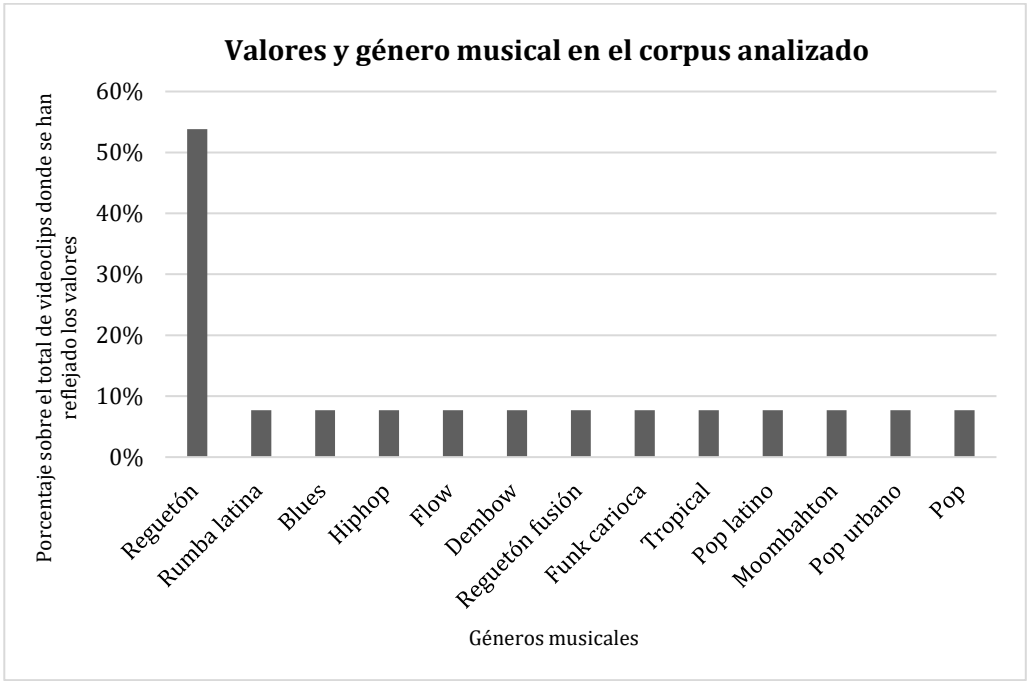


Gráfico 37: El género musical en los videoclips donde se han reflejado los valores (elaboración propia).

En cuanto a la evaluación de los recursos que pueden facilitar o complicar la comprensión audiovisual del propio videoclip, el Gráfico 38 proporciona una visión general de los mismos en aquellos vídeos musicales donde se han reflejado los valores.

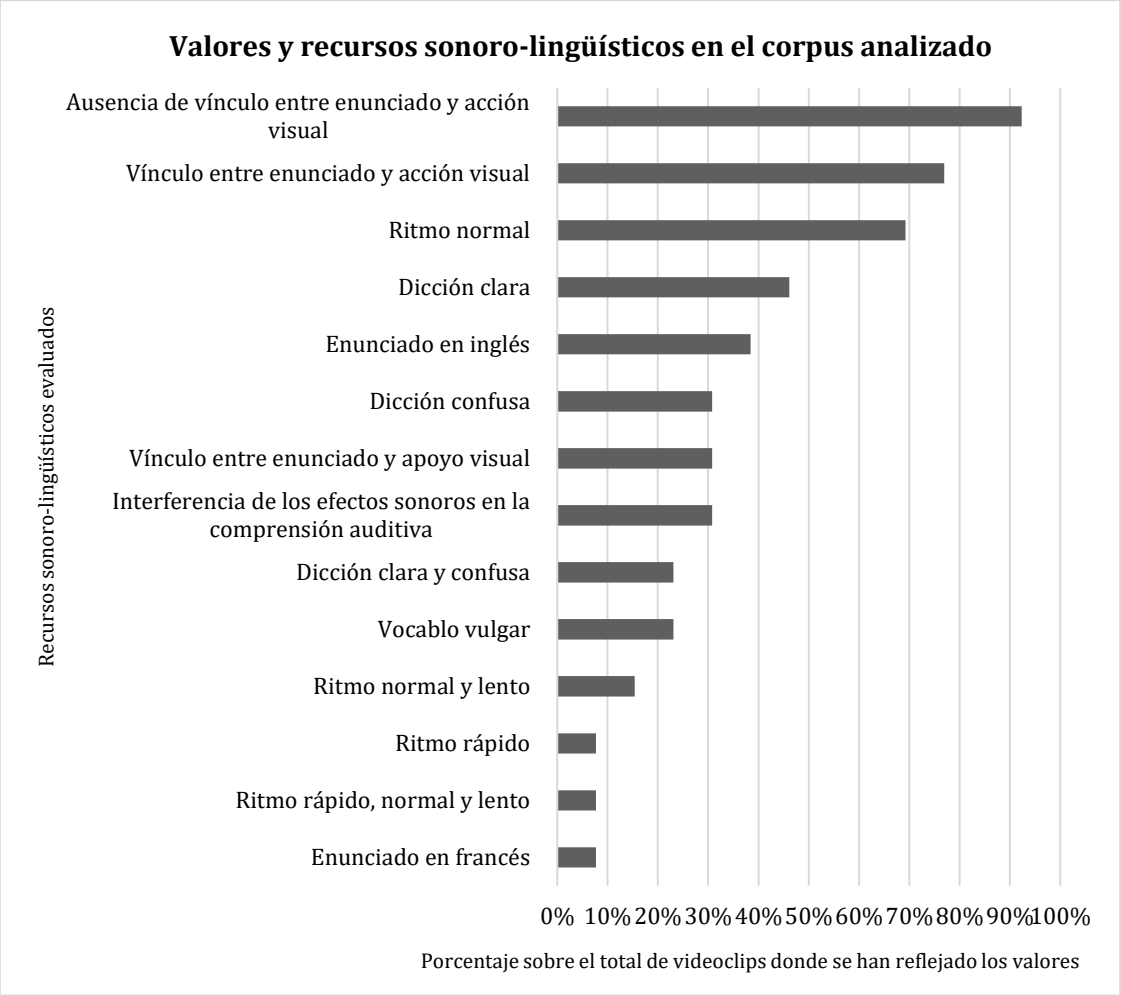


Gráfico 38: Recursos sonoro-lingüísticos en los videoclips donde se han reflejado los valores (elaboración propia).

Los datos indican que no existe homogeneidad en cuanto a la dicción, ya que se compaginan tanto la dicción limpia (46%) como la confusa (31%), o incluso ambas en un mismo videoclip (23%). Por otra parte, la mayoría (69%) de los documentos audiovisuales cuenta con un texto oral cantado de ritmo normal, aunque también aparecen vídeos musicales con fragmentos caracterizados por la diversidad de velocidad en su enunciación. Además, en casi la tercera parte (31%) de estos videoclips los efectos sonoros, es decir, los ritmos musicales, dificultan la comprensión auditiva. Paralelamente, casi en la totalidad (92%) de este conjunto se han observado secuencias donde no existe vínculo entre la letra y las acciones visuales. En contraste, en el 77% de los casos sí se observa esta sinergia, a la vez que el 31% cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados

en la imagen. Asimismo, se incluyen fragmentos en inglés (38%) o francés (8%) y vocablos vulgares (23%).

Por otra parte, la mayoría (92%) de los documentos audiovisuales que alude, de una forma u otra, a los valores del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro, según se observa en el Gráfico 39. En lo que refiere a la estructura narrativa, destaca la composición rupturista visual en el 69% de los casos, frente al 31% que se ha conformado a partir de una clásica. Por contra, desde un punto de vista lingüístico, la disposición clásica (62%) predomina frente a la rupturista (38%).

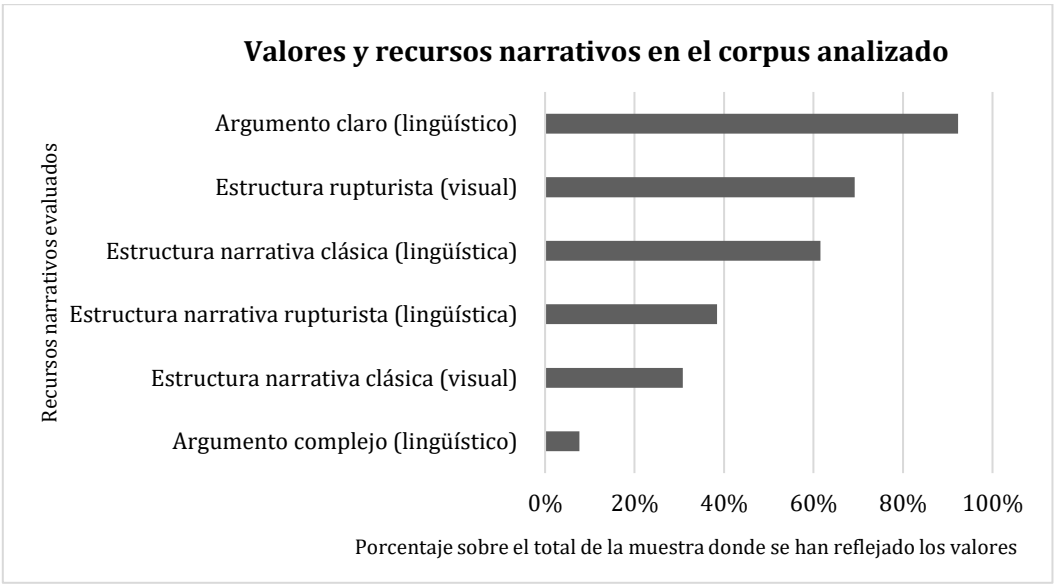


Gráfico 39: Recursos narrativos en los videoclips donde se han reflejado los valores (elaboración propia).

En conclusión, a pesar de que solo se han observado alusiones a los valores que se defienden en las competencias para una cultura democrática en poco menos de un cuarto de los videoclips analizados, estas referencias muestran cómo algunos vídeos musicales comienzan a reflejar aquellos valores que demandan las sociedades actuales tan diversas y complejas. Para alcanzar esta imagen se han utilizado diferentes recursos. Los parámetros visuales se han transformado principalmente en el empleo de un cromatismo y un simbolismo determinados, acompañados de unos efectos cinematográficos que a su vez han dado lugar a figuras retóricas visuales. Por su parte, el modo corporal se ha expresado esencialmente a través de la apariencia, la kinésica y la proxémica. Asimismo, el entorno físico donde se sitúan los personajes y su función en el relato también han cobrado relevancia en estos videoclips. Por último, desde un punto de vista lingüístico destaca el contenido semántico aportado por el análisis de la letra de las canciones junto con el uso de recursos propios de este modo sobre la imagen. Una vez descrita la proyección de los valores, en el siguiente apartado se exponen las actitudes.

4.3.2.2 Actitudes

El modelo de competencias para una cultura democrática contempla las siguientes actitudes: apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas, respeto, conciencia cívica, responsabilidad, autoeficacia y tolerancia hacia la ambigüedad. De todas ellas, la apertura a la diversidad cultural ha sido la más frecuente, ya que se han observado referencias a la misma en casi uno de cada cuatro videoclips (26%), según se expone en el Gráfico 40.

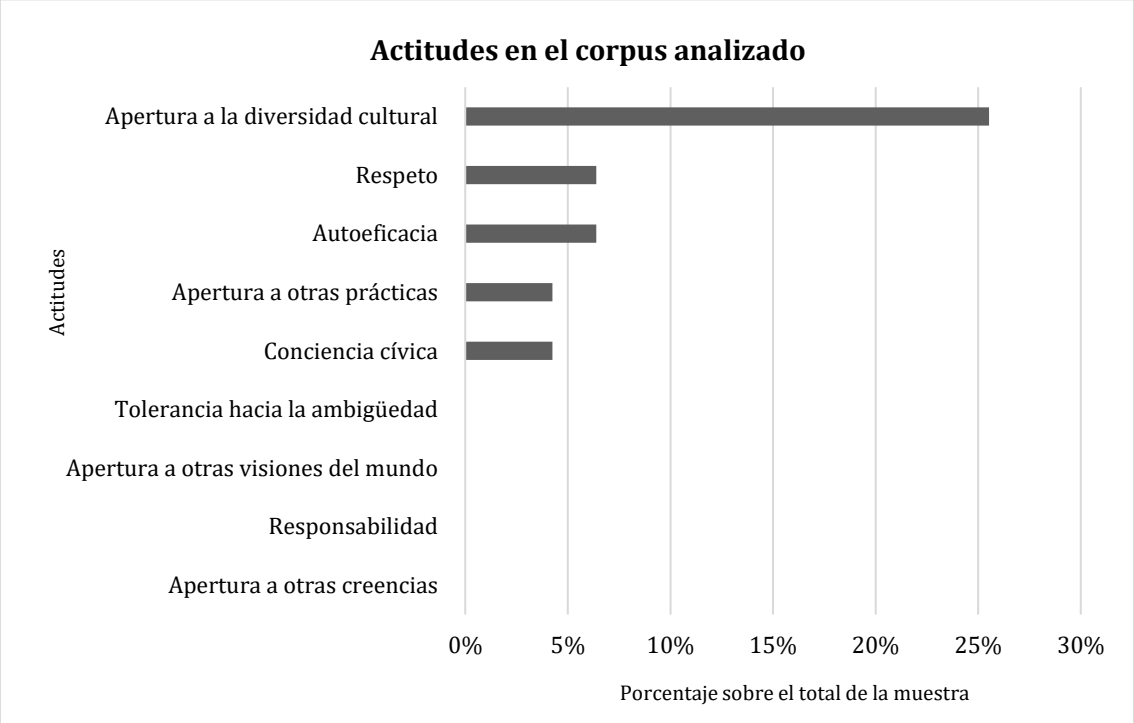


Gráfico 40: Actitudes reflejados en el conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

No obstante, no se han encontrado evidencias de las siguientes actitudes: responsabilidad, tolerancia hacia la ambigüedad y apertura a otras creencias y visiones del mundo. De este modo, las actitudes se reflejan en estos videoclips: *Calma* [2], *China* [3], *Con altura* [4], *Hola Señorita* [10], *Loco contigo* [12], *HP* [14], *La respuesta* [17], *Me quedo* [21], *Bellacoso* [23], *Tal vez* [27], *Delincuente* [28], *Lola Bunny* [37], *¿Cómo te va, querida?* [44], *Bésame* [45] y *¿Qué bonito es querer?* [46]. Además, el género musical con el que se han conformado estos vídeos musicales ha sido el reguetón principalmente, seguido, en menor medida, por el pop, el pop latino, el reguetón fusión, el *blues*, el *moombahton*, el *dembow*, el *flow*, la rumba latina, el trap y la música tropical. A continuación, se detallan los resultados más sobresalientes de cada una de las actitudes.

Responsabilidad y tolerancia hacia la ambigüedad

No se han encontrado evidencias en los videoclips acerca de la tolerancia hacia la ambigüedad o la responsabilidad. Sin embargo, ésta última se puede vincular, por una parte, a competencias que atañen al ámbito individual como las habilidades de aprendizaje autónomo o el conocimiento y comprensión crítica de sí mismo y, por otra parte, con aquellas que conciernen a una esfera colectiva, tal como el conocimiento y la comprensión crítica de la política y la legislación. A pesar de que la responsabilidad no se haya hallado reflejada en ningún documento, algunos aluden a comportamientos irresponsables. Un ejemplo se encuentra en la letra de la canción de *Contando lunares* [15] donde se aspira a una vida sin responsabilidades, como se observa a continuación:

Pa' dentro carajo
Tengo buena espina
Comiéndome un gajo
Pura vitamina
No encuentro trabajo
No quiero otra vida
Poquito pa' abajo
Poquito pa' arriba

(*Contando lunares* [15]: Don Patricio y Cruz Cafuné)

En la misma línea, desde un modo visual se representan en algunas ocasiones a los personajes bajo la luz de un carpe diem continuo. Para ofrecer al espectador la sensación de descanso se utilizan los efectos cinematográficos, como un plano cenital, es decir, desde arriba hacia abajo, mostrando al personaje totalmente recostado o un plano medio corto exponiendo los rasgos faciales que le acompañan expresando tranquilidad.

Bajo un prisma similar, *Cuaderno* [29] retrata a un grupo de adolescentes en un centro educativo llevando a cabo una serie de acciones irresponsables o gamberradas, como lanzar bolas de papel y otros objetos a los compañeros. Todo ello en un ambiente de clase donde no se respeta ni al docente ni el turno de palabra del resto de compañeros. Llegan a formar tal alboroto que ha de intervenir el guardia de seguridad del centro. A pesar de ello, cuando llega al aula, los alumnos no hacen el amago de querer seguir sus órdenes.

Por otra parte, el videoclip *Dollar* [18], de Becky G., muestra una alegoría acerca de la consecución de la riqueza sin esfuerzo. Una chica fabrica dinero de forma fácil en un lugar a puerta cerrada y con escasa iluminación. Se percibe la falta de transparencia en este tipo de actuaciones por la elipsis que se muestra entre el día o la noche, aunque examinando la letra del documento, todo este relato es una metáfora para narrar la historia de un chico enamorado de una chica. Ella le comenta que su amor vale mucho y que, si quiere estar con ella, ha de trabajar duro. Por ello le pide casi cosas imposibles y él se ofrece a dárselas. De

ahí que la joven responda comentándole que si obtuviera un dólar cada vez que él le dijera que la quiere, sería millonaria.

Respeto

El respeto se puede abordar asumiendo una consideración positiva con respecto a alguien o algo (Consejo de Europa, 2018b: 39). De forma general, es más frecuente hallar referencias en la muestra analizada acerca del respeto hacia otras personas que a algo material o intangible. No obstante, un vídeo musical transmite el respeto hacia el medio ambiente. Es el caso del videoclip autobiográfico y de música pop *Qué bonito es querer* [46], en el que un niño y una niña parecen mimetizarse con el entorno natural disfrutando y respetándolo en la medida de lo posible. Tanto, que en uno de los planos la cámara llega a captar la mano del niño sobre la que posa un sapo al que el pequeño acaricia y acompaña con rostro de asombro y alegría a la vez, junto a su compañera de juegos. De ahí que el respeto se relacione con el conocimiento y comprensión crítica del medio ambiente. Igualmente se trata de una competencia polivalente que se puede vincular con la empatía, la valoración de la diversidad cultural, el conocimiento y comprensión crítica de las culturas o la apertura a otras creencias y a la diversidad cultural. Al mismo tiempo, se contradice con los videoclips que muestran comportamientos machistas y exhiben a la mujer como objeto sexual y de forma cosificada. Dentro del repertorio de saberes y comportamientos socioculturales españoles o hispanoamericanos, se puede asociar con la presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros y con las habilidades y actitudes interculturales en forma de asimilación de los saberes culturales y mediación e interacción cultural.

Por otra parte, en el videoclip *La respuesta* [17], se aborda el respeto hacia otras personas; en concreto el de un chico hacia la decisión de una chica de ser independiente. De ahí que se muestren imágenes de la joven con gesto de enfado al hablar por teléfono con el chico exponiéndole sus condiciones. En estos planos se observa la importancia que el videoclip le otorga al mensaje de ella, ya que la sitúa en el centro de la imagen a color sobre un fondo en blanco y negro. Igualmente la coloca en el centro de la estampa en otra secuencia cuando aparece subida a la mesa de su cocina exhibiendo un gesto de negación rotundo con su rostro y un movimiento similar con su mano izquierda. Esta oposición a las exigencias del chico se observa también mediante una aliteración recurrente, pues desde el modo lingüístico se repite el binomio «que no» en numerosas ocasiones. De hecho, estas son las dos palabras más frecuentes de la canción. Aparecen en cincuenta y cincuenta y ocho ocasiones durante la composición, respectivamente.

Además, continuando con la sinopsis de este videoclip de estética retro en esencia, la chica se pasea por su barrio saludando e imponiendo respeto a través de su rostro. Sin

embargo, no todos los vecinos parecen compartir esta visión de la mujer, como se observa en la mirada del personaje masculino de la Figura 19. En este caso su compañera representa el papel tradicional de la mujer reflejando una mirada crítica sobre lo que está contemplando, una chica independiente. Asimismo, se juega con el cromatismo exhibiendo este retrato de sociedad antigua y tradicional mediante imágenes en blanco y negro, a diferencia de aquellas que pretenden mostrar la evolución del papel de la mujer.

En general, según se confirma en este fragmento de la canción, la protagonista no necesita a un hombre en su vida: «Deja ya tu jueguito, tú no me enamoras. Yo no necesito un hombre que me joda» (*La respuesta*: Becky G., Maluma y Barrera).



Figura 19: Imagen del videoclip *La respuesta*, de Becky G. y Maluma, dirigido por Daniel Durán, 2019, bajo la licencia exclusiva de Kemosabe Records / RCA Records y Sony Music Latin.

Por último, *Bellacoso* [23] también persigue transmitir el respeto hacia la mujer. En una de las secuencias finales del videoclip, a través de un plano medio corto para poder mostrar el rostro, una chica realiza movimientos continuos a la cámara con un semblante firme, como si mirara al espectador. Esta sucesión de movimientos retrata la valentía y el rechazo al acoso que sufren las mujeres, con lo que se pide respeto para con el género femenino. Además, en uno de los planos la joven arroja tierra a la cámara, es decir, al hombre malo o ruin, es decir, bellaco, estableciendo así conexión con el título del videoclip. Paralelamente, se manifiesta la repulsa del acoso hacia la mujer por medio de una aliteración reflejada en el estribillo de la canción y que se menciona a lo largo del vídeo musical: «Bien, bien, bien, bien bellacoso» (*Bellacoso*: Molina, Cruz, Montalvo, Mota, Romero, Peñalva, Pérez y Martínez). En concreto, el adverbio bien es la palabra más frecuente, ya que aparece en 89 ocasiones; *bellacoso* es la tercera con 22 apariciones.

En síntesis, el respeto es una actitud dentro del marco de competencias democráticas que se ha hallado reflejada en videoclips con tipología semántica diferente: *La respuesta* [17], *Bellacoso* [23] y *Qué bonito es querer* [46], pero que, a su manera, persiguen el respeto por la naturaleza o el género femenino, es decir, en videoclips donde también aparecían otras actitudes (apertura a la diversidad cultural y autoeficacia), algunas habilidades (empatía, habilidades comunicativas, de escucha y observación), el conocimiento y comprensión crítica de la política y el medio ambiente, además de algunos valores (dignidad humana, igualdad, la equidad y la diversidad cultural).

Conciencia cívica

La conciencia cívica tiene que ver con el emplazamiento del individuo en un colectivo, es decir, fuera de su círculo individual, para defender una actitud positiva hacia el grupo y los acontecimientos que del mismo se derivan (Consejo de Europa, 2018b: 41). Por lo que es una actitud que se puede asociar a las habilidades de cooperación y, con respecto al inventario de saberes y comportamientos socioculturales, con la identidad colectiva, al mismo tiempo que con la configuración de una identidad cultural plural, en el marco de habilidades y actitudes interculturales.

En este caso se han encontrado referencias a este sentimiento de pertenencia a un grupo y de responsabilidad colectiva hacia el mismo en *Calma* [2] y *Delincuente* [28]. En primer lugar, el videoclip *Calma* [2], en el que la población puertorriqueña es la protagonista, alcanza este retrato mediante varias estrategias. El elemento común de todo el documento es el encuentro entre personas de clases populares para realizar actividades de ocio durante el día. Así pues, mientras los jóvenes se divierten principalmente en lugares cerrados acompañados de música y alcohol, los mayores se reúnen para jugar a juegos de mesa y las señoras crean sus tertulias en terrazas al aire libre junto a tiendas de ultramarinos o cafeterías. Al mismo tiempo, grupos de todas las edades se reúnen en las calles para bailar o tocar instrumentos tradicionales, por lo que el baile o la música se convierten en este caso en instrumentos que ayudan a crear una configuración colectiva de nación. Además, el sentimiento de identidad colectiva se refleja también mediante la bandera, pues aparece en varias ocasiones. Al inicio se muestra en solitario, junto a la geografía física de Puerto Rico caracterizada por sus playas; luego se proyectan imágenes con la bandera de fondo en las que grupos de personas diversas se agrupan para disfrutar, y donde la sonrisa y la diversión no se apagan.

Por otra parte, frente a esta actitud positiva hacia la forma de vida en Puerto Rico y el sentimiento de pertenencia a una comunidad, aparece *Delincuente* [28], un videoclip del mismo territorio, pero mostrando circunstancias completamente diferentes, como si se

tratara de dos lugares distintos. Tal y como se ha mencionado previamente, este videoclip de tipología crítica-social refleja las reivindicaciones de las clases populares ante las circunstancias que conforman el sistema en el que se hayan inmersos y consideran han de modificarse. Este interés o atención ante los asuntos de su comunidad lo expresan a través de su protesta por un juicio justo de dos compatriotas.

En resumen, la conciencia cívica se plasma en dos videoclips de música y tipología semántica diferente y donde también aparecen otras competencias: valoración y apertura a la diversidad cultural, conocimiento y comprensión crítica de los derechos humanos, los medios de comunicación, la política, las religiones, además de otros valores como el Estado de derecho, la democracia, la equidad, la igualdad, la justicia y los derechos humanos. Pero lo más significativo es que estos vídeos musicales versan sobre la conciencia cívica retratando, curiosamente, dos caras de una misma moneda.

Autoeficacia

Mediante la autoeficacia el individuo interioriza sobre sus circunstancias individuales para relacionarse con el mundo y con los otros. De esta manera implica un sentimiento positivo hacia sí mismo en relación con las metas que persigue o la forma en la que adopta los obstáculos que la vida va imponiendo (Consejo de Europa, 2018b: 42). Por lo tanto, se puede relacionar con otras competencias que toman como referencia la perspectiva individual, como las habilidades de aprendizaje autónomo o el conocimiento y la comprensión crítica de sí mismo. En cuanto al inventario de saberes y comportamientos socioculturales, se vincula a la identificación personal.

Así pues, se han hallado referencias a esta actitud en *Me quedo* [21], *Tal vez* [27] y *Qué bonito es querer* [46] a través de diferentes recursos. En primer lugar, el videoclip de tipología romántica-trágica y que combina reguetón y trap, *Tal vez* [27], muestra la historia de una chica corriente, pero luchadora que consigue sus sueños a través del trabajo y la perseverancia. Comienza trabajando en un centro comercial desde diferentes posiciones y termina alcanzando su objetivo, ser una cantante reconocida. En las primeras imágenes se retrata a la chica con rostro triste, pero a medida que va promocionando en el trabajo su semblante cambia hasta llegar a expresar firmeza y seguridad cuando ya actúa como cantante. Esta transformación del personaje se ha producido, en parte, por la confianza en sus habilidades y la capacidad de enfrentarse a nuevos desafíos. De forma paralela, Paulo, el cantante y coprotagonista, visualiza los movimientos de esta chica, por la que se siente atraído, ilusionándose porque *tal vez* en algún momento podrían estar juntos. De ahí que se proyecte un paralelismo entre los inicios laborales de la chica saludando a los clientes bajo

el disfraz de un león con las imágenes finales del chico llevando a cabo la misma labor, ya que pretende conseguir el éxito de ella imitando sus pasos.

Por otra parte, en *Me quedo* [21] el reto de superarse no viene dado por el ámbito profesional como en el videoclip anterior, sino desde un plano personal. La protagonista, en este caso, Aitana, logra salvar el obstáculo que se le ha presentado transformando de este modo su estado emocional y físico a lo largo del videoclip. Así pues, el vídeo musical comienza con una chica compungida, probablemente por un desengaño amoroso, que se sube a un autobús en medio del desierto, elemento que le ayudará a viajar hacia su nueva vida. En este medio de transporte se encontrará con la otra protagonista, Lola Índigo, la pieza clave en su evolución personal. De ahí que al inicio se opte por planos cortos para destacar la apariencia triste de la joven y que más tarde se prefieran planos medios o enteros, en ángulo contrapicado (de abajo hacia arriba) para representar a una chica valiente, con carácter y segura de sí misma. De forma paralela, se recurre al modo lingüístico para plasmar esta idea. Mientras en la imagen se muestra a la protagonista a través de gestos de decisión y de saber lo que quiere, la letra recurre a una aliteración enunciando de forma reiterada: «Me quedo». Esta repetición ocurre a lo largo del documento y coincide, en algunas ocasiones, con un gesto de manos y dedos con el fin de exponer su decisión sobre evitar el desplazamiento. De hecho, «me quedo» son la primera y la tercera palabra más frecuentes respectivamente, ya que se plasman en sesenta y veintisiete ocasiones. Entre ellas se encuentra el adverbio «no», con treinta y cuatro apariciones. Esta negación repetida refleja la capacidad de la protagonista para romper con el pasado y evolucionar.

Por último, a través de una actitud positiva hacia las propias habilidades, en este caso manuales, se refleja la autoeficacia en *Qué bonito es querer* [46]. Por una parte, el videoclip muestra las habilidades de los niños para crear un sistema imaginario de comunicación a distancia y así poder hablar entre ellos por la noche, cada uno desde el dormitorio de su vivienda. Este sistema ficticio también ayudará al niño protagonista a encontrar a su amiga un tiempo después de su traslado. Podría ser una metáfora de la perseverancia y el esfuerzo para conseguir una meta. Por otra parte, durante la infancia ambos niños utilizan sus recursos para construir un refugio donde jugar en el bosque. En esta secuencia la cámara recorre el rostro de concentración de los niños, a la vez que enfoca en sus manos para mostrar sus habilidades y, exponer, de igual modo, una visión general sobre la cabaña que los niños consiguen construir a partir de los recursos del entorno natural donde se encuentran. Se muestra así una convivencia en armonía con la naturaleza.

En síntesis, la autoeficacia se ha hallado en dos videoclips de música pop, *Qué bonito es querer* [46] y *Me quedo* [21]) y uno que combina el reguetón con el trap, *Tal vez* [27]. El primero es autobiográfico y los otros dos son románticos combinados, cada uno, con el tipo

el crítico-social y trágico. En estos los protagonistas se transforman personalmente y en el primero acuden a sus habilidades y a algunos recursos externos para mejorar su entorno. Además, la autoeficacia aparece en videoclips en los que paralelamente se alude a habilidades (de cooperación, comunicativas, de escucha y observación, empatía, flexibilidad y adaptabilidad), a la actitud de respeto, a la valoración de la dignidad humana y al conocimiento y comprensión crítica del medio ambiente.

Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas

Este grupo de actitudes sitúa al individuo frente a circunstancias ajenas en las que se espera una actitud curiosa, de respeto y valoración hacia las prácticas, visiones o creencias de otros colectivos (Consejo de Europa, 2018b: 39). Si bien este conjunto se puede vincular con el respeto, la empatía y valoración de la diversidad cultural, de la misma forma contradice la visión cosificada de la mujer expuesta en los videoclips, tal y como se ha ido anunciando a lo largo de este análisis. Además, en lo que respecta al inventario de contenidos socioculturales, se puede relacionar con la presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros y con las habilidades y actitudes interculturales bajo la forma de asimilación de los saberes culturales y mediación e interacción cultural.

En el corpus analizado no se han encontrado referencias sobre la apertura a otras creencias y visiones del mundo, pero sí al resto de conceptos a través de los siguientes videoclips de tipología variada: *Calma* [2], *China* [3], *Con altura* [4], *Hola Señorita* [10], *Loco contigo* [12], *Bellacoso* [23], *Lola Bunny* [37], *¿Cómo te va, querida?* [44] y *Bésame* [45]. La apertura a la diversidad cultural y otras prácticas aparece en videoclips de tipología heterogénea, especialmente la dionisíaca en solitario o en combinación con la afrodisíaca o la elitista. El resto de los tipos han sido el elitista-narcisista, el extravagante y el crítico-social. En cuanto al género musical, destaca el reguetón, en solitario o combinado con otros estilos, aparte del reguetón fusión.

Por otro lado, la apertura a otras prácticas se retrata en *Loco contigo* [12] o *Lola Bunny* [37] mediante diversas estrategias. Por ejemplo, en la siguiente fotografía del primero de los videoclips, a través de un plano casi cenital, se vislumbra una imagen general donde unos personajes fantásticos, caracterizados por la diversidad cromática, conforman una metáfora acerca de la diversidad de culturas.



Figura 20: Imagen del videoclip *Loco contigo*, de DJ Snake y J. Balvin, en colaboración con Tyga, dirigido por Colin Tilley, 2019, bajo la licencia exclusiva de Music Productions y Geffen Records.

En la misma línea, la siguiente imagen de *Lola Bunny* [37], a través de un plano medio, se presenta a dos personajes, de diferente origen y alejados de los cánones de belleza actuales, en una barbería que también parece no ser idéntica a las convencionales.



Figura 21: Imagen del videoclip *Lola Bunny*, de Lola Índigo en colaboración con Don Patricio, dirigido por Álvaro Paz, 2019, bajo la licencia exclusiva de Music Content Factory y Universal Music Spain.

Asimismo, la apertura a la diversidad cultural ha sido la competencia más frecuente de todo el modelo. Al mismo tiempo se puede relacionar, como su nombre indica, con la valoración de la diversidad cultural, el conocimiento y la comprensión crítica de las culturas y con la actitud de respeto. Tal y como se ha comentado en la valoración de la diversidad cultural y la apertura a otras prácticas, en este caso se aplican recursos similares, es decir, la apertura hacia otras culturas se plasma mayoritariamente a través de diversidad cromática y social. Resulta interesante cómo se representa a los jóvenes en relación con esta competencia, puesto que cuando se retrata a este colectivo aparecen personajes de diferentes orígenes en todas las clases sociales. Algunos ejemplos los tenemos en las

siguientes fotografías de *Con altura* [4], *Bellacoso* [23], *¿Cómo te va, querida?* [44] o *Bésame* [45]:



Figura 22: Imagen del videoclip *Con altura*, de Rosalía en colaboración con J. Balvin y El Guincho, dirigido por Director X, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music.



Figura 23: Imagen del videoclip *Bellacoso*, de Residente y Bad Bunny, dirigido por Gregory Orhel, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.



Figura 24: Imagen del videoclip *¿Cómo te va, querida?*, de Rels B en colaboración con Don Patricio, dirigido por Craneo Media, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music.



Figura 25: Imagen del videoclip *Bésame,* de David Bisbal en colaboración con Juan Magán, dirigido por Harold, 36 Grados Films, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music Spain.

En la misma línea, la siguiente fotografía de *Calma* [2] muestra una población diversa desde un punto de vista generacional especialmente, en la que abunda la heterogeneidad cromática en sus ropas y viviendas. La alegría, la apología a la fiesta y la diversión la comparten todas las edades pertenecientes a las clases populares de Puerto Rico, tal y como indica la bandera al fondo de la imagen.



Figura 26: Imagen del videoclip *Calma-remix*, de Pedro Capó en colaboración con Alicia Keys y Farruko, dirigido por Edgar Estévez, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En la siguiente fotografía de *Hola Señorita* [10] sorprende el origen de las jóvenes, pues, a pesar de estar en Marruecos, la mayoría de las chicas son de piel clara, al igual que la protagonista del videoclip. Si bien la indumentaria de los artistas sí parece compaginar con el origen del videoclip, África.



Figura 27: Imagen del videoclip *Hola Señorita, de* Maître Gims en colaboración con Maluma, dirigido por Said C. Naciri, 2019, bajo la licencia exclusiva de Ultra Music, SME y Voodoo Music.

Por otra parte, es significativo que esta apertura a la diversidad no se refleje a través del abrazo entre clases sociales, puesto que en los videoclips normalmente los grupos aparecen bien diferenciados, con lo que se mezcla el origen de la piel, pero no el económico.

En síntesis, la apertura a la diversidad cultural y otras prácticas aparece en videoclips de tipología variada, especialmente la dionisíaca en solitario o en combinación con la afrodisíaca o la elitista. El resto de las tipologías han sido la elitista-narcisista, la extravagante y la crítico-social. En cuanto al género musical, destaca el reguetón, en solitario o combinado con otros estilos, además del reguetón fusión.

Desde una perspectiva general, el conjunto de las actitudes se plasma en videoclips variados desde un punto de vista semántico. Como se observa en el Gráfico 41, los tipos más frecuentes han sido el dionisíaco, el afrodisíaco y el crítico-social. No obstante, también han aparecido el romántico, el elitista, el trágico, el autobiográfico, el simbólico, el gánster, el narcisista y el extravagante.

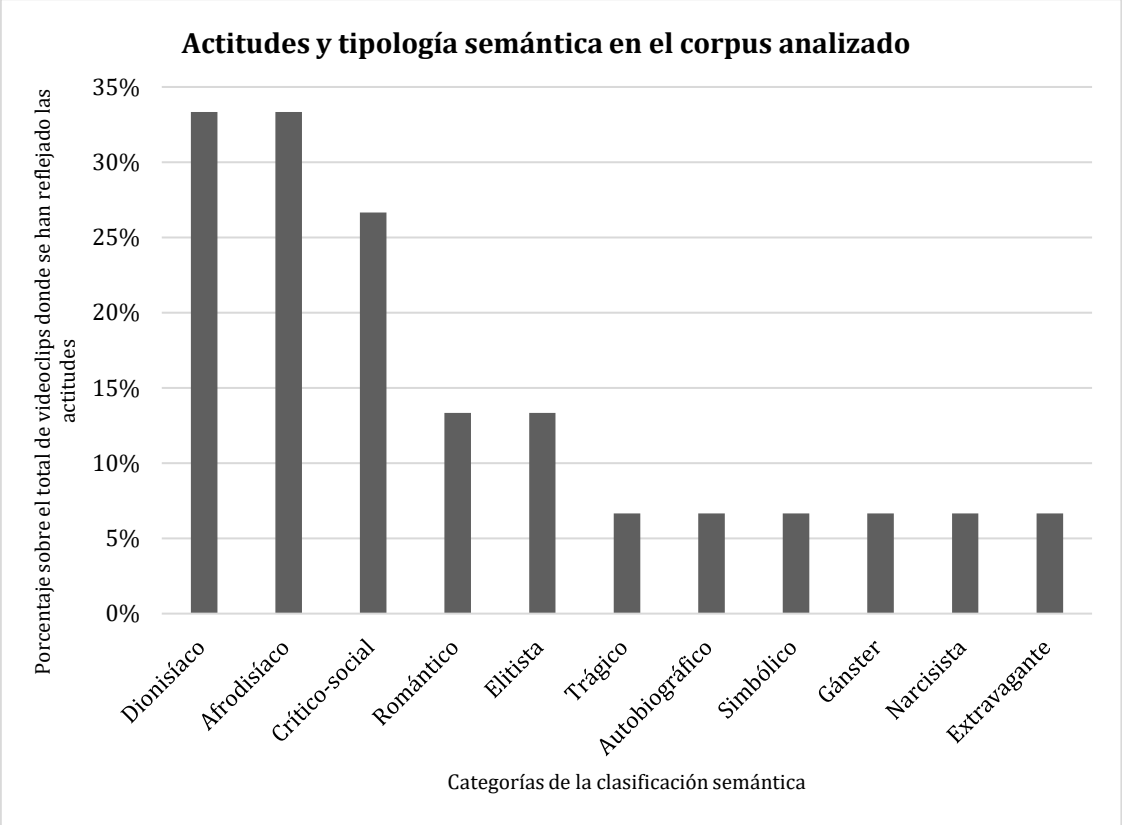


Gráfico 41: La tipología semántica en los videoclips donde se han reflejado las actitudes (elaboración propia).

En referencia al género musical, más de la mitad (53%) de los videoclips que reflejan las actitudes se ha compuesto de reguetón. Junto a él han aparecido el reguetón fusión, el pop, la música tropical, la rumba latina, el *moombahton*, el pop latino, el trap, el *blues*, el hiphop, el *dembow* y el *flow*, según ilustra el Gráfico 42.

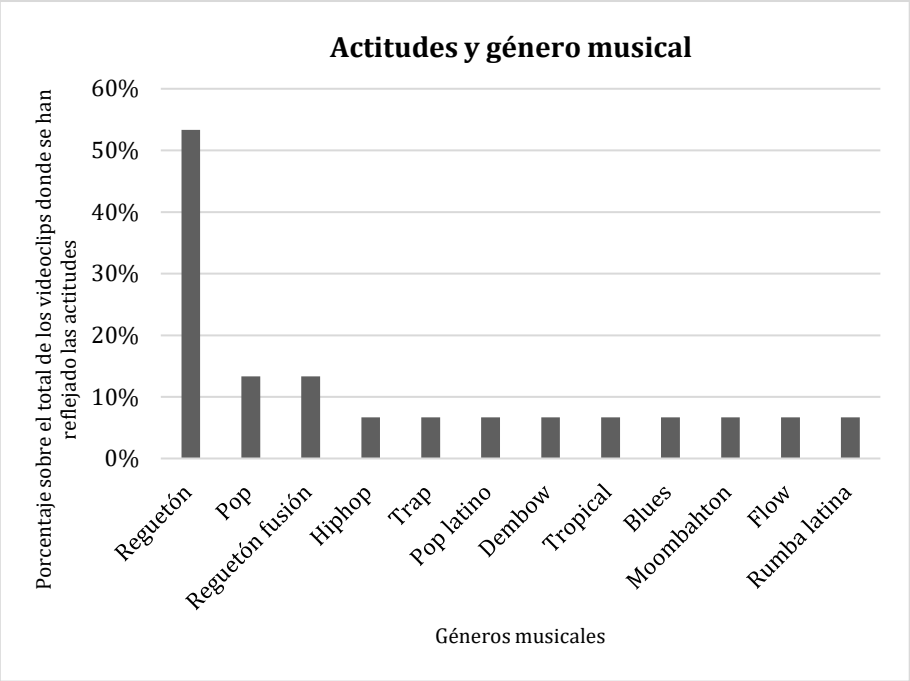


Gráfico 42: El género musical en los videoclips donde se han reflejado las actitudes (elaboración propia).

En cuanto a la evaluación de los recursos que pueden facilitar o complicar la comprensión audiovisual del propio videoclip, el Gráfico 41 proporciona una visión general de los mismos en los vídeos musicales donde se han reflejado las actitudes. Los datos indican que casi la mitad (47%) de los documentos donde se han hallado alusiones a las actitudes presenta una dicción clara de los artistas. En el resto aparece dicción confusa (33%) o combinación de ambas (20%) en un mismo videoclip. Además, en la mayoría (72%) de los videoclips se observa un ritmo normal de producción del texto cantado, aunque también se incluyen documentos con fragmentos caracterizados por la diversidad de velocidad en su enunciación. A su vez, en la tercera parte de estos documentos los efectos sonoros, es decir, los ritmos musicales, dificultan la comprensión auditiva. Paralelamente, casi en la totalidad (93%) de este conjunto se han hallado secuencias donde no existe vínculo entre la letra y las acciones visuales. En contraste, en el 80% de los casos sí se manifiesta esta sinergia, a la vez que el 27% cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. Asimismo, se incluyen fragmentos en inglés (33%) o francés (7%) y vocablos vulgares (20%).

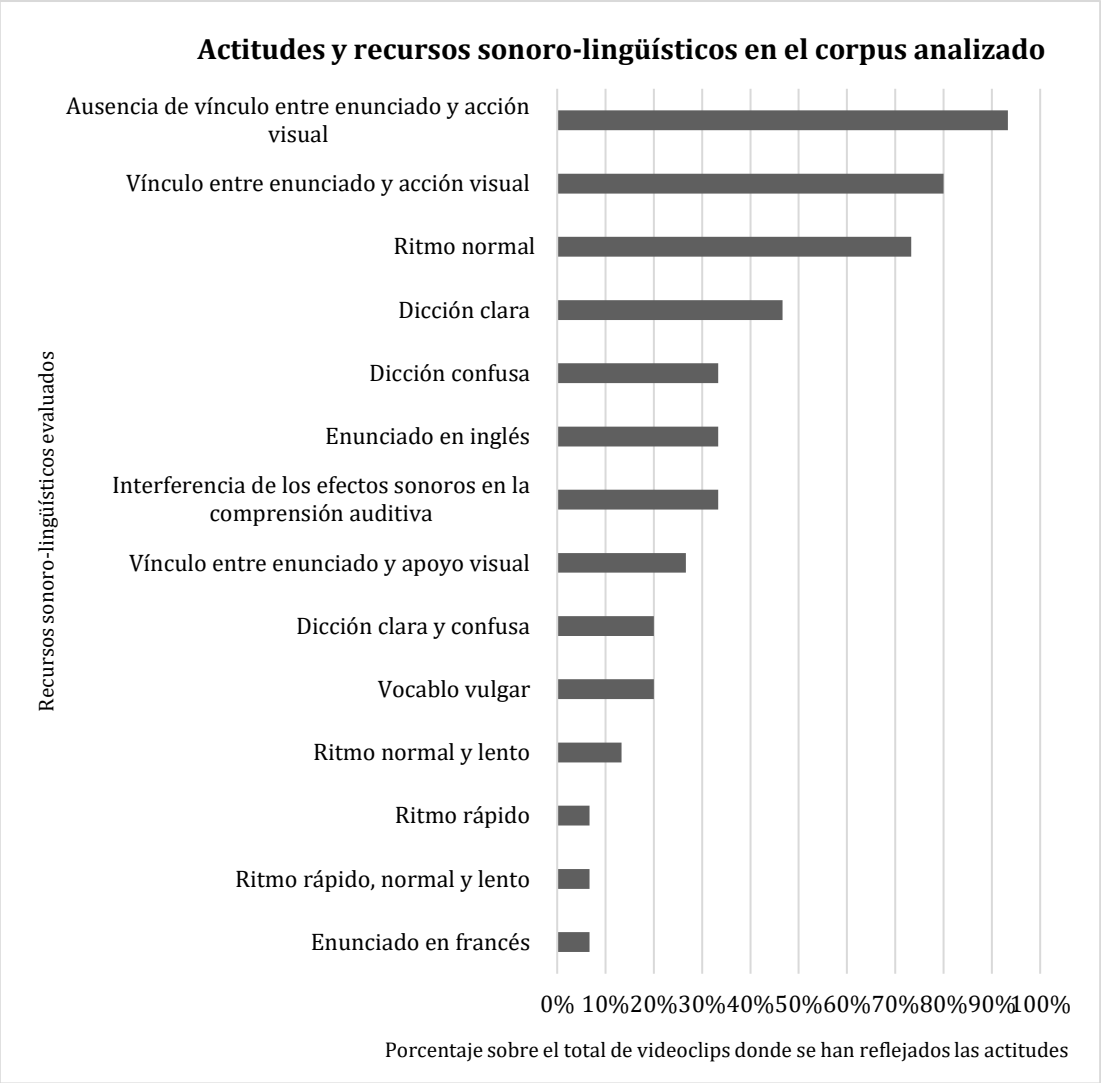


Gráfico 43: Recursos sonoro-lingüísticos en los videoclips donde se han reflejado las actitudes (elaboración propia).

Por otra parte, la mayoría (93%) de los documentos audiovisuales que alude, de una forma u otra, a las actitudes del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro, según se observa en el Gráfico 44. En lo que refiere a la estructura narrativa, destacan la estructura narrativa rupturista en el modo visual (67%) y la clásica, desde una perspectiva lingüística (67%).

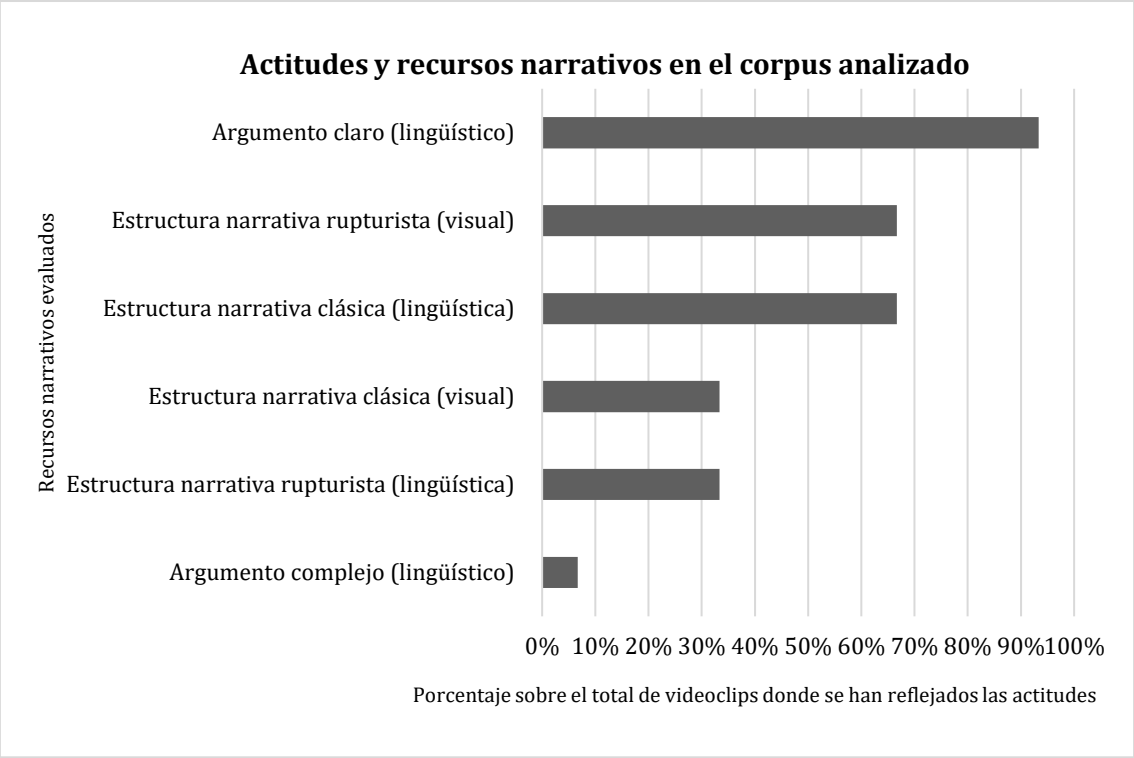


Gráfico 44: Recursos narrativos en los videoclips donde se han reflejado las actitudes (elaboración propia).

En resumen, se ha observado cómo algunos personajes de los vídeos musicales reflejan actitudes que podrían relacionarse con aquellas que el Consejo de Europa presenta como necesarias para convivir de forma democrática en la sociedad actual. Para alcanzar esta imagen se han empleado diferentes recursos entre los que destaca el modo corporal a través de la kinésica o la proxémica. Por su parte, los parámetros visuales se han transformado principalmente en el empleo de un cromatismo determinado, acompañados de unos efectos cinematográficos que a su vez han dado lugar a figuras retóricas visuales. Asimismo, las diferentes funciones y transformaciones de los personajes, junto con el entorno o espacio físico donde se han enmarcado han cobrado relevancia en estos videoclips. Por último, el análisis de la letra de las canciones también ha aportado datos de interés en cuanto al contenido semántico y al uso de figuras retóricas. Una vez descrita la imagen proyectada de las actitudes, en el siguiente apartado se exponen las habilidades.

4.3.2.3 Habilidades

El conjunto de habilidades está compuesto por varios grupos. Primero, las habilidades de aprendizaje autónomo, segundo, las analíticas y de pensamiento crítico, tercero, las de escucha y observación, luego, la flexibilidad y adaptabilidad, sigue la empatía, después, las habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües, a continuación, las de cooperación y, por último, las de resolución de conflictos. De este listado, las más frecuentes han sido las habilidades comunicativas, de cooperación, de escucha y observación; aun así, no han sido numerosos los videoclips en los que se hayan hallado referencias a las mismas, tal y como se observa en el gráfico 45. Por otra parte, no se ha percibido evidencia de las habilidades de aprendizaje autónomo, plurilingües y de resolución de conflictos en ninguno de los documentos. De este modo, los vídeos musicales que aluden a ellas, de alguna forma u otra, son los cuatro siguientes: *Me quedo* [21], *Tal vez* [27], *Cuaderno* [29] y *Qué bonito es querer* [46]. Además, el tipo de música representado en las habilidades ha sido el pop, seguido por el reguetón y el trap. A continuación, se detallan los resultados más sobresalientes de cada uno de los grupos de habilidades.

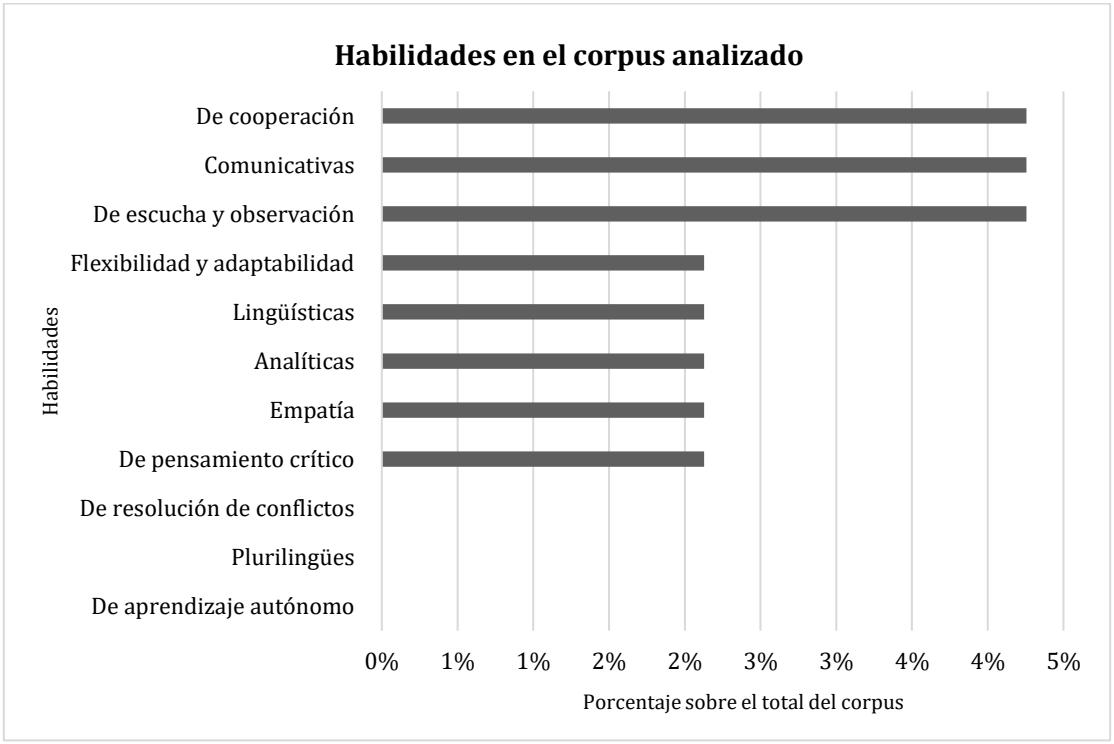


Gráfico 45: Habilidades reflejadas en el conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

Habilidades de aprendizaje autónomo

Las habilidades de aprendizaje autónomo tienen que ver con un aprendizaje autodirigido del individuo con respecto a temas que atañen a la vida en una sociedad democrática, como

pueden ser los temas culturales, cívicos o políticos (Consejo de Europa, 2018b: 44). Sin embargo, estas aptitudes no se han observado en ningún vídeo musical del corpus. No obstante, se relacionan con las actitudes de responsabilidad y autoeficacia, al mismo tiempo que con el conocimiento y la comprensión crítica de sí mismo.

Habilidades analíticas y de pensamiento crítico

En estrecha relación con las habilidades de aprendizaje autónomo se encuentran las habilidades analíticas y de pensamiento crítico. En esta sociedad donde la cantidad de información es tan amplia resulta imprescindible contar con una serie de destrezas que ayuden a filtrar el contenido de forma racional y sistemática (Consejo de Europa, 2018b: 44–45). Entre otros, estas habilidades se contraponen al hecho de representar a la mujer como objeto sexual y de forma cosificada, tal y como se ha comentado anteriormente.

Se han hallado alusiones sutiles a las habilidades analíticas y de pensamiento crítico en *Cuaderno* [29], un videoclip de tipo gamberro y música reguetón, junto con otras habilidades: lingüísticas, comunicativas, de escucha y observación. El vídeo musical comienza su proyección en un centro educativo de enseñanzas medias donde en una de sus aulas se dedica ese momento a debatir sobre el reguetón, como aparece en la Figura 28. En un primer momento los estudiantes acogen el tema con entusiasmo y se respetan los turnos de palabra. En teoría, la idea de un debate en clase es interesante, puesto que es una forma de desarrollar el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes, pero en secuencias sucesivas se observa que los chicos no saben comportarse y no consiguen llevar a cabo la actividad preparada por la profesora para ese día y, por lo tanto, no se puede trabajar con ellos estas destrezas de pensamiento superior.



Figura 28: Imagen del videoclip *Cuaderno*, de Dalex, en colaboración con Nicky Jam, Sech, Justin Quiles, Feid, Lenny Tavárez y Rafa Pabön, dirigido por Daniel Gallego "Squid", 2019, bajo la licencia exclusiva de Richmusic.

Habilidades de escucha y observación

Las habilidades de escucha y observación se presentan como necesarias para una efectiva comprensión del lenguaje verbal y no verbal de los discursos emitidos por otros interlocutores, por eso es imprescindible prestar especial atención a los elementos que conforman las interacciones desde un prisma global (Consejo de Europa, 2018b: 46). Por lo tanto, estas aptitudes se relacionan con las habilidades lingüísticas y comunicativas, además de con el conocimiento y la comprensión crítica del lenguaje y la comunicación.

De esta forma, como se acaba de anunciar en el anterior conjunto de habilidades, en el videoclip *Cuaderno* [29] se han observado referencias a la escucha y la observación a través del debate presentado en la clase. En un primer momento los alumnos parecen mostrar estas habilidades, pero solo ocurre al comienzo, puesto que en las secuencias siguientes del vídeo musical se muestra cómo los estudiantes comienzan a comportarse de forma inadecuada.

Por otra parte, en *Qué bonito es querer* [46] estas destrezas se representan a través de la interacción entre un niño y una niña en la que inventan un propio sistema de comunicación para poder hablar a distancia durante la noche, un sistema de comunicación que les ayuda a forjar su amistad. Las imágenes del videoclip muestran a cada uno de los niños sentados en su cama disfrutando de la lectura de un cómic y recibiendo al mismo tiempo la llamada del otro; conversación que reciben con alegría y siguen con todo detalle, practicando la escucha activa, según se percibe en las imágenes de la Figura 29.



Figura 29: Imágenes del videoclip *Qué bonito es querer*, de Manuel Carrasco,
dirigido por Guillermo Centenera y Sergio Jiménez, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music.

Por lo tanto, las alusiones a las habilidades de escucha y observación se han hallado en vídeos musicales muy diferentes: *Cuaderno* [29] y *Qué bonito es querer* [46]. El primero, de música reguetón y tipología gamberra y el segundo, adscrito al pop y de tipo autobiográfico. No obstante, tienen en común que en los dos se reflejan paralelamente las habilidades comunicativas, como se observa a continuación.

Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües

Las habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües son destrezas necesarias para interactuar de forma efectiva y apropiada con otros (Consejo de Europa, 2018b: 48); por lo que se encuentran estrechamente relacionadas con las ya mencionadas habilidades de escucha y observación, además de con el conocimiento y la comprensión crítica del lenguaje y la comunicación.

En primer lugar, no se han encontrado referencias a las destrezas plurilingües en los videoclips seleccionados. A pesar de ello, esta habilidad se podría vincular a la política lingüística del repertorio de referentes culturales españoles o hispanoamericanos. En este punto resulta interesante señalar la presencia de otras lenguas en las letras de las canciones, tal y como se mencionó en la sección precedente donde se expuso la contextualización del corpus.

En cuanto a las habilidades lingüísticas y comunicativas, el videoclip *Cuaderno* [29] y sus imágenes mostrando un debate en clase pueden servir de ejemplo en estas destrezas. Sin embargo, ya se ha mencionado que estas capacidades se van diluyendo a lo largo de la narración. También se reflejan en *Qué bonito es querer* [46] a través de la interacción comunicativa de los niños mediante su sistema imaginario de comunicación a distancia. A su vez se podrían relacionar con la política lingüística del repertorio de referentes culturales españoles o hispanoamericanos.

Por otro lado, visto desde otro ángulo, el vídeo musical *HP* [14] contiene algunas imágenes que contrarrestan a las habilidades comunicativas. En este videoclip de música reguetón y tipología romántica-gánster se muestra el tipo de ocio de jóvenes pertenecientes a las clases altas, en contraposición con las actividades de tiempo libre de las clases populares. Los chicos adinerados juegan juntos al golf mientras las chicas se reúnen en un lugar aparte sin establecerse comunicación cara a cara entre ellas. Se sitúan en el mismo lugar físico, pero cada una está pendiente de su móvil. De ahí que la protagonista del videoclip muestre rostro de aburrimiento como se observa en la siguiente fotografía.



Figura 30: Imagen del videoclip *11PM*, de Maluma, dirigido por Nuno Gomes, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

Empatía

A través de la empatía vemos el mundo con los ojos de otras personas, es decir, se trata de un mecanismo para poder comprender y relacionarnos mejor con el otro, comprendiendo sus circunstancias o llegando a incluso a sufrir compasión o preocupación por lo que le ocurre a los demás (Consejo de Europa, 2018b: 47). Esta habilidad puede relacionarse a su vez con el respeto, la apertura a otras creencias o la valoración por la diversidad cultural. Al mismo tiempo se vincula a la dimensión cultural hispana a través de las habilidades y actitudes interculturales en forma de asimilación de los saberes culturales y mediación e interacción cultural. Así pues, se han encontrado indicios de empatía exclusivamente en el videoclip *Qué bonito es querer* [46], es decir, en un documento donde aparecen otras habilidades (comunicativas, de escucha y observación) y actitudes (autoeficacia, respeto), además del conocimiento y la comprensión crítica del medio ambiente.

La sinopsis del videoclip narra los diferentes sentimientos que experimentan los protagonistas a partir de un acontecimiento concreto, la despedida de la chica del vecindario debido a la mudanza de su familia. Es un momento en el que ocurre una transformación importante en la vida de los pequeños, tal y como se observa en este plano entero, descriptivo, de la niña junto a la vivienda y un medio de transporte.



Figura 31: Imagen del videoclip *Qué bonito es querer*, de Manuel Carrasco, dirigido por Guillermo Centenera y Sergio Jiménez, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music.

En los siguientes planos medios o medio cortos de los niños se muestran las emociones que afloran en ellos por las circunstancias que están viviendo, especialmente tristeza. Están experimentando una reacción emocional individual por lo que están viviendo, a la vez que una preocupación empática por el otro, un sentimiento de conectividad emocional.



Figura 32: Imágenes del videoclip *Qué bonito es querer*, de Manuel Carrasco, dirigido por Guillermo Centenera y Sergio Jiménez, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music.

Flexibilidad y adaptabilidad

La flexibilidad y adaptabilidad ayudan a experimentar las nuevas circunstancias de una forma más positiva y efectiva (Consejo de Europa, 2018b: 47-48). De ahí que se haya observado en el videoclip *Tal vez* [27] a través de la historia de una mujer joven con carácter flexible que se va adaptando a varios puestos hasta llegar a su meta. La chica realiza las diferentes tareas que se le otorgan de forma efectiva, a pesar de que su rostro denota en ocasiones tristeza, quizás por no encontrarse en el lugar adecuado, aunque la perseverancia unida a la flexibilidad y adaptabilidad son recursos que le ayudan a conseguir su objetivo: ser una cantante reconocida. Cuando lo consigue, su semblante, sus gestos y movimientos expresan alegría. Por lo tanto, la flexibilidad y la adaptabilidad han aparecido en un videoclip donde se alude de forma paralela a la actitud de autoeficacia y a las habilidades de cooperación, como se observa a continuación.

Habilidades de cooperación y de resolución de conflictos

En primer lugar, no se han encontrado referencias a las habilidades de resolución de conflictos en los videoclips analizados. En cuanto a las habilidades de cooperación, destrezas que se pueden relacionar con la actitud de conciencia cívica, se retratan en los videoclips *Me quedo* [21] y *Tal vez* [27] por medio de diferentes estrategias. Ambos tienen en común la imagen de ayuda entre jóvenes. Suele aparecer distancia corta entre los personajes, además de recurrir a algunos elementos kinésicos como gestos vulgares, brazos cerrados, rostro de preocupación, sonriente o gesto de saludo. Por ejemplo, en el videoclip *Me Quedo* [21] la protagonista comienza el relato con semblante muy triste tras experimentar un nefasto suceso personal. Sin embargo, durante un viaje en autobús encuentra a otra chica que le ayudará a transformarse. Esta será el artífice de su nueva versión, una chica segura de sí misma y con autoestima.

Por otra parte, en *Tal vez* [27] el protagonista masculino aparece en la mayor parte del videoclip junto con un grupo de amigos; serán su apoyo emocional en la consecución de su meta, ya que no manifiesta querer separarse de ellos, con lo que el plano de conjunto del grupo de amigos en diversos escenarios, principalmente del centro comercial, es reiterativo a lo largo del documento. De esta forma, el protagonista no vive esta experiencia solo, sino que la comparte con cuatro amigos con los que comienza y finaliza el relato.

Por lo tanto, las alusiones a las habilidades de resolución de conflictos se han hallado en *Me quedo* [21] y *Tal vez* [27], dos videoclips de género musical diferente, pop y reguetón combinando con trap, respectivamente, pero que comparten la tipología romántica, aunque cada uno la fusionan con otra, la crítica-social y la trágica.

Desde una perspectiva general, el conjunto de las habilidades se plasma en videoclips variados desde un punto de vista semántico en el que destaca la tipología romántica, como se observa en el Gráfico 46. Asimismo, ha aparecido el tipo autobiográfico, trágico, crítico-social y gamberro.

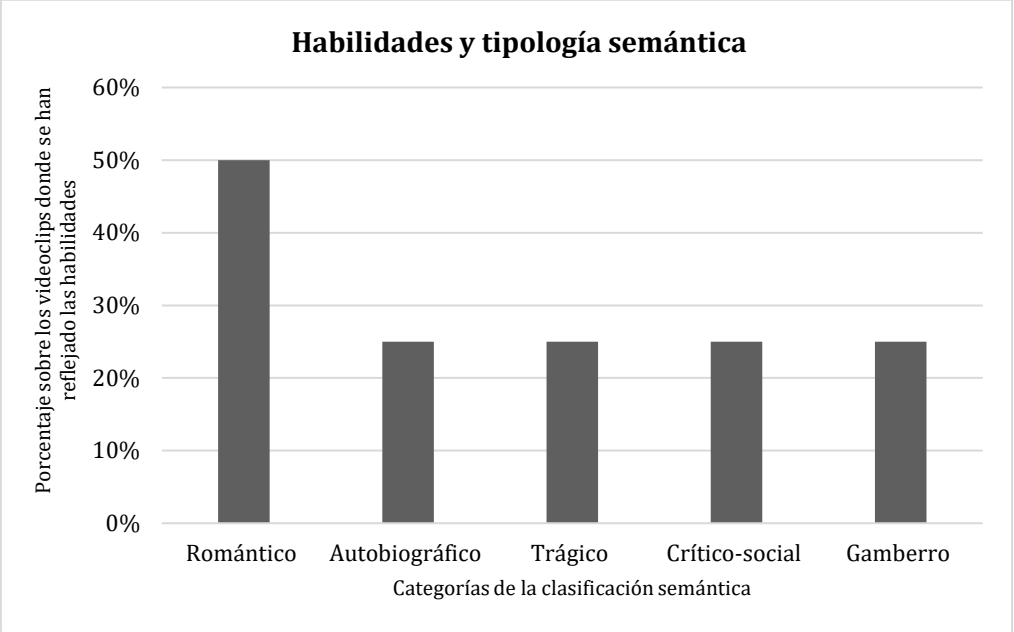


Gráfico 46: La tipología semántica en los videoclips donde se han reflejado las habilidades (elaboración propia).

Además, según se expone en el Gráfico 47, estos videoclips se adscriben al pop, al reguetón y, en menor medida, al trap.

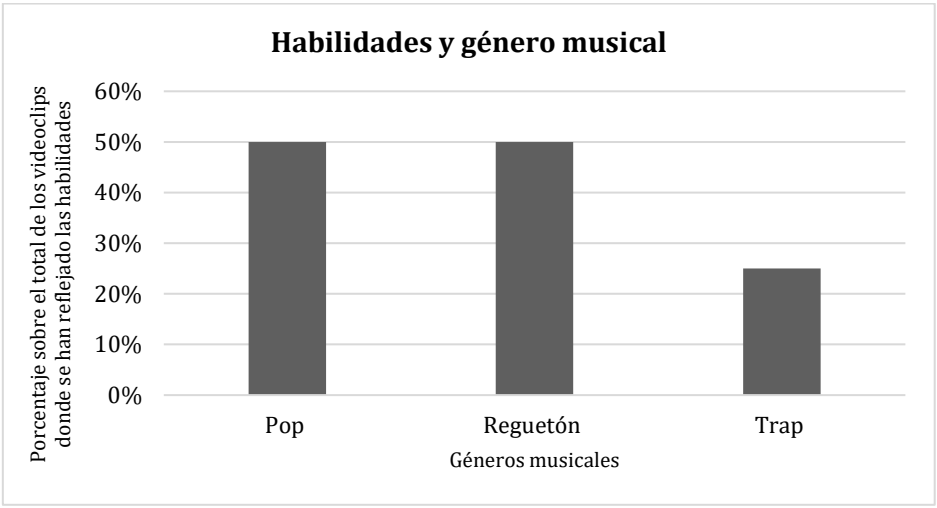


Gráfico 47: El género musical en los videoclips donde se han reflejado las habilidades (elaboración propia).

En cuanto a la consideración de los recursos que pueden favorecer o interferir en la comprensión audiovisual del propio videoclip, el Gráfico 48 proporciona una visión general de los mismos en los vídeos musicales donde se han reflejado las habilidades.

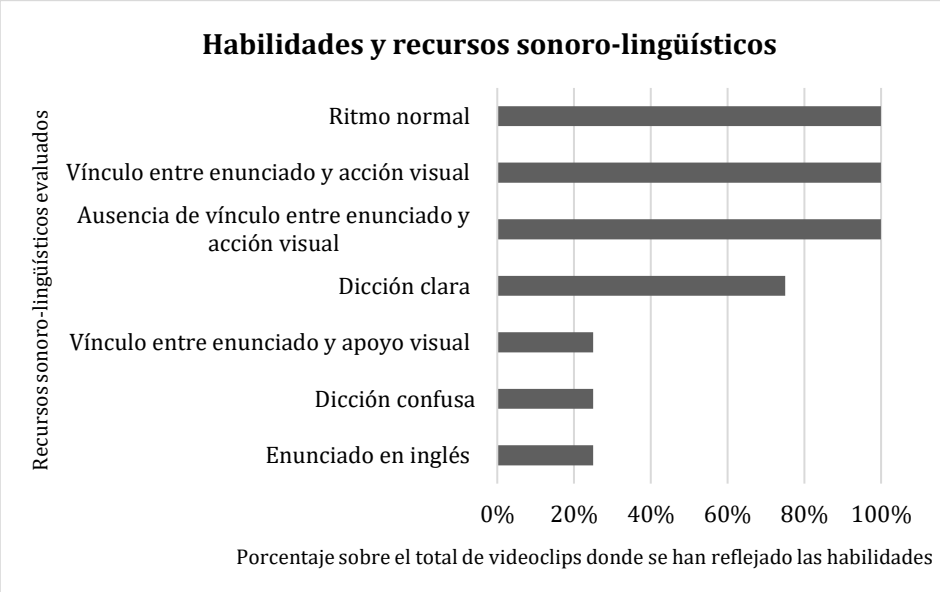


Gráfico 48: Recursos sonoro-lingüísticos en los videoclips donde se han reflejado las habilidades (elaboración propia).

Los datos indican que el 100% de videoclips presenta un ritmo normal de producción del texto cantado, al igual que en todos ellos se ha observado paralelamente vínculo y ausencia entre la letra y las acciones visuales. Además, una cuarta parte cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. A su vez, el 75% de los vídeos musicales refleja dicción clara en todo el documento, frente al 25% que muestra una pronunciación confusa por parte de los artistas. Resulta interesante destacar que en ninguno de los videoclips los ritmos musicales interfieren en la comprensión auditiva. Por último, se han hallado fragmentos en inglés en el 25% de los casos.

Por otro lado, tres cuartas partes de los documentos audiovisuales que alude, de una forma u otra, a las habilidades del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro, según se observa en el Gráfico 49. En lo que refiere a la estructura narrativa, destaca la composición clásica desde un punto de vista lingüístico en el 75% de los casos, mientras que en el modo visual se combinan ambas disposiciones.

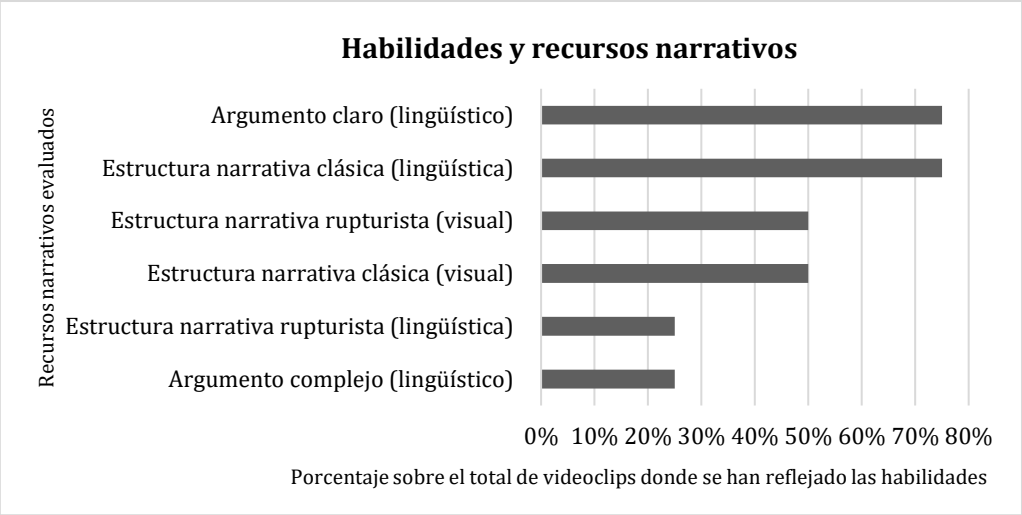


Gráfico 49: Recursos narrativos en los videoclips donde se han reflejado las habilidades (elaboración propia).

En resumen, algunos personajes de los vídeos musicales reflejan actitudes que podrían relacionarse con aquellas que el Consejo de Europa presenta como necesarias para convivir de forma democrática en las sociedades plurales actuales. Paralelamente, es interesante destacar que cuando se retratan las habilidades no suelen aparecer con frecuencia el resto de las competencias del modelo, al menos en comparación con lo que se ha observado en el caso de los valores y las actitudes. Para alcanzar esta imagen se han empleado diferentes recursos entre los que destaca el modo gestual o corporal a través de la kinésica y la proxémica, acompañados especialmente de los efectos cinematográficos que a su vez han dado lugar a figuras retóricas visuales. Asimismo, las diferentes funciones y transformaciones de los personajes durante el relato, junto con el entorno o espacio físico donde se han enmarcado han cobrado relevancia en estos videoclips. Una vez expuesta la imagen proyectada de las habilidades, en el siguiente apartado se describen los conocimientos y la comprensión crítica.

4.3.2.4 Conocimientos y comprensión crítica

La interpretación crítica sobre las circunstancias se perfila como necesaria en el marco de los procesos democráticos y el diálogo intercultural. De ahí que el modelo de competencias establezca una serie de conocimientos y comprensión crítica imprescindibles para convivir en una cultura de democracia. El grupo de conocimientos y comprensión crítica está compuesto a su vez por tres conjuntos: conocimiento y comprensión crítica de sí mismo, del lenguaje y la comunicación y, por último, conocimiento y comprensión crítica de la política, legislación, derechos humanos, cultura, culturas, religiones, historia, medios de comunicación, economía, medio ambiente y sostenibilidad. De este listado, la competencia más frecuente ha sido el conocimiento y la comprensión crítica de las religiones; aun así, solo se han encontrado referencias en menos del 10% de los videoclips, según ilustra el Gráfico 50.

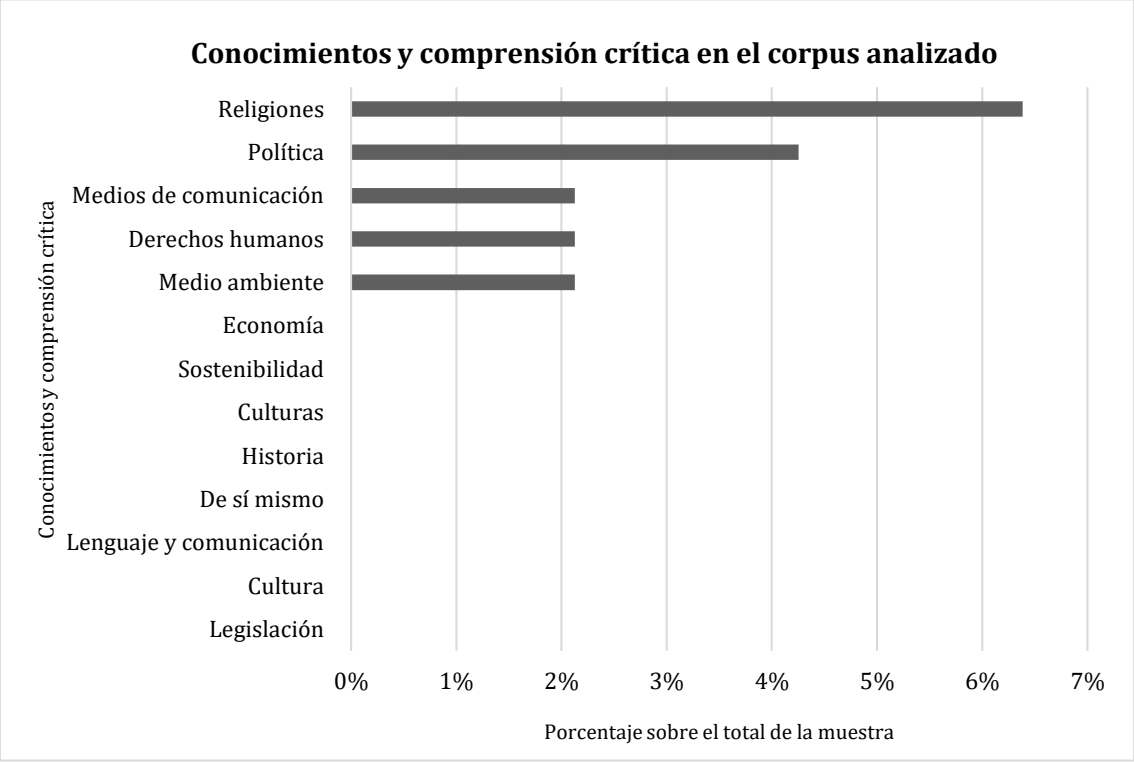


Gráfico 50: Conocimientos y comprensión crítica reflejados en el conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

Por otra parte, no se ha percibido evidencia del conocimiento y comprensión crítica de sí mismo, del lenguaje y la comunicación y tampoco del conocimiento y comprensión crítica de la cultura, culturas, historia, legislación, sostenibilidad y economía. De este modo, estas competencias se reflejan en los siguientes vídeos musicales: *Bellacoso* [23], *Delincuente* [28], *Adán y Eva* [34], *Qué bonito es querer* [46] y *Maldición* [47], caracterizados

por emplear principalmente música reguetón seguido por el *dembow*, el pop urbano, el pop, el pop latino y el *funk* carioca. A continuación, se detallan los resultados más sobresalientes de cada uno de estos conjuntos de competencias.

Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo

A pesar de que el autoconocimiento y la comprensión crítica de uno mismo se perfilan como recursos necesarios para poder convivir con otros en un contexto de cultura democrática (Consejo de Europa, 2018b: 51), no se ha encontrado proyectada en los vídeos musicales. Sin embargo, es una competencia que puede relacionarse con las habilidades de aprendizaje autónomo y con las actitudes de autoeficacia y responsabilidad. En cuanto al inventario de contenidos culturales, en el marco de saberes y comportamientos socioculturales, concretamente en las condiciones de vida y organización social, puede vincularse con la identificación personal.

Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación

A través de esta competencia, el modelo incide en la importancia que tienen las lenguas y las distintas formas de comunicación en un contexto intercultural, por lo que su conocimiento y comprensión crítica facilitarán el diálogo entre todas las partes involucradas (Consejo de Europa, 2018b: 51-52). En el análisis realizado al corpus de videoclips seleccionados tampoco se han observado referencias a esta competencia, aunque se puede vincular con las habilidades lingüísticas, plurilingües, comunicativas, de escucha y observación. En cuanto al repertorio de referentes culturales, se relaciona con los conocimientos generales de los países hispanos, en concreto, la política lingüística.

Conocimiento y comprensión crítica del mundo (incluyendo la política, la legislación, los derechos humanos, la cultura, las culturas, las religiones, la historia, los medios de comunicación, la economía, el medio ambiente y la sostenibilidad)

Este último conjunto de competencias abarca un espectro importante de ámbitos de los que se precisa un conocimiento y reflexión crítica para desenvolverse en la sociedad actual. Como se ha mencionado anteriormente, de todo este grupo, no se han hallado alusiones a los siguientes campos: cultura, culturas, historia, legislación, sostenibilidad y economía. En cuanto a la cultura y a las culturas, se pueden relacionar con la valoración de la diversidad cultural y la segunda, con la actitud de respeto. Además, dentro del repertorio de saberes y comportamientos socioculturales, se vincula con la identidad colectiva y estilo de vida, en concreto, con la presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros. El

ámbito de la historia, aunque tampoco se haya representado, tiene su presencia en los referentes culturales españoles e hispanoamericanos, en concreto con los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. Igualmente ocurre con la legislación, campo presentado en el modelo asociado al conocimiento y comprensión crítica de la política. A su vez, puede relacionarse con la actitud de responsabilidad y con algunos valores como la justicia, la igualdad y la democracia. En cuanto a la dimensión cultural hispana, se vincula con el conocimiento general del gobierno y la política de estos países.

De igual modo, los ámbitos de la economía y la sostenibilidad tampoco se han reflejado en los videoclips de la muestra. El modelo de competencias los presenta junto con el conocimiento y comprensión crítica del medio ambiente. En lo que concierne al componente cultural hispano, la economía se puede relacionar, por una parte, con los referentes culturales, es decir, con conocimientos generales de la economía e industria de los países hispanos y, por otra parte, en cuanto a los saberes y comportamientos, con las condiciones de vida y organización social, en concreto con el trabajo y la economía de estos países. La sostenibilidad, por su parte, se asocia con los referentes culturales; en concreto, con los conocimientos generales de los medios de transporte en estos países, además de con los saberes y comportamientos socioculturales, especialmente con las condiciones de vida y organización social: ecología y medio ambiente o viajes, alojamiento y transporte.

Continuando con los ámbitos que sí se han visto reflejados en la muestra, se encuentra la política**,** presentada en el modelo de competencias junto con legislación. Para vivir de forma efectiva en estas sociedades el ciudadano ha de contar con conocimientos acerca de los procesos democráticos, el funcionamiento institucional, las diferentes formas de participación ciudadana o de distintos temas que acaecen en el ámbito colectivo como las amenazas a la democracia (Consejo de Europa, 2018b: 52–53). Además, la política también se puede relacionar con la actitud de responsabilidad y con algunos valores como la justicia, la igualdad y la democracia. En cuanto a los referentes culturales, se vincula al conocimiento general del gobierno y la política de los países hispanos. Ha aparecido en *Delincuente* [28] y, en menor medida, en *Bellacoso* [23], es decir, videoclips que comparten la tipología crítico-social y el reguetón como género musical predominante. En primer lugar, se muestra en los videoclips acompañada de otras competencias: el conocimiento y comprensión crítica los derechos humanos, los medios de comunicación, las religiones, y valores como el Estado de derecho, la diversidad cultural, la justicia, la dignidad o los derechos humanos.

Así pues, el ámbito de la política se presenta principalmente en el videoclip *Delincuente* [28], a través del modo visual en esencia con planos donde aparecen grupos de personas o individuos en solitario reivindicándose contra el sistema. La Figura 33 da cuenta

de las exigencias propuestas por las clases populares recurrentes en el vídeo musical en la que las pancartas de las diferentes imágenes complementan el mensaje audiovisual. Todas ellas delante de un símbolo del poder del estado, el poder judicial, encarnado en este caso por el templo del Rito Escocés Antiguo y Aceptado propio de la masonería y de herencia estadounidense.



Figura 33: Imágenes del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

Asimismo, esta competencia también se hace visible en *Bellacoso* [23] a través de este fragmento de letra donde se critica al Gobernador de Puerto Rico: «Hoy nadie nos ordena, solo este general cuando suena» (*Bellacoso*: Martínez, Montalvo, Peñalva, Molina, Cruz, Romero, Pérez y Mota).

Por otra parte, el conocimiento y comprensión crítica de los derechos humanos es indispensable para conformar sociedades basadas en una cultura democrática donde los ciudadanos respeten los derechos de los demás y los estados se relacionen con ellos de forma estrecha (Consejo de Europa, 2018b: 53). De ahí que se pueda relacionar con valores como la justicia, la igualdad, la dignidad y los derechos humanos. Esta competencia se ha visto reflejada únicamente *Delincuente* [28]. Junto a la misma, también aparecen el conocimiento y comprensión crítica de la política y las religiones, las actitudes de conciencia cívica y la apertura a la diversidad cultural, además de dos valores (Estado de derecho y justicia).

Esta competencia se percibe en fragmentos filmados de día bajo una combinación de luz dura y suave. Se observan planos de conjunto como el de la Figura 34 donde se concentra un grupo determinado de población puertorriqueña de clases populares en una zona urbana para reivindicar diferentes derechos. En este caso, como se ha querido reforzar el papel de las personas, se ha optado por un ángulo contrapicado. Cabe destacar la presencia de niños y niñas en la protesta. Tal vez se haya utilizado el blanco y negro como símbolo de la paz, la inocencia o la ineficacia del sistema. También puede ser porque todavía no han aparecido los artistas, ya que en cuanto se presentan en el relato, las imágenes se proyectan en color. Se puede distinguir igualmente el símbolo de la paz a la derecha de la fotografía, sostenido por una chica.



Figura 34: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En la siguiente fotografía, ya en color, pero siguiendo el paralelismo de ángulo contrapicado y plano de conjunto aparecen los artistas del videoclip en primera posición con respecto al resto de manifestantes. El blanco y negro da paso a una diversidad cromática manifestada en la indumentaria de la población que aparece en esta toma.



Figura 35: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

Con el objetivo de destacar a los manifestantes se vuelve a utilizar el contrapicado, el plano medio o el plano de conjunto para enfatizar los mensajes y sus portadores. Por ejemplo, en la siguiente fotografía extraída de un fragmento filmado en ángulo contrapicado y plano medio, resalta la figura humana de un hombre joven de clase popular y la pancarta reivindicativa que lo acompaña.



Figura 36: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

En otro plano la cámara recoge en un plano medio corto a una joven delante de la bandera de Puerto Rico y alzando las manos con los dedos corazones sobresalidos, es decir, realizando un gesto vulgar con las manos a la cámara, al espectador.

Por último, en esta última imagen se alude a la unidad familiar simultáneamente en el modo visual, a través de la presencia de una mujer joven junto a su hijo pidiendo la libertad y, en el modo lingüístico, mediante el siguiente enunciado: «Y también me necesita mi mujer (-jer), mi mai' no para de llorar, sé que fallé» (*Delincuente*: Farruko, Anuel AA y Kendo Kaponi).



Figura 37: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

Por otra parte, el siguiente ámbito propuesto es el referente a las religiones. El modelo expone como relevante conocer y comprender críticamente la historia de las tradiciones religiosas, además de las diferentes prácticas, valores, creencias, rituales, símbolos o usos que se derivan de ellas (Consejo de Europa, 2018b: 54). En el corpus seleccionado se han hallado referencias a las religiones en *Delincuente* [28], *Adán y Eva* [34], y *Maldición* [47], a través del modo visual y lingüístico principalmente. Asimismo, es un tema que se puede relacionar con el inventario de referentes culturales, especialmente con el conocimiento general de la religión de los países hispanos, al igual que con los saberes y comportamientos socioculturales, en concreto, con la espiritualidad y religión. Paralelamente aparece en los tres videoclips arriba mencionados con el conocimiento y la comprensión crítica de la política y los derechos humanos y varios valores: el Estado de derecho, la justicia, la dignidad y los derechos humanos.

En cuanto a *Maldición* [47], vídeo musical de tipología crítica-social y narcisista, y que combina el pop urbano con el *funk* carioca, se caracteriza por la proyección de imágenes relacionadas con la religión y la espiritualidad, ya que es un documento en el que abundan referencias relacionadas con el pecado y el infierno. Además, es un videoclip con trasfondo feminista como se adelantó en el apartado en el que se presentó el valor de la dignidad humana. Según se observa a continuación en la Figura 38, proliferan el color negro, tanto en el entorno como en la vestimenta de los personajes y, por otro lado, los tonos dorados, insertados en las cruces plasmadas en el trono del coprotagonista. A su vez, el fuego que sobresale del pelo de la cantante se relaciona con un lugar oscuro, el infierno. De hecho, el conjunto de estas imágenes, reiterativas a lo largo del videoclip, conforman una alegoría que transporta al lugar mismo donde reside el demonio.



Figura 38: Imágenes del videoclip *Maldición*, de Lola Índigo en colaboración con Lalo Ebratt, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music Spain.

En la misma línea, la Figura 39 traslada al espectador a un bosque, caracterizado también por un cromatismo oscuro, en el que se encuentra la protagonista representando el papel de Lilit, el personaje legendario de origen mesopotámico que encarnaba a la primera esposa de Adán, expulsada del paraíso y convertida posteriormente en criatura malvada, pero independiente y sin sometimientos. En este momento aparece con otras mujeres, probablemente porque hace referencia a su experiencia fuera del edén.



Figura 39: Imagen del videoclip *Maldición*, de Lola Índigo en colaboración con Lalo Ebratt, 2019, bajo licencia exclusiva de Universal Music Spain.

A través de las siguientes imágenes se comprueba la similitud de ambos personajes. La larga trenza de la protagonista es la culebra de Lilit en la pintura de John Collier.

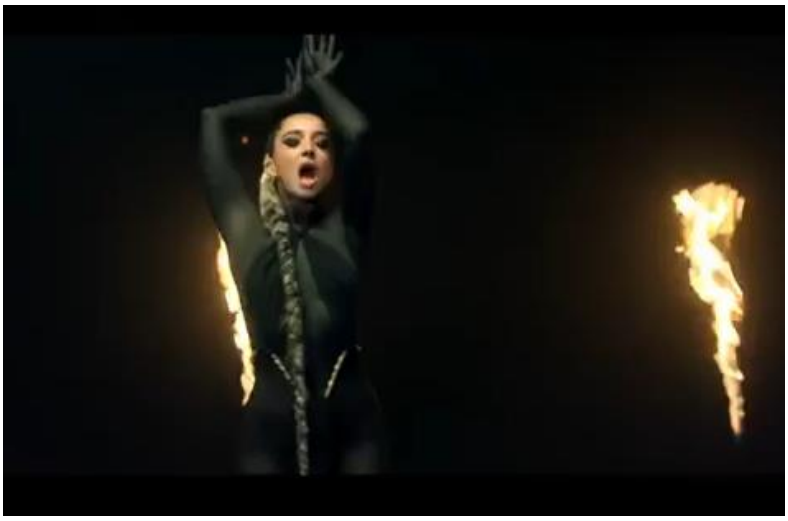


Figura 40: Imagen del videoclip *Maldición*, de Lola Índigo en colaboración con Lalo Ebratt, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music Spain.



Figura 41: *Lilith* (1892) John Collier

En el mismo vídeo musical se produce una antítesis, puesto que la artista principal, que aparece como pecadora y vinculada con el demonio al principio, se transforma y cierra el documento convertida en una diosa, una mujer libre, una venus recordando a «El nacimiento de Venus», de Botticelli, como se observa aquí:



Figura 42: Imagen del videoclip *Maldición*, de Lola Índigo en colaboración con Lalo Ebratt, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music Spain.

Desde la perspectiva del modo lingüístico, la letra de la canción relata la historia de una mujer que se autocalifica como mala, pecadora, por ende, relacionada con el infierno. Sin embargo, parece no importarle, como también muestra la protagonista del videoclip. El

chico se enamora de ella e igualmente se autocalifica como malo. La pieza musical, por tanto, es una alegoría al pecado. Además, se hace referencia a la maldad de la mujer a través de la anáfora repitiendo la palabra «mala» en numerosas ocasiones a lo largo del documento, en concreto 41, siendo el término más frecuente de toda la composición. Además, se dulcifica el papel del pecado con la siguiente antítesis: «El que peca y reza, empata» (*Maldición:* Ebratt, Doblas, González y Ospino). Igualmente, se recurre al hipérbaton mediante este enunciado: «Qué mala mata, qué mata mala» (*Maldición:* Ebratt, Doblas, González y Ospino). A su vez, aparecen referencias esotéricas como «Padre, Hijo y Espíritu Santo. Te hago exorcismo en el cuarto» (*Maldición:* Ebratt, Doblas, González y Ospino).

Por otra parte, la referencia a la religión en *Delincuente* [28], se transmite por medio de la letra de la canción, tal y como aparece en los siguientes fragmentos:

> *Gracias a Dios le doy porque él me trajo hasta aquí (Bless, bless)*
> *Que todo lo ve, yo con fe en él (En nombre del padre, del hijo)*
> *Tratan de meterme el pie, pero no van a poder (Del espíritu santo)*
> *Le doy gracia' a Dio' (Ooh, a Dio')*
> *Por hoy estar donde estoy (Eh-eh)*
> *Yo sé que existe un Dios, ¿pero y si no?*
> *No e' lo mismo dudar que no creer*
> *Por eso no permito que nadie subestime mi fe*
> *Pero si sigo vivo, e' porque Dio' ha luchado por mi vida mucho má' de lo que ha luchado el Diablo, amén*
> *El único que me puede buscar e' Dio'*
>
> (*Delincuente* [28]: Farruko, Anuel AA y Kendo Kaponi).

De hecho, la letra narra la historia de un hombre al que llaman delincuente. Sin embargo, él afirma que no ha hecho nada para ello y su mejor apoyo lo encuentra en una esfera divina. Los medios de comunicación hablan mal de él. Se lamenta por las consecuencias que su detención conlleva en el ámbito familiar. Lo detuvieron en Aduanas, en el aeropuerto, por robar dinero, pero no le importa lo que digan de él, porque al final opina que Dios juzgará y seguro que a su favor. Para concluir, critica todas las injusticias que se han producido, incluidas la ausencia de condenas a verdaderos culpables de delitos. Tanto en el modo visual como lingüístico los protagonistas creen más en la justicia divina que en la humana.

Asimismo, se hace alusión a la religión en *Adán y Eva* [34], videoclip de tipología romántica y de género musical reguetón, a través de la historia del Libro del Génesis, tal y como indica el título del vídeo musical. De hecho, se utiliza la historia de Adán y Eva como metáfora y símil de la vida del protagonista, además de presentar la experiencia vital como un teatro donde los personajes viven acontecimientos similares a los guardianes del paraíso. De hecho, la figura del pecado aparece simbolizado en varias ocasiones con una serpiente, al igual que se muestra una manzana mordida por una mujer, según se observa en la Figura 43. En este caso, la chica protagonista y objeto de deseo del protagonista masculino.



Figura 43: Imágenes del videoclip *Adán y Eva*, de Pulo Londra, dirigido por Jackalope, 2019, bajo la licencia exclusiva de Warner Latin y Big Ligas.

En síntesis, el conocimiento y comprensión crítica de las religiones aparece en videoclips donde también se reflejan el conocimiento y la comprensión crítica de la política y los derechos humanos, además de la valoración del Estado de derecho, la justicia, la dignidad y los derechos humanos. Se trata de vídeos musicales donde coinciden el reguetón en *Adán y Eva* [34] y *Delincuente* [28] y la tipología crítico-social, en este último y *Maldición* [47].

Por su parte, el modelo de competencias democráticas también contempla el ámbito de los medios de comunicación, ya que considera relevante el conocimiento y la comprensión crítica del tipo de información y las formas en las que se genera o difunde, además de todo el ecosistema mediático circunscrito a este engranaje, especialmente el de los medios digitales. Por lo tanto, se pone de relieve la importancia que los medios tienen en la sociedad, la relevancia de sus mensajes en los ciudadanos y, por ende, la trascendencia de saber interpretar dicha información de forma crítica (Consejo de Europa, 2018b: 55). En la muestra seleccionada se han hallado alusiones sutiles en *Delincuente* [28]. A su vez, es una temática que se puede relacionar con los referentes culturales, en concreto con los conocimientos generales de los medios de comunicación de los países hispanos y, a su vez, con los saberes y comportamientos socioculturales, especialmente con las condiciones de vida y organización social en forma de medios de comunicación e información. Además, se refleja en videoclips donde también han aparecido las siguientes competencias: la actitud de apertura a la diversidad cultural, el conocimiento y la comprensión crítica de la política y la valoración del Estado de derecho, la diversidad cultural, la justicia y los derechos humanos.

Así pues, en el videoclip *Delincuente* [28] se muestran escenas que retratan a los medios de comunicación con imágenes entrelazadas a lo largo de la narración en las que los

medios suelen abordar a los delincuentes a las puertas del Tribunal, como se observa en la Figura 44 en la que Farruko presta declaración. Además, esta competencia se hace visible a través de este fragmento de la letra: «Ahora soy un diablo y la prensa me quiere ver preso. Y hablan mierda 'e mí, pero no hablan del congreso (Jaja)» (*Delincuente*: Farruko, Anuel AA y Kendo Kaponi). De este modo, el texto oral critica que los medios traten así al preso y no consideren el comportamiento de los políticos.



Figura 44: Imagen del videoclip *Delincuente*, de Farruko en colaboración con Anuel AA y Kendo Kaponi, dirigido por Fernando Lugo, 2019, bajo la licencia exclusiva de Sony Music Latin.

Por último, este conjunto de competencias también incluye al medio ambiente junto con la economía y la sostenibilidad, ya que el modelo sostiene que estas tres piezas han de operar conjuntamente para que los mecanismos económicos que actúan en el mundo globalizado deriven en un desarrollo sostenible del planeta (Consejo de Europa, 2018b: 56). De estos tres ámbitos, en el corpus seleccionado se refleja el medio ambiente en *Qué bonito es querer* [46]. A su vez, esta competencia se relaciona con el respeto, ya que el conocimiento y la comprensión de todo lo que atañe al entorno natural conlleva un respeto hacia el mismo. Por lo tanto, en el repertorio de saberes y comportamientos socioculturales, se asocia con la ecología y el medio ambiente, dos elementos incluidos en las condiciones de vida y organización social de los países hispanos. Destacan del vídeo musical las imágenes en el exterior, tanto diurnas como nocturnas, en un entorno natural, protagonizadas por dos niños que se integran en la naturaleza como dos seres más y perciben lo que allí acontece con sorpresa y como una forma de descubrir nuevas cosas. Una imagen representativa es la que ilustra la Figura 43 en la que el niño sostiene un sapo y la niña le devuelve la mirada con rostro de sorpresa y alegría a su vez. No es de extrañar que esta competencia se haya mostrado en este videoclip junto con la actitud de respeto, en este caso, a un animal y a la naturaleza en general.



Figura 45: Imágenes del videoclip *Qué bonito es querer*, de Manuel Carrasco, dirigido por Guillermo Centenera y Sergio Jiménez, 2019, bajo la licencia exclusiva de Universal Music.

Resumiendo, se ha observado que los conocimientos y la comprensión crítica se reflejan principalmente en videoclips de tipo crítico-social, aunque también han aparecido el tipo narcisista, el romántico y el autobiográfico, según se expone en el Gráfico 51.

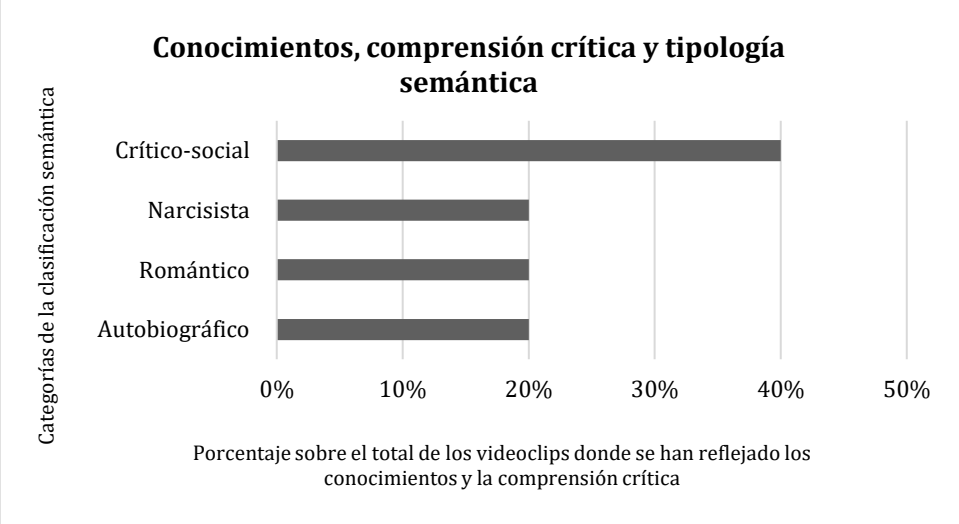


Gráfico 51: La tipología semántica en los videoclips donde se han reflejado los conocimientos y la comprensión crítica (elaboración propia).

Además, según se expone en el Gráfico 52, estos videoclips se adscriben generalmente al reguetón (60%), aunque también a otros géneros como el pop urbano, el pop, el *funk* carioca, el *dembow* y el pop latino.

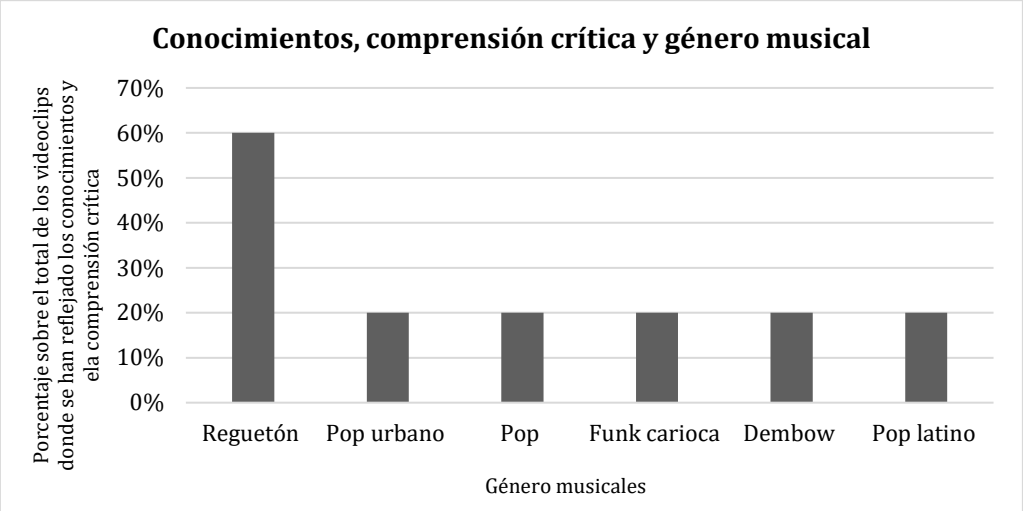


Gráfico 52: El género musical en los videoclips donde se han reflejado los conocimientos y la comprensión crítica (elaboración propia).

En cuanto a la evaluación de los recursos que pueden facilitar o complicar la comprensión audiovisual del propio videoclip, el Gráfico 53 proporciona una visión general de los mismos en los videoclips donde se han reflejado los conocimientos y la comprensión crítica.

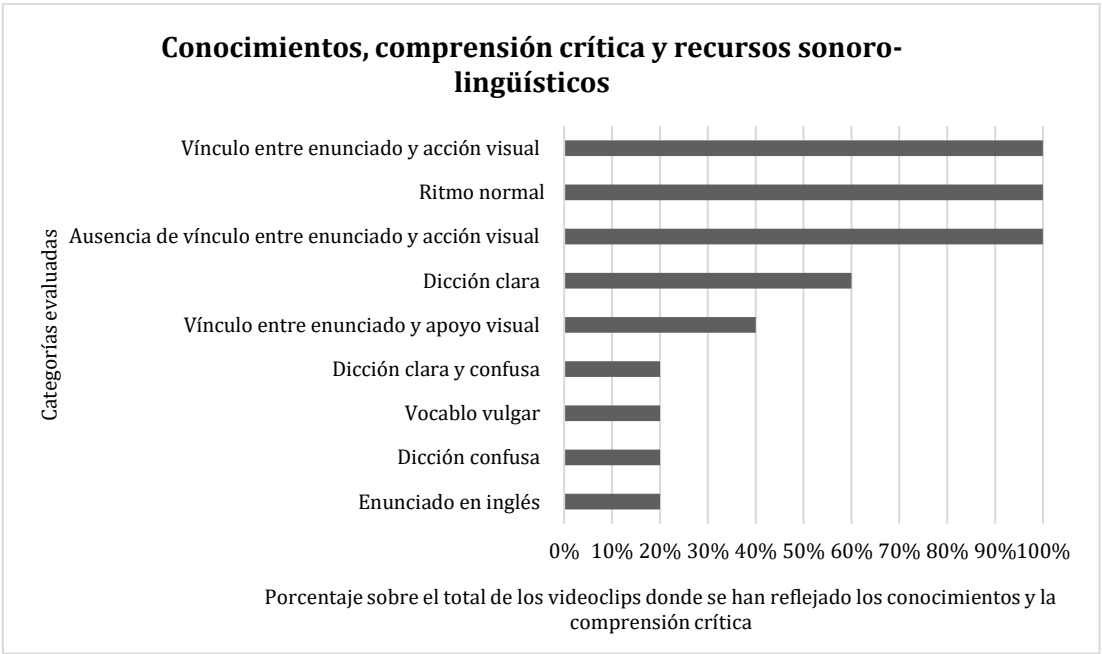


Gráfico 53: El género musical en los videoclips donde se han reflejado los conocimientos y la comprensión crítica (elaboración propia).

Los datos indican que el 100% de videoclips presenta un ritmo normal de producción del texto cantado, al igual que en todos ellos se ha observado paralelamente vínculo y ausencia entre la letra y las acciones visuales. Además, el 40% cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. A su vez, el 60% de los videoclips refleja dicción clara en todo el documento. El resto presenta una pronunciación confusa por parte de los artistas (20%) o la combinación de ambas (20%). Resulta interesante destacar que en ninguno de los vídeos musicales los ritmos musicales interfieren en la comprensión auditiva. Por último, se han hallado fragmentos en inglés y vocablos vulgares en el 20% de los casos.

Por otro lado, el 80% de los documentos audiovisuales que alude, de una u otra forma, a los conocimientos y comprensión crítica del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro, según se observa en el Gráfico 54. En lo que refiere a la estructura narrativa, destaca la composición clásica desde un punto de vista lingüístico y visual en el 60% de los casos, frente al 40% de la disposición rupturista.

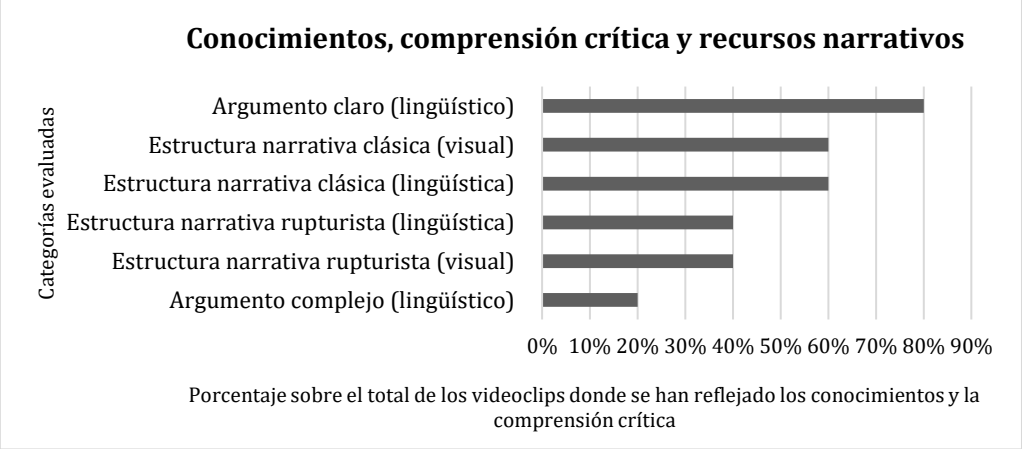


Gráfico 54: El género musical en los videoclips donde se han reflejado los conocimientos y la comprensión crítica (elaboración propia).

En resumen, se han observado algunas referencias a conocimientos de varios ámbitos necesarios para comprender críticamente el mundo compuesto por ciudadanos de bagajes culturales diversos y, por ende, cosmovisiones distintas. En concreto, se han hallado alusiones a la política, los derechos humanos, las religiones, los medios de comunicación y el medio ambiente. Por contra, no se han encontrado referencias al conocimiento y comprensión crítica de sí mismo, del lenguaje y la comunicación y tampoco del conocimiento y comprensión crítica del mundo en los ámbitos de la cultura, culturas, historia, legislación, sostenibilidad y economía. Para alcanzar esta imagen se han utilizado diferentes recursos. Los parámetros visuales se han transformado principalmente en el empleo de una iluminación, un cromatismo y un simbolismo característicos. Por su parte, el

modo corporal se ha expresado esencialmente a través de la apariencia, la kinésica y la proxémica. Paralelamente, los efectos cinematográficos han ocupado un lugar predominante de sustento para estos modos a la vez que han dado lugar a figuras retóricas visuales. Asimismo, el entorno físico donde se sitúan los personajes y su función en el relato también han cobrado relevancia en estos videoclips. Por último, desde un punto de vista lingüístico destaca el contenido semántico aportado por el análisis de la letra de las canciones junto con el uso de recursos propios de este modo sobre la imagen.

Perspectiva global

Una vez expuestos los hallazgos sobre cada una de las competencias del modelo, el fin de esta última parte de la sección es exponer los resultados acerca de su representación de forma global. Así pues, las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural se retratan en algo más de un tercio del corpus analizado, principalmente las actitudes y los valores, seguidas de las habilidades, los conocimientos y la comprensión crítica. Las tipologías semánticas más frecuentes en estos vídeos musicales de la muestra han sido la dionisíaca, la afrodisíaca y la crítico-social y generalmente se han manifestado de manera combinada. De ahí que también aparecieran los siguientes tipos: romántico, narcisista, elitista, gánster, autobiográfico, simbólico, trágico, gamberro y extravagante, según se observa en el Gráfico 55. Es interesante destacar aquí que el tipo crítico-social sólo aparece en videoclips donde se han reflejado las competencias.

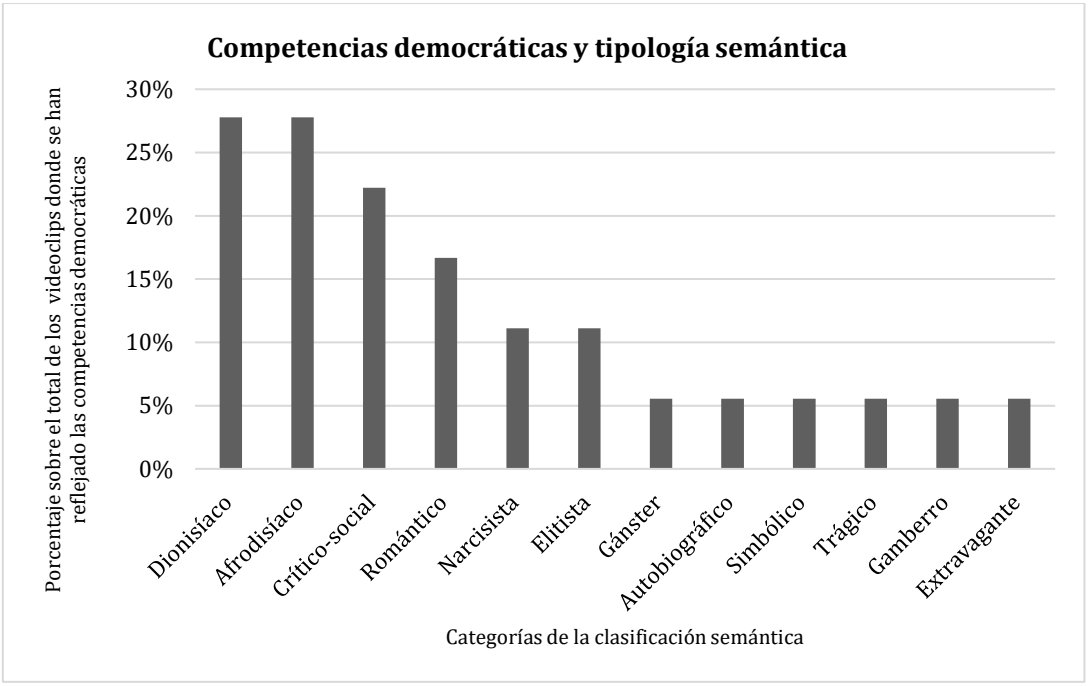


Gráfico 55: La tipología semántica en los videoclips donde se han reflejado las competencias democráticas (elaboración propia).

En cuanto al género musical, algo más de la mitad de los videoclips (56%) se ha conformado a partir del reguetón. El resto de la música presente ha sido el reguetón fusión, el pop, el pop latino, el trap, el *funk* carioca, el *flow*, la música tropical, la rumba latina, el hiphop, el *moombahton*, el *dembow*, el *blues* y el pop urbano, tal y como se expone en el siguiente Gráfico.

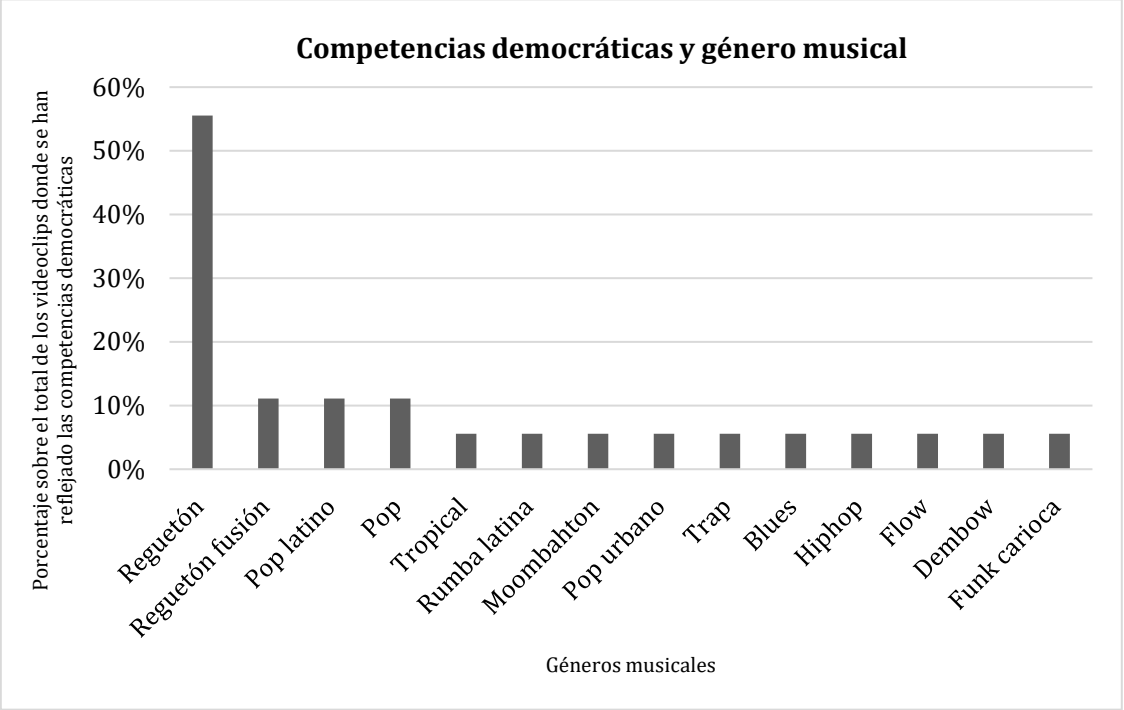


Gráfico 56: El género musical en los videoclips donde se han reflejado las competencias democráticas (elaboración propia).

Con respecto a los recursos que pueden facilitar o complicar la comprensión audiovisual del propio videoclip, el Gráfico 57 proporciona una visión detallada de los mismos. La dicción clara aparece en la mitad de estos videoclips. El resto presenta dicción confusa (33%) o la combinación de ambas (17%). A continuación, la mayoría (78%) de estos documentos se caracteriza por un tempo del texto oral cantado normal, aunque algunos videoclips cuentan con otras velocidades de ejecución. En cuanto a la relación entre las acciones visuales y la letra cantada, se ha hallado tanto ausencia (94%) como vínculo entre estos elementos (83%). Asimismo, en más de un cuarto (28%) de los vídeos musicales se incluyen elementos de apoyo visual en forma de animación o enunciados reflejados en la imagen. A pesar de ello, en la misma proporción los ritmos musicales dificultan la comprensión del texto cantado. Además, en algunos casos aparecen voces en inglés (33%), en francés (6%), al mismo tiempo que vocablos vulgares (17%).

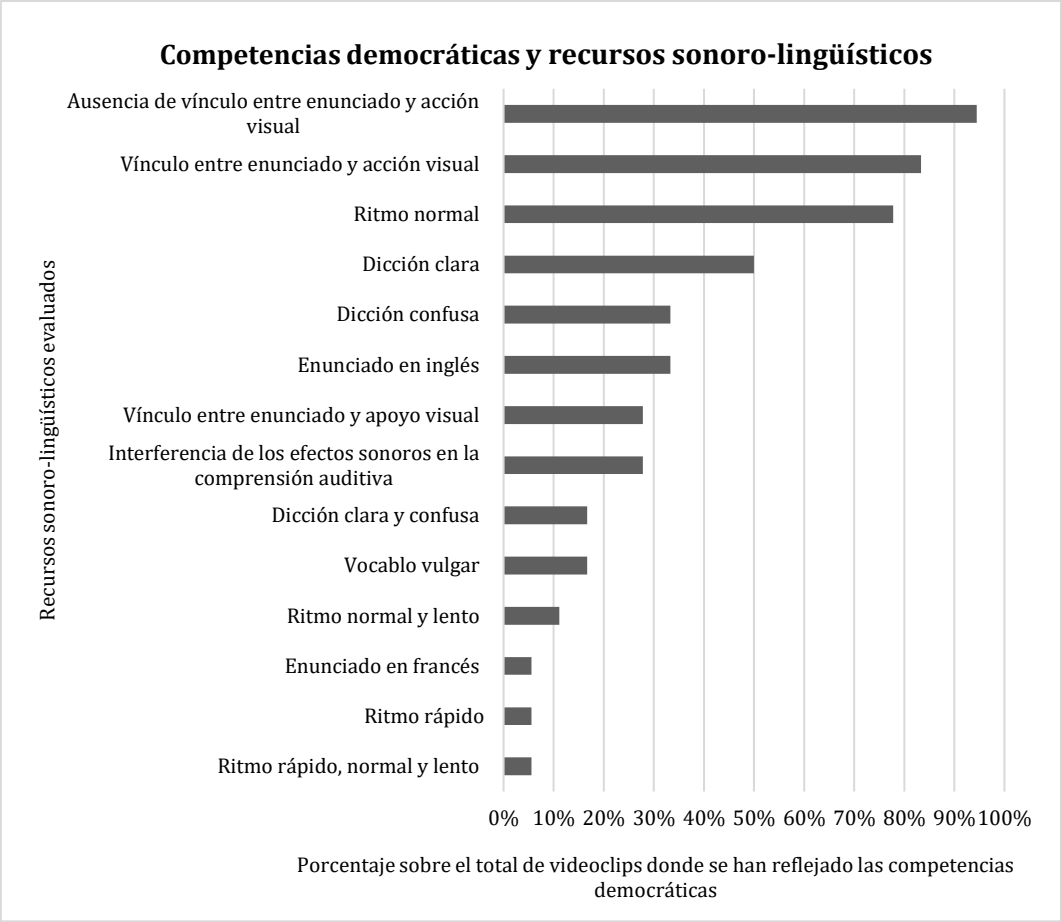


Gráfico 57: Recursos sonoro-lingüísticos en los videoclips donde se han reflejado las competencias democráticas (elaboración propia).

Con relación a los recursos narrativos, la mayoría de los documentos cuenta con un texto oral cantado de argumento claro (89%), como ilustra el Gráfico 58. Por su parte, predomina la estructura narrativa clásica desde un punto de vista lingüístico y la rupturista desde la perspectiva visual.

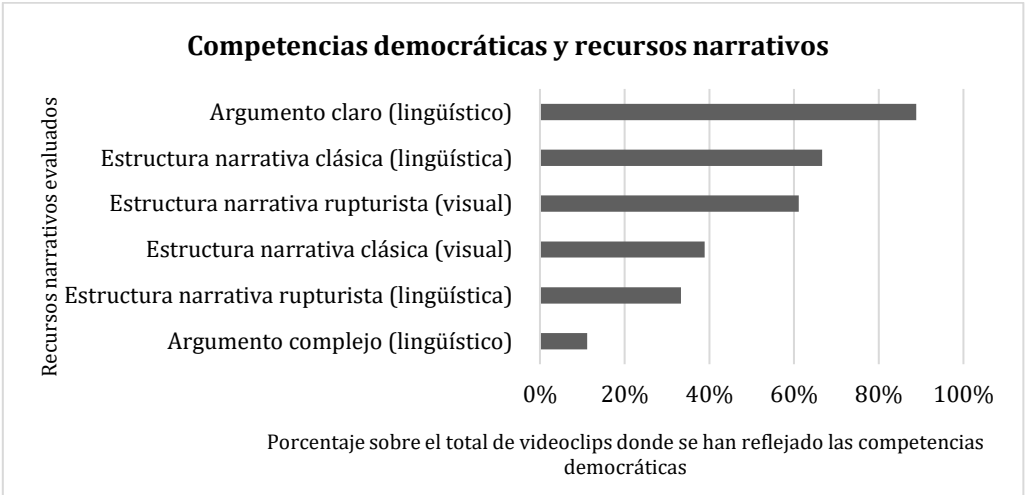


Gráfico 58: Recursos narrativos en los videoclips donde se han reflejado las competencias democráticas (elaboración propia).

En balance, se puede concluir que los valores y las actitudes se reflejan con más asiduidad en los videoclips que las habilidades, los conocimientos y la comprensión crítica. Además, la tipología semántica puede ser un predictor de contenido en competencias democráticas, pues los videoclips de tipología crítico-social suelen contar con referencias a alguna de ellas. Aun así, los tipos dionisíaco y afrodisíaco continúan siendo los más frecuentes. Por su parte, el género musical no se observa siempre como indicador para localizar competencias, aunque, como en el conjunto del corpus, los videoclips que reflejan las competencias democráticas se han compuesto principalmente a partir de reguetón. Además, se ha observado cómo estos videoclips se caracterizan por un tempo normal de ejecución del texto oral cantado y por la inclusión de artistas con dicción clara y confusa. En la misma línea, en ocasiones los ritmos musicales interfieren en la comprensión auditiva mientras que en otras se incluye apoyo visual que puede ayudar a la comprensión audiovisual del documento. En cuanto a sus letras, predomina el argumento claro y la inclusión de fragmentos en otras lenguas, principalmente en inglés. Continuando con el prisma narrativo, en estos videoclips destaca la estructura narrativa clásica desde un punto de vista lingüístico y la rupturista desde la perspectiva visual.

Por otra parte, para reflejar las competencias democráticas los vídeos musicales han empleado diferentes recursos provenientes del ámbito multimodal y narrativo, entre los que destacan los siguientes. En el modo visual ha prevalecido el uso del cromatismo, el simbolismo o la iluminación. Por su parte, los personajes, su función en el relato, sus transformaciones y el entorno físico donde se han desarrollado, junto con su comportamiento a través de la evaluación de recursos del modo gestual o corporal (kinésica, proxémica y apariencia) también han aportado datos de interés. Asimismo, los efectos cinematográficos han complementado la labor de estos recursos a la vez que han conformado numerosas figuras retóricas visuales. En la misma línea, el contenido semántico de la letra de las canciones y las figuras retóricas emanadas de las mismas también han proporcionado resultados relevantes a la investigación.

4.3.3 La dimensión cultural hispana en el corpus analizado

La lengua común del corpus de videoclips analizados ha sido el español. Así que, en base a la relación sinérgica de lengua y cultura, se ha estimado oportuno considerar el inventario de contenidos socioculturales del *Plan curricular el Instituto Cervantes*, ya que tienen como objetivo trabajar la competencia intercultural y difundir la cultura de España y los países de Hispanoamérica (Instituto Cervantes, 2006: 365). Los tres grandes grupos que lo conforman son los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y, por último, las habilidades y las actitudes interculturales. Los resultados ponen de relieve cómo los dos primeros conjuntos de contenidos han ocupado una dimensión mayor en los videoclips de la muestra, a diferencia del tercero donde las alusiones al mismo han sido escasas. A continuación, se expone cómo se han retratado estos contenidos en los vídeos musicales examinados.

4.3.3.1 Referentes culturales

La tendencia cultural musical actual en español procede de Hispanoamérica, principalmente a través del reguetón. Casi tres cuartas partes (72%) del corpus analizado proviene de estos territorios, principalmente de Puerto Rico (47%) o Colombia (15%), seguido de Panamá (4%), Argentina (4%) y la República Dominicana (2%), según se observa en el Gráfico 59. Por contra, solo el 26% de la muestra es de origen español. Además, también se ha encontrado producción estadounidense (11%), francesa (2%) y congoleña (2%) en el conjunto de los documentos estudiados. De hecho, los tres videoclips con mayor número de visualizaciones, *Con Calma*, *Calma* y *China*, son de origen puertorriqueño; el cuarto, *Con Altura*, es español y de la quinta a la décima posición se encuentran producciones de Panamá, Colombia, Puerto Rico y Congo. Con respecto a los vídeos musicales de nacionalidad española, todo ellos aparecieron en plataformas nacionales con la excepción de *Con Altura*, de Rosalía y El Guincho, que se difundió también en Spotify a nivel global y paralelamente en YouTube a escala europea y mundial. El Anexo 2 muestra detalladamente las plataformas en las que aparecieron los videoclips que han conformado el corpus de la investigación, además de las nacionalidades de las producciones.

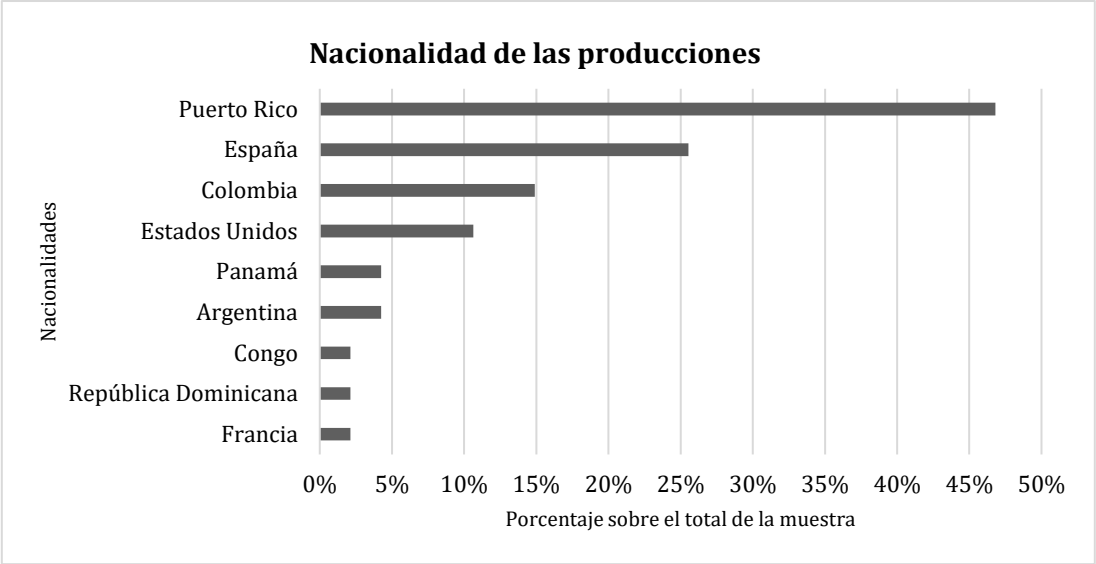


Gráfico 59: Nacionalidad de las producciones de los videoclips del corpus analizado (elaboración propia).

Como se acaba de mencionar, la tendencia musical en español difundida a través de las plataformas digitales actuales es la del reguetón, puesto que el 68% de la muestra seleccionada se ha compuesto conforme a este género musical, según se ha indicado en el Gráfico 10 de la sección anterior. En segundo lugar, se sitúa el trap (15%); en tercer lugar, el pop y el rap (6%) y, en cuarto lugar, la música melódica, el pop latino y el reguetón fusión (4%). En cuanto a su origen, de los veintiún estilos musicales a los que se adscribe la música de los videoclips analizados, de acuerdo con el Gráfico 60, el 79% de los videoclips se vinculan con música originaria o estrechamente ligada al ámbito hispano como la rumba, la rumba latina, el flamenco fusión, el reguetón, el reguetón fusión, el pop latino, la música urbana latina o la música tropical. Por otra parte, el 4% se asocia con ritmos jamaicanos (*dancehall* y *dembow*) y el 2%, con música original brasileña (*funk* carioca). No obstante, el 43% de la muestra emplea ritmos musicales relacionados con el mundo anglófono, especialmente, estadounidense: *flow*, hiphop, música melódica, pop, pop urbano, música urbana, *blues, moombahton*, rap y trap. Por lo tanto, los videoclips examinados se caracterizan por su variedad musical; no solo en la relación a su origen geográfico o cultural, sino también desde el punto de vista del género al que se adscriben y sus posibles combinaciones.

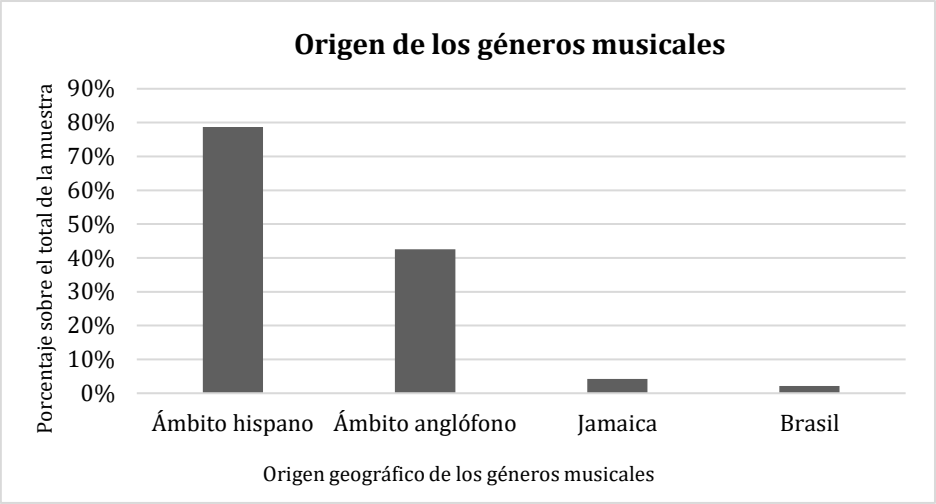


Gráfico 60: Origen de los géneros musicales del conjunto del corpus analizado (elaboración propia).

Una vez contextualizada la muestra desde la perspectiva musical y del origen de las producciones, se procede ahora a exponer los resultados más significativos acerca de la dimensión cultural hispana de acuerdo con el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). De forma más general, el Gráfico 61 expone su representación en el conjunto del corpus. Tal y como se ha anunciado al inicio de la sección, los dos primeros grupos de contenidos son los que más presencia han obtenido en los videoclips, ya que se han observado alusiones a los Referentes culturales en el 96% de los vídeos musicales y a los Saberes y comportamientos socioculturales, en el 94% de los casos. En contraste, solo el 2% de la muestra ha retratado las Habilidades y actitudes interculturales. En conjunto, se han encontrado alusiones a alguno de estos temas en todos los videoclips, salvo en *Mirándote* [38] y *La rubia–remix* [39].

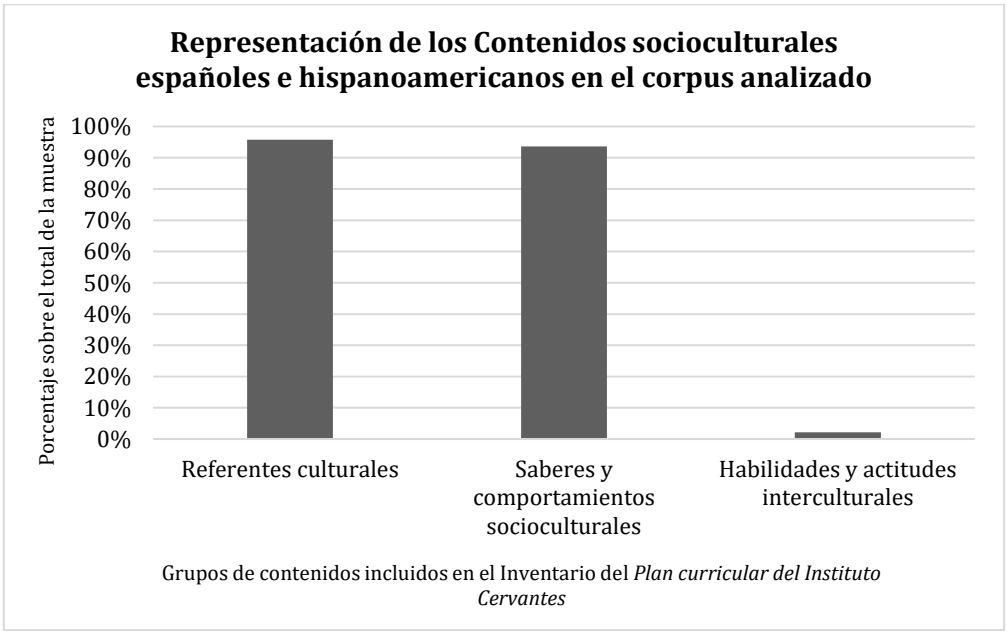


Gráfico 61: Total de videoclips donde se ha reflejado la dimensión cultural hispana (elaboración propia).

En cuanto a la primera parte del Inventario, la Tabla 18 expone de forma general los elementos que componen el conjunto de Referentes culturales que se divide, a su vez, en tres grandes grupos: primero, conocimientos generales de los países hispanos; segundo, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, y, tercero, productos y creaciones culturales.

Referentes culturales evaluados		
Conocimientos generales de los países hispanos	○ Geografía física ○ Población ○ Gobierno y política ○ Organización territorial y administrativa ○ Economía e industria ○ Medicina y sanidad	○ Educación ○ Medios de comunicación ○ Medios de transporte ○ Religión ○ Política lingüística
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	○ Acontecimientos y personajes históricos y legendarios	○ Acontecimientos sociales y culturales ○ Personajes de la vida social y cultural
Productos y creaciones culturales	○ Arquitectura ○ Artes plásticas ○ Cine y artes escénicas	○ Literatura y pensamiento ○ Música

Tabla 18: Componentes evaluados del Inventario de Referentes culturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (elaboración propia).

Los Conocimientos generales de los países hispanos se han reflejado en su totalidad con la excepción de la política lingüística, tal y como se indica en el Gráfico 62. Sí se retrata con frecuencia a la población y a los medios de transporte. Más de tres cuartas partes (81%) de los vídeos musicales muestra de forma directa a población de estos países, especialmente de las clases medias-altas, pues se hace referencia a ellas en el 70% de los videoclips. En cambio, solo el 19% exhibe a las clases populares y el 2% hace alusión a las clases muy humildes dibujando la pobreza, en este caso la situación de los niños que viven en los márgenes de la sociedad. Por el contrario, no se retratan en los documentos a las minorías étnicas, los pueblos indígenas o las civilizaciones precolombinas, elementos incluidos en el PCIC. Sin embargo, la diversidad de piel sí que es una constante en la muestra seleccionada, como se ha indicado en la sección anterior sobre las competencias democráticas cuando se ha expuesto la forma de retratar la diversidad en los videoclips examinados.

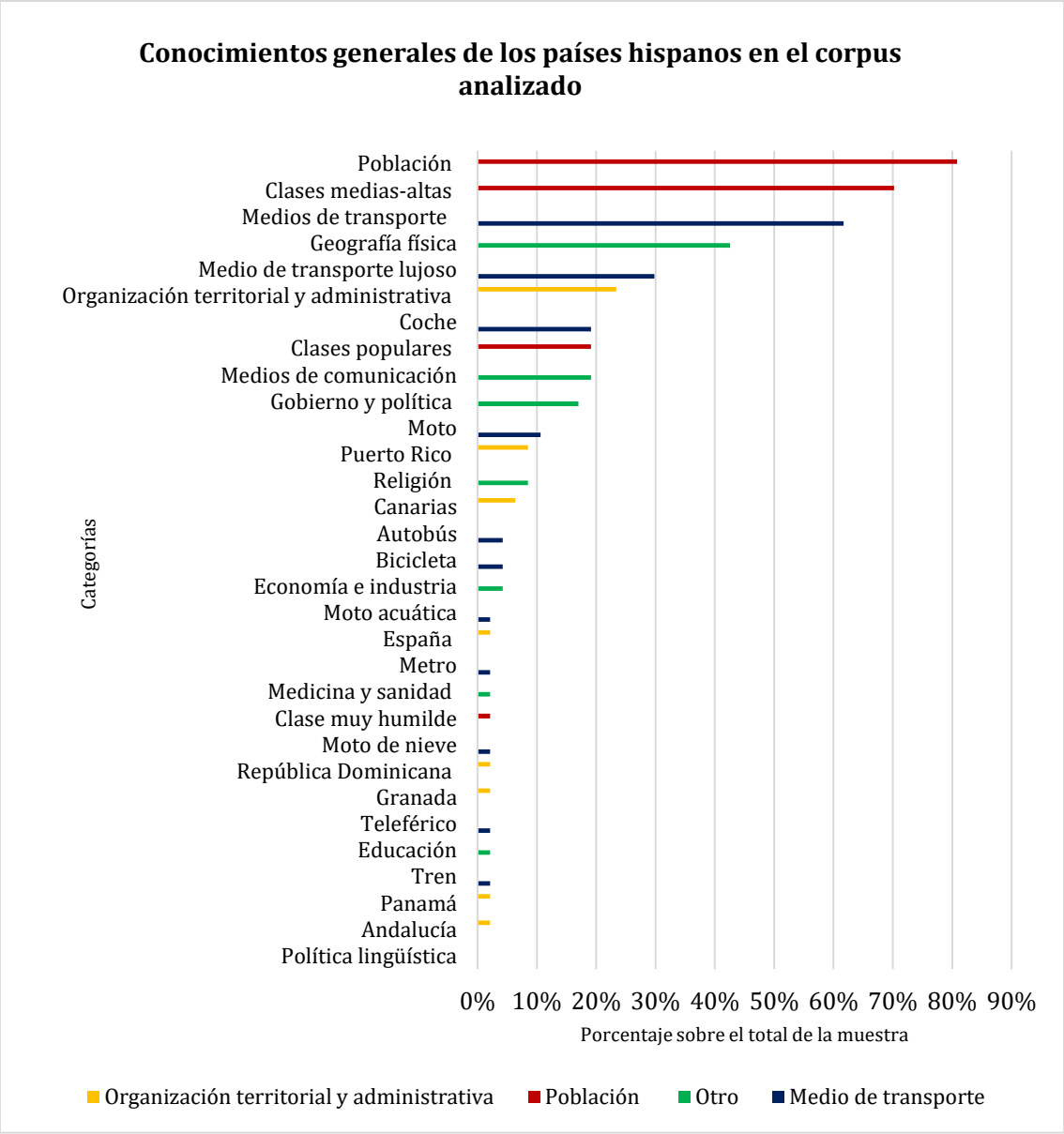


Gráfico 62: Referencias halladas en el corpus acerca de los Conocimientos generales de los países hispanos (elaboración propia).

Paralelamente y vinculado estrechamente al retrato de la población, los medios de transporte han aparecido en el 62% de los videoclips en forma de vehículo lujoso (30%), coche (19%), moto (11%), autobús (4%), bicicleta (4%), moto acuática (2%), metro (2%), moto de nieve (2%), teleférico (2%) y tren (2%). De forma general y en el contexto de los videoclips analizados, los que personajes pertenecientes a las clases medias-altas suelen desplazarse en medios de transporte de lujo, normalmente coches descapotables, helicópteros, barcos o aviones privados, mientras que las clases populares lo hacen en vehículos más económicos, en autobús, en tren o en bicicleta. En cuanto a las motos, son usadas por población de todas las clases sociales.

A continuación, casi la mitad (43%) de los videoclips muestra la geografía física, especialmente con planos generales o grandes planos generales para que el espectador pueda admirar en conjunto entornos costeros donde la gente disfruta de la playa o los deportes náuticos, es decir, se retrata principalmente un clima mediterráneo o tropical relacionado con el estío o la ausencia de estaciones marcadas, como ocurre en el Caribe. Asimismo, figuran llanuras desérticas con clima árido para terminar con los lugares donde la nieve, el frío, los bosques o las montañas son los protagonistas. A estos lugares acuden los personajes para disfrutar de unos días de descanso practicando actividades deportivas como el esquí o el surf sobre nieve.

En cuanto a la organización territorial y administrativa, se observa casi en un cuarto de los vídeos musicales (23%) de forma directa o indirecta. Por una parte, se muestra a través de referencias lingüísticas claras en la letra de las canciones a países como Panamá, Puerto Rico o España, a algunas ciudades como Granada (España), Santo Domingo (República Dominicana), a las regiones españolas de Canarias y Andalucía o a lugares de interés histórico y cultural, como la Alhambra de Granada; también mediante alusiones indirectas mencionando la comida típica canaria o la sangría (bebida alcohólica española). Y por otra parte, se proyecta con referencias visuales a España observadas en la ropa de color rojo de Rosalía y sus bailarinas en *Con altura* [4] o con imágenes de jamón serrano en *5 sentidos* [22]. En la misma línea, México y Puerto Rico se exhiben mediante los planos detalle de unas cervezas originarias de esos países, Ultra y Medalla. Igualmente, la organización territorial y administrativa se representa con imágenes típicas de la idiosincrasia cultural de algunas zonas, por ejemplo, los movimientos imitando el flamenco en *Con altura* [4] representando a Andalucía (España), o las danzas populares acompañadas de instrumentos musicales tradicionales en la calle a plena luz del día de Puerto Rico, en *Calma* [2].

Por otra parte, el resto de las categorías evaluadas han contado con una presencia menor en el corpus analizado. Así pues, se muestran referencias a los medios de comunicación tanto en el modo visual como lingüístico en el 19% de los videoclips, especialmente a los receptores de televisión y las redes sociales. En menor medida se retrata la prensa. Por su parte, la radio no aparece en la muestra.

En cuanto a los conocimientos generales del gobierno y la política de los países hispanos, se hace referencia en el 17% de los vídeos musicales. Los poderes del estado se simbolizan exhibiendo la bandera de ese lugar, principalmente la de Puerto Rico, o como en *Delincuente* [28], mostrando el poder judicial o la pervivencia de tradiciones a través de planos donde la población puertorriqueña se manifiesta por diferentes derechos y libertades ante un templo masónico.

La religión, por su parte, se refleja en el 9% de los videoclips en ambos modos. Los ámbitos de la economía y la industria solo aparecen en el 4% de los casos a través de zonas industriales cercanas a un puerto como es un astillero o mostrando las chimeneas en pleno rendimiento de fábricas. Por último, solo se retratan la sanidad, la medicina y la educación en un 2% de los videoclips. Las dos primeras áreas, mediante una parodia en un hospital con unos sanitarios y un paciente, y el ámbito educativo, a través de las imágenes de un centro de enseñanzas medias.

El siguiente grupo de Referentes culturales lo componen los Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, los cuales aparecen en una proporción bastante inferior a las categorías expuestas en el grupo anterior, según se observa en el Gráfico 63. Por una parte, se muestran las imágenes de un festival de danza y música en *Calma* [2] y, por otro lado, se exhiben estos contenidos a través de referencias lingüísticas. Por ejemplo, se hace alusión a personajes conocidos como Camarón de la Isla, Selena Gómez y Donald Trump. Estos dos últimos se han introducido por el número de hispanos que habitan en el país norteamericano, y porque son personajes que suelen aparecer en los medios de comunicación con asiduidad. Además, la letra de *Bésame* [45] alude al período musulmán de la península Ibérica con la mención de la Alhambra.

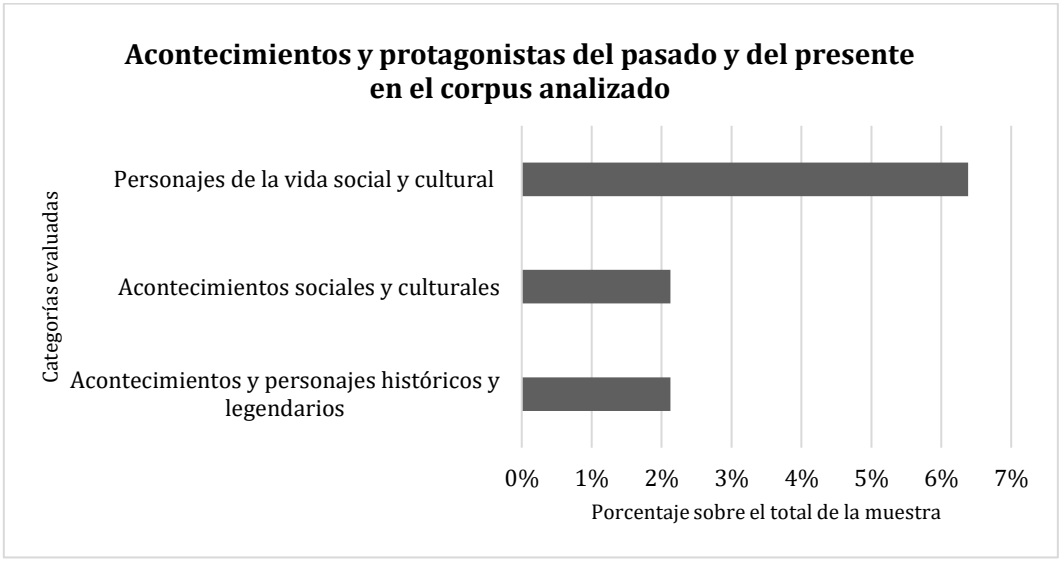


Gráfico 63: Referencias halladas en el corpus acerca de los Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente (elaboración propia).

Por último, los Productos y creaciones culturales han aparecido en una parte considerable del corpus, especialmente la categoría de baile o danza (57%), según se observa en el Gráfico 64. En menor medida se alude a la música (19%) y se formaliza mostrando desde bailes tradicionales o modernos a instrumentos musicales, además de imágenes en donde el protagonismo recae en vocalistas. Por su parte, la arquitectura se

exhibe en un 13% de los documentos mediante imágenes del urbanismo en España e Hispanoamérica. Por último, la literatura y el pensamiento, las artes escénicas (teatro) o plásticas han aparecido en un 2% de los videoclips cada una, respectivamente.

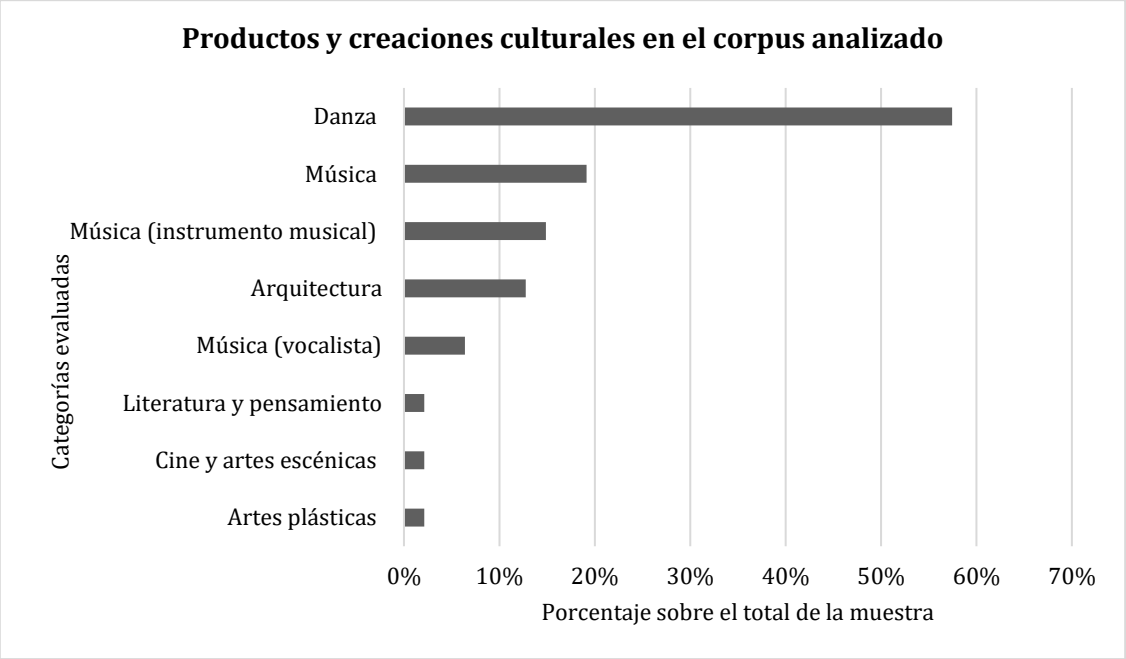


Gráfico 64: Referencias halladas en el corpus acerca de los Productos y creaciones culturales (elaboración propia).

En conclusión, los principales Referentes culturales del mundo hispano retratados en los videoclips analizados aparecen en el grupo de Conocimientos generales de los países hispanos, en donde se alude esencialmente a una población perteneciente a las clases medias-altas que exhibe su riqueza material, entre otras, a través de sus vehículos de lujo. Asimismo, la geografía física se retrata, por una parte, mediante grandes planos de lugares concretos como si de postales turísticas se tratara y, por otro lado, haciendo referencia a productos específicos, especialmente relacionados con el mundo de la gastronomía. Además, el baile y la música han sido los productos culturales sobresalientes en este caso. En contraste, los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente han contado con escasa representación en los videoclips de la muestra.

4.3.3.2 Saberes y comportamientos socioculturales

El repertorio de Saberes y comportamientos socioculturales lo conforman tres grandes conjuntos: las Condiciones de vida y organización social, las Relaciones interpersonales y, por último, la Identidad colectiva y el estilo de vida, según se observa en la Tabla 19. En conjunto, se han encontrado ejemplos concernientes a estos temas en la totalidad de la muestra, salvo en *Loco contigo* [12], *Te robaré* [13] y *Mirándote* [38].

Saberes y comportamientos socioculturales		
Condiciones de vida y organización social	○ Identificación personal ○ La unidad familiar ○ Calendario ○ Comidas y bebidas ○ Educación y cultura ○ Trabajo y economía ○ Actividades de ocio, hábitos y aficiones ○ Medios de comunicación e información	○ Vivienda ○ Servicios ○ Compras ○ Salud e higiene ○ Viajes, alojamiento y transportes ○ Ecología y medio ambiente ○ Servicios sociales y programas de ayuda ○ Seguridad y lucha contra la delincuencia
Relaciones interpersonales	○ Ámbito personal y público	○ Ámbito profesional ○ Ámbito educativo
Identidad colectiva y estilo de vida	○ Identidad colectiva ○ Tradición y cambio social ○ Espiritualidad y religión	○ Fiestas, ceremonias y celebraciones ○ Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros

Tabla 19: Componentes evaluados del Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (elaboración propia).

En primer lugar, en cuanto a las condiciones de vida y organización social, no han aparecido en ningún videoclip referencias a la identificación personal, al calendario y a los servicios sociales o los programas de ayuda, tal y como se representa en el Gráfico 65. Por lo tanto, no se han observado alusiones a nombres o apellidos frecuentes, ni a los documentos oficiales que identifican a un individuo. Sin embargo, sí se han hallado imágenes mostrando al individuo dentro de la unidad familiar en el 4% de los videoclips. En *11PM* [6] este aspecto aparece proyectando en una relación familiar, en este caso el papel de unos padres de clase alta frente a su hija, además, del comportamiento de ésta con respecto a sus padres, puesto que los desobedece. Por otra parte, se retrata en *Delincuente* [28] a través de las imágenes de unos padres jóvenes junto a su hija y la de una madre con su hijo en brazos manifestándose por la libertad de su marido. Esta última alusión también aparece incluida simultáneamente en el texto oral cantado.

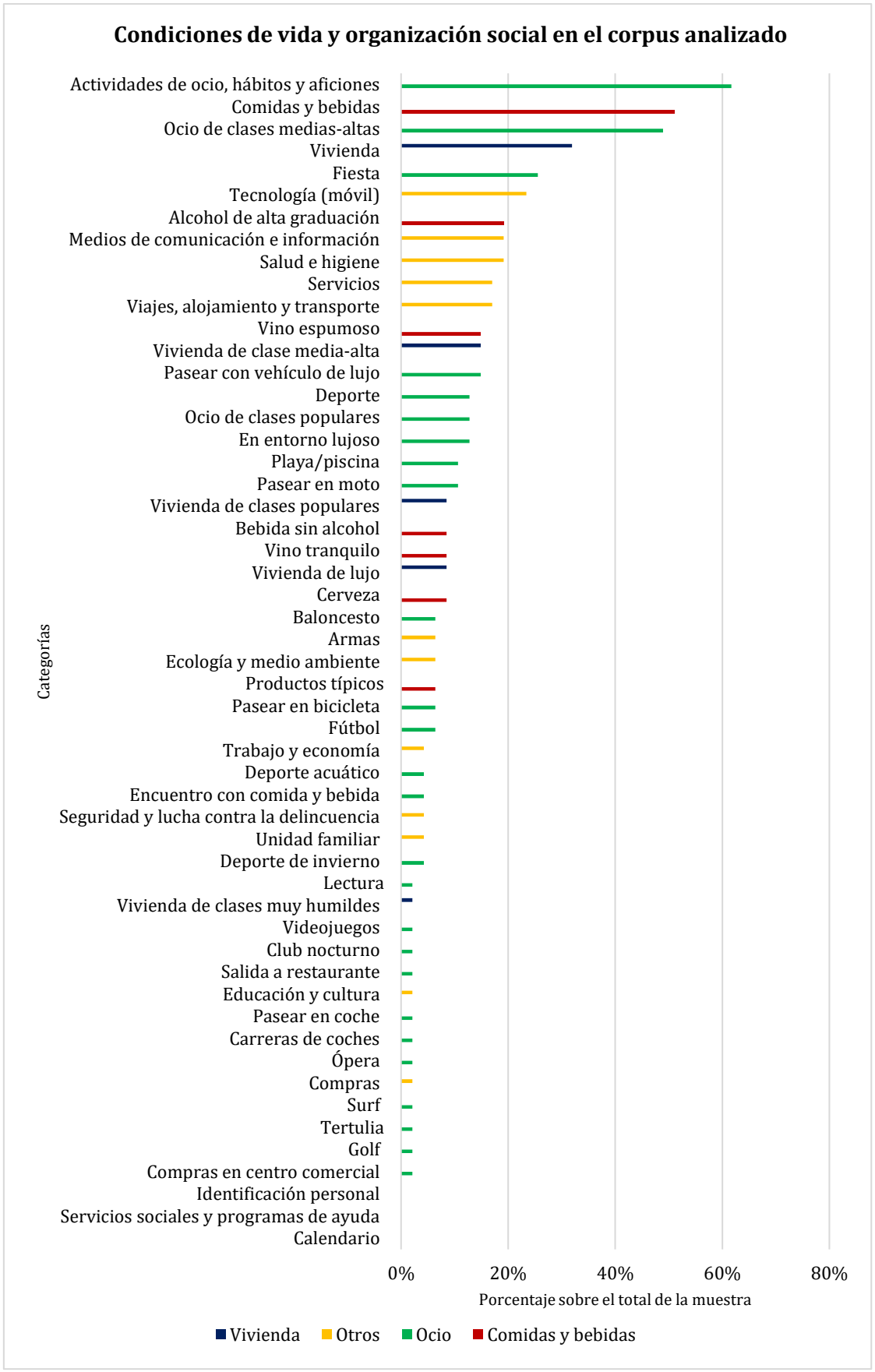


Gráfico 65: Referencias halladas en el corpus acerca de las Condiciones de vida y organización social (elaboración propia).

En segundo lugar, existe una tendencia a mostrar imágenes relacionadas con el ocio, los hábitos y las aficiones, tal y como se ha observado en el 62% de la muestra, especialmente actividades de recreo fuera del hogar. Dentro de casa se dedica tiempo principalmente a organizar fiestas con amigos de clases medias-altas donde se bebe alcohol. De hecho, las fiestas de jóvenes se reflejan en el 26% de los videoclips. Fuera del domicilio se llevan a cabo diversos tipos de actividades, especialmente ir a discotecas o clubs para bailar y beber; hacer deporte, ir a la playa o piscina, asistir a la ópera, pasear en moto o vehículos de lujo, comer en un restaurante, reunirse con amigos para comer y beber, ir de compras o jugar a videojuegos. También se practican deportes al aire libre como esquiar, nadar, montar en bicicleta, bucear, jugar al baloncesto, al fútbol, al golf o al surf. Desde una perspectiva etaria, se retrata a los niños en actividades de ocio al aire libre, en la playa, en el bosque o en instalaciones deportivas. En uno de los videoclips aparecen leyendo cómics en sus dormitorios. Los mayores se recrean con juegos de mesa (dominó) o en tertulias al aire libre y, los jóvenes, principalmente en fiestas, celebraciones o practicando deporte. No obstante, las actividades de ocio y tiempo libre se vinculan principalmente a las clases medias-altas (49%), en contraste con las clases populares (13%).

Con relación al ocio, aparecen comidas y bebidas en el 51% de los vídeos musicales y en situaciones bastante diversas. Por una parte, se retratan celebraciones donde los personajes se congregan para comer o beber, como una boda, un cumpleaños o reuniones familiares o de amigos. Por otra parte, se muestran imágenes acerca de las actividades de ocio juveniles, entre las cuales, está beber alcohol. Existe una distinción significativa entre las clases sociales, ya que las clases medias-altas suelen beber vino espumoso o tranquilo y las clases populares, cerveza. Además, esta diferenciación se hace palpable en las convenciones y comportamientos sociales, puesto que en las situaciones donde aparecen las clases medias-altas el ambiente es más refinado u organizado, a diferencia de los momentos donde las clases populares se reúnen para comer o beber en los que las situaciones son más relajadas. Asimismo, se hacen referencias a comidas o productos típicos como el jamón serrano, las papas arrugadas con mojo de Canarias o algunas bebidas puertorriqueñas de consumo local. Por último, también aparecen lugares donde se sirven comidas o bebidas, como restaurantes, cafeterías, discotecas o pubs. En estos últimos suelen figurar imágenes en las que los protagonistas beben alcohol de alta graduación.

En la misma línea, pero con menor presencia, se encuentran los viajes, el alojamiento y el transporte, observados en el 17% de los vídeos musicales a través de imágenes de hoteles y de transporte urbano como el autobús, el metro, el tren, el funicular o el taxi mencionando a Uber. Los servicios, por su parte, retratados en idéntica proporción, se proyectan a través de instalaciones deportivas privadas o públicas en donde jugar al

baloncesto, al fútbol, al golf, practicar deportes de invierno o realizar carreras de coches. Por último, las compras que se pueden realizar como actividad de ocio se retratan en las imágenes de *Tal Vez* [27] en las que un grupo de amigos se reúne en un centro comercial a las afueras de la ciudad y donde juntos recorren los pasillos de los artículos deportivos deteniéndose en los balones de fútbol.

Con una proyección mayor (32%) se muestran los diferentes tipos de vivienda, la mayoría de ellas en entornos urbanos: desde edificios de pisos, a casas con jardín, adosados, urbanizaciones hasta viviendas en zonas marginales. De la composición de las residencias destacan las imágenes del jardín, el cuarto de baño, el salón, la cocina o el dormitorio. Además, se retrata una delimitación clara entre los distintos grupos sociales. Destacan las viviendas pertenecientes a las clases medias-altas con una representación de un 15% sobre el total de la muestra, seguidas de las viviendas de lujo (9%) y aquellas de las clases populares (9%) o muy humildes (2%).

Por otra parte, los medios de comunicación aparecen en el 19% de los vídeos musicales, especialmente los receptores de televisión que se exhiben encendidos y de fondo mientras los protagonistas realizan otras actividades. En el videoclip donde cobran más relevancia es en *Delincuente* [28], pues se retrata a los periodistas abordando a pie de calle a uno de los protagonistas. El otro medio importante presente en los videoclips es Internet, en concreto las redes sociales y, estrechamente, vinculado a ellas, destaca la presencia de móviles en el 23% del corpus analizado.

La educación y la cultura figuran en *Cuaderno* [29] a través de las imágenes de un centro privado de secundaria donde los estudiantes aparecen, por una parte, en clase, y por otra, en dependencias anejas al instituto como las instalaciones deportivas donde juegan al baloncesto. Se muestran las convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo mediante las interacciones entre los alumnos y también con el docente. En este caso se observa cómo los alumnos hacen caso omiso a los comentarios de la profesora y el director del centro. Por eso tiene que intervenir el guarda de seguridad del centro educativo para restablecer el orden.

A continuación, el resto de las temáticas con relación a las condiciones de vida y organización social se proyectan con menor intensidad. El sector del trabajo y la economía se muestra a través de imágenes de lugares de las poblaciones en los que se concentran los complejos industriales en el 4% de los vídeos musicales. La salud y la higiene se representan en el 19% a través de la práctica de diferentes deportes, a la vez que se muestra de forma paródica el trabajo de un médico y unos enfermeros en un hospital. La ecología y el medio ambiente se refleja en *Qué bonito es querer* [46] mediante imágenes de un paraje natural donde dos niños realizan una ruta en bicicleta y juegan respetando el entorno, y en *Secreto*

[32] y *Te soñé de nuevo* [20] donde los protagonistas realizan un viaje a un entorno natural con nieve para realizar deportes de invierno. Por último, la seguridad y lucha contra la delincuencia se representa exhibiendo imágenes de cuerpos de seguridad, en este caso, la policía de Puerto Rico, en *Delincuente* [28] y también mostrando el problema de la violencia en el ambiente escolar en *Cuaderno* [29], donde los alumnos de una clase pierden el respeto a la profesora y el director del centro y, por ello, tiene que intervenir un guarda de seguridad. Paralelamente, se han hallado referencias a armas tanto en el modo lingüístico como visual en el 6% del corpus.

El siguiente grupo de los Saberes y los comportamientos socioculturales lo componen las Relaciones interpersonales. El Gráfico 66 expone de forma general el espacio ocupado en la muestra donde destaca el ámbito personal y público con una representación del 79% a través de imágenes donde se retratan las relaciones de amistad y, en menor medida, con familiares, vecinos, desconocidos o las autoridades. Por su parte, el ámbito profesional se refleja en el 17% de los videoclips, mayoritariamente a través de las relaciones con clientes o con compañeros de trabajo, mientras que el ámbito educativo se ha observado en el 2% de los documentos, tal y como se ha mencionado anteriormente.

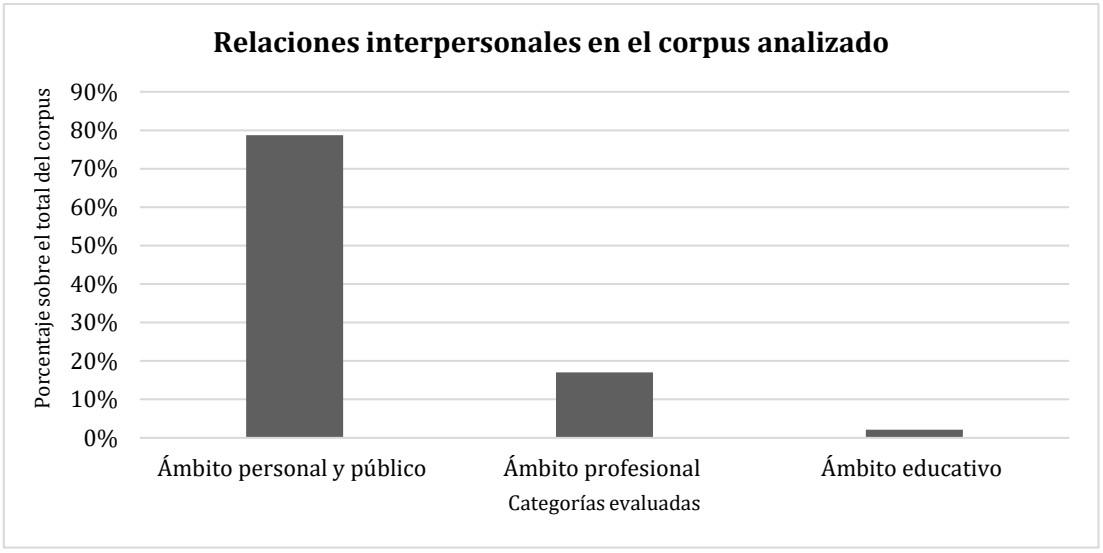


Gráfico 66: Referencias halladas en el corpus acerca de las Relaciones interpersonales (elaboración propia).

Finalmente, la última categoría la conforman la Identidad colectiva y el estilo de vida. En primer lugar, la presencia e integración de las culturas de los países y pueblos extranjeros no aparece en ningún vídeo musical, como se observa en el Gráfico 67. Vinculado al mismo concepto se encuentra la configuración de una identidad colectiva, reflejada en este caso en dos videoclips que plasman dos realidades bien distintas de Puerto Rico. Por un lado, en *Calma* [2] se muestran las diferentes actividades de ocio de la población puertorriqueña relacionadas con la música, la danza o las relaciones interpersonales y, por

otro lado, en *Delincuente* [28], la población reivindica más derechos y libertades dentro de un sistema corrupto.

Para concluir, las otras categorías también han obtenido su representación, según se expone en el Gráfico 67. La tradición y el cambio social se muestran en el 30% de los vídeos musicales a través de tradiciones en el ámbito de la gastronomía, como la referencia al jamón serrano, a platos típicos canarios o enseñando las nuevas formas de disfrute del tiempo libre como los viajes o la práctica deportiva. A continuación, la espiritualidad y la religión aparecen en el 9% de los videoclips a través de referencias directas a Dios, en el modo visual y lingüístico, a pasajes de la Biblia y a objetos religiosos en el modo visual. Por último, las fiestas, ceremonias y celebraciones solo figuran en el 6% mostrando fiestas en la calle o celebraciones más personales como un cumpleaños o una boda.

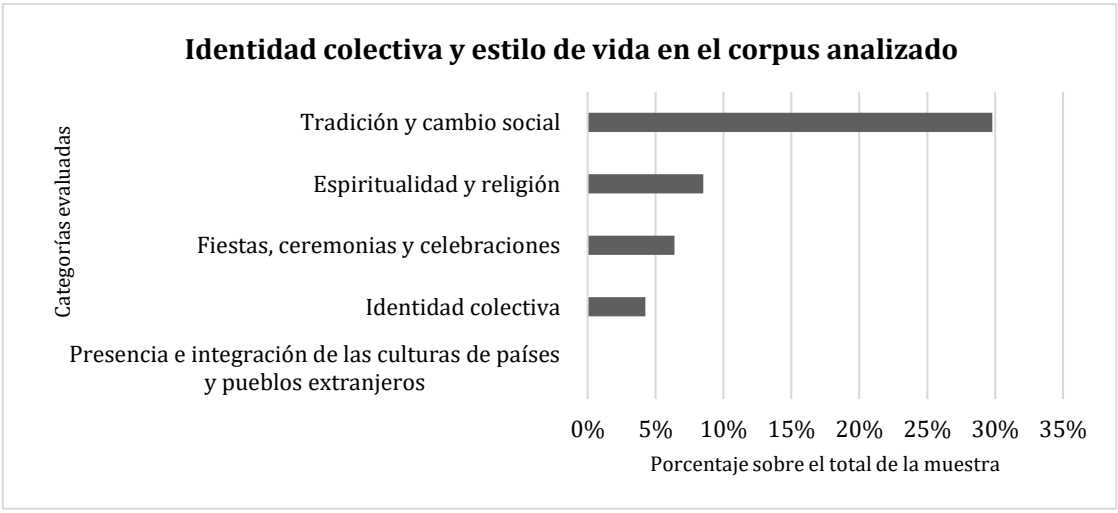


Gráfico 67: Referencias halladas en el corpus acerca de la Identidad colectiva y estilo de vida (elaboración propia).

En síntesis, la mayoría de la muestra cuenta con referencias a los Saberes y comportamientos socioculturales en forma de sus diferentes categorías. Las temáticas más recurrentes han sido las que rodean al tiempo libre, como las diferentes y variadas actividades de ocio, entre las que destacan las fiestas, los deportes y los distintos encuentros sociales. A ello le acompañan como protagonistas secundarios las comidas y las bebidas. De ahí que las relaciones interpersonales se retraten casi exclusivamente en el ámbito personal y público. Al igual que estas categorías demarcan las clases sociales, de igual manera ocurre cuando se exhiben los diferentes tipos de vivienda. De forma paralela, la identidad colectiva y el estilo de vida se retrata principalmente en torno al ocio y las reuniones sociales.

4.3.3.3 Habilidades y actitudes interculturales

El inventario de Habilidades y actitudes interculturales se divide en cuatro grandes grupos: primero, la Configuración de una identidad cultural plural; segundo, la Asimilación de los saberes culturales; tercero, la Interacción cultural y, por último, la Mediación cultural, según se expone en la Tabla 20.

Habilidades y actitudes interculturales	
○ Configuración de una identidad cultural plural	○ Interacción cultural
○ Asimilación de los saberes culturales	○ Mediación cultural

Tabla 20: Componentes evaluados del Inventario de Habilidades y actitudes interculturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (elaboración propia).

De los tres repertorios que forman el componente cultural del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), éste sería el más práctico, puesto que se compone de una serie de herramientas agrupadas en habilidades y actitudes que sirven de apoyo al alumno para colocarse en una posición de acercamiento a otras culturas de forma abierta y positiva, al mismo tiempo que realiza un proceso de evaluación crítica de la suya. Para ello le será de ayuda la integración de los Referentes culturales, los Saberes y comportamientos socioculturales analizados anteriormente. Se trata de la tercera fase en este camino hacia la competencia intercultural de un estudiante de español como lengua extranjera o segunda lengua. Por lo tanto, las referencias a los mismos en los videoclips analizados no han sido tan evidentes, como se observa en el Gráfico 68. De hecho, no se han observado ejemplos concernientes a la Asimilación de saberes culturales o a la Mediación e Interacción cultural.

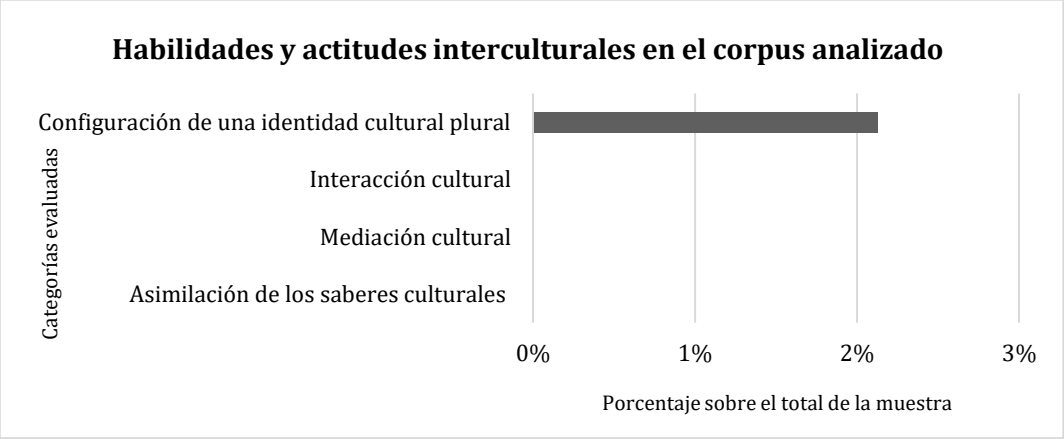


Gráfico 68: Referencias halladas en el corpus acerca de las Habilidades y actitudes interculturales (elaboración propia).

Por su parte, la Configuración de una identidad cultural plural, es decir, la fase de preparación para el encuentro con otras culturas aceptando las diferencias entre las mismas a la vez que se valoran las semejanzas, entre otros (Instituto Cervantes, 2006: 450), se ha observado en *Calma* [2], o al menos se han hallado elementos que pueden ayudar a acercarse a otra cultura. El videoclip en sí pretende proyectar una forma de ser y de vivir de la sociedad puertorriqueña, o sea, los componentes que conformarían, según este relato, la identidad colectiva de Puerto Rico. Se advierte que se trata de este estado caribeño por la introducción de planos recurrentes donde aparece la bandera tanto en espacios naturales como urbanos. Se muestra el estilo de vida de los puertorriqueños basado en la diversión colectiva a través de diferentes actividades de ocio, como las fiestas interiores, la asistencia a festivales de música o bailes tradicionales en la calle, encuentros con conocidos para entretenerse con juegos de mesa o tertulias, o días de playa. El común denominador de esta población es la sonrisa.

En balance, la dimensión cultural hispana se retrata en el corpus analizado principalmente a través de los Referentes culturales, los Saberes y comportamientos socioculturales, ya que las Habilidades y actitudes interculturales han cobrado escasa presencia. En general, las temáticas giran en torno a las actividades de ocio y los encuentros sociales y donde, además, se proyecta una delimitación definida entre las clases sociales. En la siguiente sección continuamos exponiendo las constantes más sobresalientes proyectadas en los videoclips analizados.

4.3.4 Temáticas sobresalientes en los videoclips de la muestra

En las anteriores secciones se ha examinado la muestra para averiguar hasta qué punto estos videoclips reflejan las competencias para una cultura democrática o la dimensión cultural hispana. En este caso se toma el corpus al completo para escudriñar las constantes más significativas observadas y, de esta forma, dar luz a los mensajes que pretenden proyectar los videoclips, puesto que las imágenes no son objetivas, sino que se crean con un fin determinado. Los datos apuntan a diversas temáticas como la representación de la población desde un punto de vista femenino, generacional y social, a la vez que la inclusión de contenido relacionado con un universo hedonista y erótico.

4.3.4.1 Perspectiva de género

La representación femenina ha sido una de las constantes que más relevancia ha cobrado en los videoclips analizados. La Tabla 21 proporciona una visión general de las categorías evaluadas en cuanto a la proyección de la perspectiva de género donde se observa la variedad de parámetros tenidos en cuenta a la hora de examinarla.

Categorías en la evaluación de la perspectiva de género	
Temáticas	**Recursos**
○ Género del artista principal del videoclip	○ Corporales: apariencia, kinésica
○ Representación generacional femenina	○ Efectos cinematográficos
○ Cosificación de la mujer	○ Espaciales: entorno físico
○ La mujer como objeto sexual	○ Lingüísticos
○ La mujer como objeto de valor	○ Narrativos: figuras retóricas
○ Elogio a la belleza	○ Visuales: cromatismo, iluminación, simbolismo
○ Visión femenina alternativa	
○ Relación mujer-hombre	

Tabla 21: Categorías halladas en la representación femenina (elaboración propia).

Así pues, la mayoría (85%) de los de los videoclips analizados tiene como artista principal a un hombre, frente al 15% liderados por una mujer, según se expone en el Gráfico 69. Se trata de Rosalía en *Con Altura* [4], Becky G. en *La respuesta* [17] y *Dollar* [18], Karol G. en *Ocean* [25], Aitana en *Me quedo* [21], además de Lola Índigo en *Lola Bunny* [37] y *Maldición* [47]. Por lo tanto, la muestra seleccionada da cuenta de la masculinización del

sector vocalista en español en cuanto a los videoclips más frecuentes. Si la mayoría de los intérpretes son hombres, ¿cómo se exhibe a la mujer entonces en estos vídeos musicales?

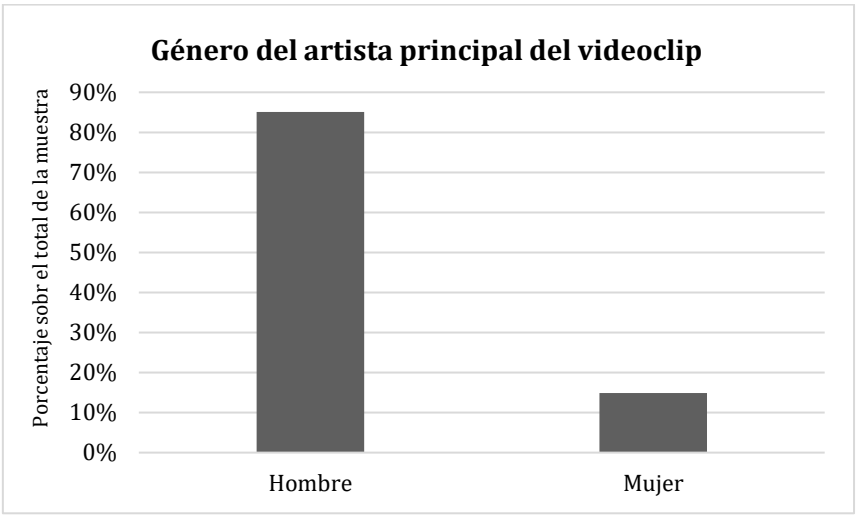


Gráfico 69: Género del artista principal del videoclip (elaboración propia).

La mujer se representa casi en la totalidad de los videoclips, tal y como se observa en el Gráfico 70. Las chicas jóvenes ocupan la posición preponderante con una proyección en el 89% de los casos, frente al 9% de las niñas, el 6% de las adolescentes y mujeres maduras, para concluir con el 2% de las ancianas.

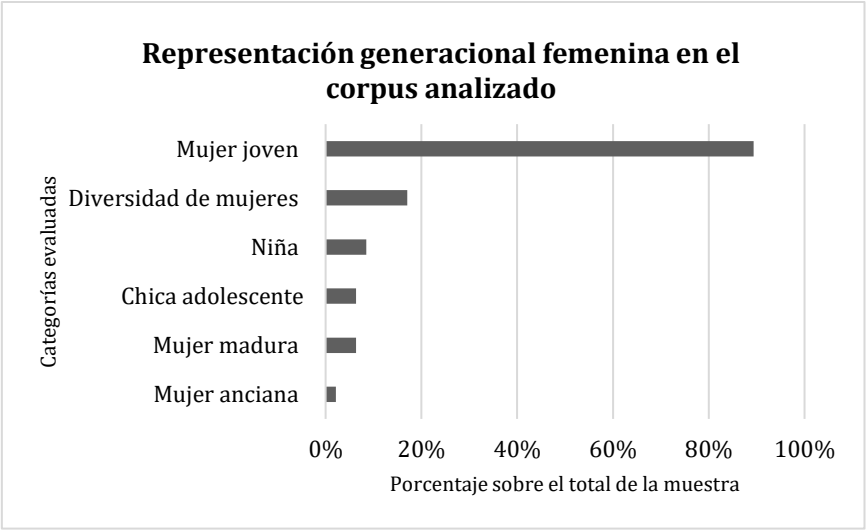


Gráfico 70: Representación femenina por generaciones en el corpus analizado (elaboración propia).

Desde un punto de vista más específico, se han hallado en los videoclips una serie de temáticas relacionadas con el mundo femenino caracterizadas por su heterogeneidad, como se expone en el Gráfico 71. Por una parte, alrededor de la mitad de los videoclips alude a la cosificación del cuerpo femenino, el elogio a la belleza o a su representación como objeto

sexual. Otros, en su minoría, plantean asuntos más sociales como su papel en la sociedad y en la vida familiar.

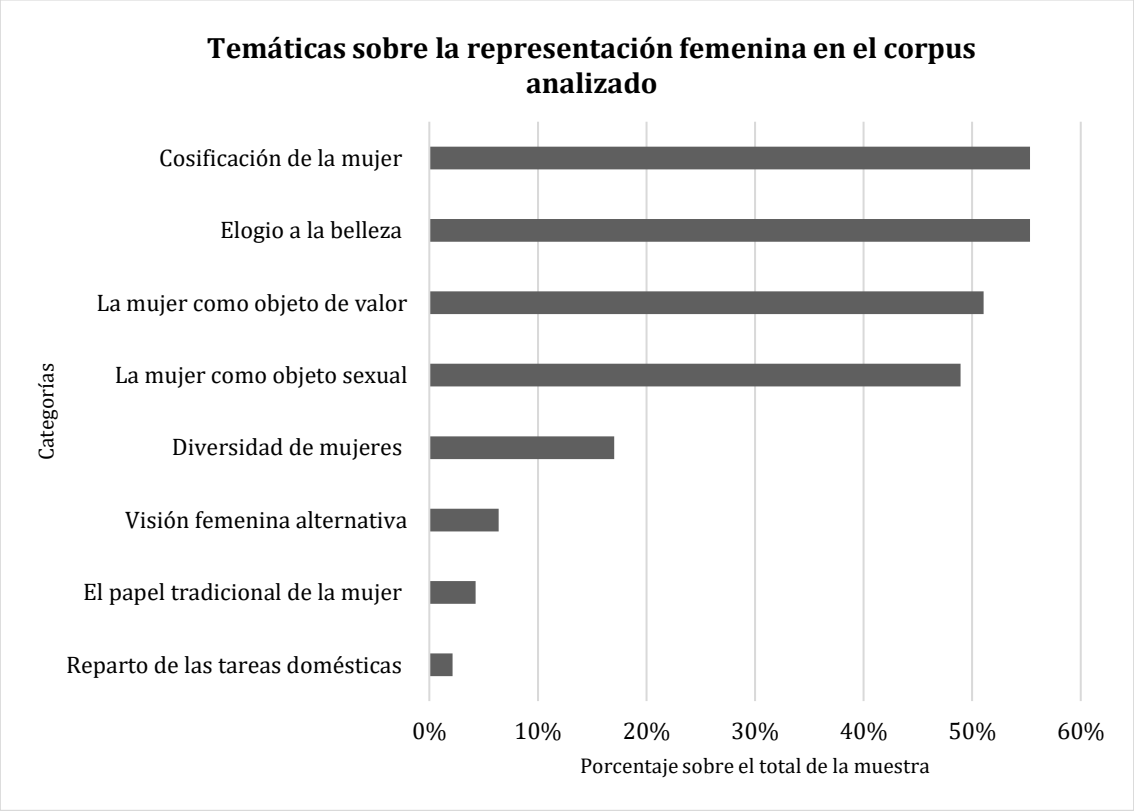


Gráfico 71: Temáticas acerca de la representación femenina reflejadas en el corpus analizado (elaboración propia).

En general, existe una tendencia a la cosificación de la mujer plasmada mediante diversas estrategias. Desde un plano visual, la mujer se suele retratar bella, joven y como objeto sexual con el fin de atrapar a un receptor masculino. Entonces se exhibe ligera de ropa y en espacios urbanos durante la noche, en muchas ocasiones lugares cerrados (fiestas o viviendas) y con escasa iluminación. Se emplean igualmente algunos recursos cinematográficos para mostrar el cuerpo femenino creando de esta forma diferentes figuras retóricas. Por ejemplo, la sinécdoque, cuando se utiliza el plano detalle para resaltar alguna parte de su cuerpo, especialmente las zonas erógenas (ejemplos de instintos primarios) o el plano entero para exponer toda la fisonomía femenina en forma de prosopografía. En estos casos suele aparecer con ropa ligera o muy ligera, incluso desnuda. Sin embargo, cuando no se exhibe a la mujer como objeto sexual, se presenta con otro tipo de vestimenta, por ejemplo, en el videoclip *Con Calma* [1] un grupo de chicas adolescentes baila con ropa deportiva.

Además del modo visual, los videoclips se acogen al prisma lingüístico para proyectar la cosificación de la mujer, reduciéndola principalmente a objeto sexual. A

continuación, se presentan fragmentos de la letra de las canciones de algunos videoclips que dan muestra de ello:

- *Con Calma* [1] (Daddy Yankee, Snow y Juan Rivera)

Desde que te vi supe que eras pa' mí
Con calma yo quiero ver cómo ella lo menea
Mueve ese "poom poom" girl
Qué ganas me dan dan
De guayarte mami es rampampam! Yeah!
Esa criminal cómo lo mueve es un delito

- *Te robaré* [13] (Carlos E. Ortiz, Ozuna, Johnatan Ballesteros, Juan Diego Medina, Juan G. Rivera, Nicky Jam, Nino Karlo Segarra y Vicente Saavedra)

Yo te robaré

- *Secreto* [16] (Anuel Aa, Ezequiel Rivera, Henry De La Prida y Karol G.)

Bebé, tú eres mía, yo no comparto

- *Velitas* [19] (Brytiago y Darell)

Sigo esperando que me llame' porque de ti tengo antojo
Contigo me despojo
Aquel se cree tu dueño

- *Mírame* [24] (Cásper Mágico, Darell, Lenny Tavárez, Myke Towers, Nío García y Rauw Alejandro)

Y yo me la como to'a
Su cuerpo me sabe a Passoa
Te metemo' un secuestro donde tú sea' la única rehén
Que tú me mueves el culo rico
Pa' que mi cama otra vez te bautice
Cuando quieras que te haga lo que ya te hice
No puede' olvidarte de aquella ve'
Él como yo no te parte
Dime si lo hacemo' otra ve'
Yo no puedo compartirte

- *Si se da-remix* [26] (Arcángel, Farruko, Jose Reyes, Myke Towers, Orlando Cepeda Matos, Sech y Zion)

Todavía eres mía
Esta noche se vistió provocante
Un vestido pa' que yo se lo levante
Tú andas suelta, finísima, riquísima
Soltera, solicitada y pa' colmo, putísima
A ver si como ronca se menea, la abusadora
Estoy que la secuestro y me la llevo de aquí ahora
A ver si es verdad que ella está pa' mí
O se pegó a chapiar al VIP

- *Pa mí-remix* [33] (Carlos Isaías Morales Williams, Ivo Alfredo Thomas Serue, Cazzu, Lenny Tavárez, Pedro David Daleccio, Rafa Pabón, Salomón Villada Hoyos y Waldemer Cancel Torres)

Yo te quiero pa' mí, no te quiero pa' más nadie
Solita pa' mí, no te comparto con nadie
A mano armada fue que te robé
Y él como un loco anda buscándote
Pero tú eres mía, lo tienes que aceptar
Dice que en mi casa está secuestrada
Un vídeo en mi cama esposándola

- *Ella quiere beber* [35] (Anthony Santos, Carlos Enrique Ortiz Rivera, Anuel AA, Joan Antonio González Marrero, Juan G. Rivera Vázquez y Luis E. Ortiz Rivera)

Bebecita, yo te vo' a devorar Bebecita,
tu cuerpo y tú a mí me excitan (uah)
Por dentro tú me necesita'
Tú siempre va' a ser mi diablita
Mi loquita, mojaíta'
Él le falló-ó-ó y la traicionó-ó-ó
Ahora ella va a vengarse en mi cama
Ella quiere beber, ella quiere bailar
Su novio la dejó y lo quiere olvidar
Ella se entregó y el tipo le falló
Y por eso se va a rumbear

- Otro trago-remix [36] (Sech, Darell, Nicky Jam, Ozuna y Anuel Aa)

Y la busco en la Lambo y rompemos la cama

- *Mirándote* [38] (Rafa Ruiz Amador)

Ma', dime qué vamo' a hacer
Yo, a ti, te quiero comer
Ella quiere que le dé, pero que le dé apreta'o
Se pone ese pantalón que le queda to' pega'o
To's se la quieren comer y ninguno la ha cata'o
Yo me la como dos veces, porque como a lo calla'o
A mí me gusta ese piquete que tú tienes
Me encanta ver tu culo, también cómo lo mueves
Siempre me dice: "papi, no te desesperes"
Pero, es que a mí me tiene subiéndome a las paredes

- *La Rubia-remix 2* [39] (Kenny Jesús y Omar Montes)

Yo la tengo, encadenada en mi cama
como Becky G sin pijama y yo se la voy a comer na na na na
Tú me dejaste el corazón roto
con la rubia yo me fui y le rompí el toto
a estos bobos con la 9 yo los exploto
tu novia me mueve el culo mientras yo la azoto
Miro sus ojos y en sus pupilas, el demonio lo noto
cuando chingamos me endemonio y pego como coto
estoy prendiendo bluntes y a veces perece que floto

- *Cristina* [40] (Justin Quiles, Nacho y Shelow Shaq)

Soy tu foco cuando tú te empelotas
Quiero tirarme un selfie al lao' de esa nalgota

- *Inocente* [41] (Myke Powers)

Cuando yo te toco (jaja), y eso te lo froto
Te entregas a mí, yo ni le doy like a la' fotos
Ella me vio en sotto y me dijo: I wanna fuck you

- *Mi morena* [42] (Juanfran)

Mírame
Admite que no puede' olvidarte de aquella ve'
Él como yo no te parte
Dime si lo hacemo' otra ve'

De estos fragmentos podemos extraer tres conclusiones: en el modo lingüístico son numerosos los ejemplos que plasman la cosificación de la mujer, casi la totalidad de las

letras han sido compuestas o escritas por hombres y, algo significativo, ninguno de los fragmentos anteriores pertenece a videoclips en los que se reflejan competencias para una cultura democrática.

Por otra parte, y también vinculado al género femenino, el elogio a la belleza está presente en las imágenes analizadas, dado que aparece de forma explícita en más de la mitad (55%) de los videoclips, como se ha indicado previamente en el Gráfico 71. Las mujeres representadas en una cantidad importante de ocasiones se asemejan a las de los desfiles de moda: altas, con cuerpos bajo los cánones de belleza actuales y muy engalanadas. Por ejemplo, en el videoclip *Cristina* [40], se muestra a una mujer profesional, trabajadora de un laboratorio; sin embargo, se incide en su juventud y belleza antes que en su valía profesional. En *La Respuesta* [17] se recurre a la paralipsis, es decir, a un mensaje un tanto incongruente o encubierto cuando se retrata a la mujer, puesto que, por una parte, se presenta a una mujer moderna, independiente y libre de hombres y, por otro lado, se refleja su dependencia a la belleza y su acercamiento al chico que critica durante toda la narración.

Paralelamente se recurren a otros recursos para representar a la mujer, como el empleo de un cromatismo específico, el uso frecuente de determinadas palabras de categoría léxica y la inclusión de otras figuras retóricas a las expuestas previamente. Así pues, la feminidad se retrata de manera elegante mediante el color rosa. En el videoclip de Rosalía, *Con altura* [4], son varias las alusiones a rosas (flores) de este color. En otros vídeos musicales se representa a través del color de la ropa de las chicas o el decorado. En *Ella quiere beber* [35], por ejemplo, el vino espumoso que bebe la protagonista de clase alta es rosado y no blanco.

Asimismo, en algunas ocasiones se recurre a la animalización para referirse a la mujer caracterizándola con comportamientos propios de los animales. En *Soltera-remix* [9] se observa en el plano lingüístico a través de esta oración: «La leona no está puesta pa' gatitos» (Jeday, Juan Rivera, Lunay, Echevarría, Ortiz y Segarra) o en el modo visual, a través de la proyección de imágenes en los que la forma de incorporar ciertos alimentos por parte de la mujer se asemeja a la de los animales, como ocurre algunas ocasiones en *Soltera-remix* [9] y *Contando lunares* [15]. En el primero de los casos, la animalización se fusiona con una sinestesia mostrando cómo una chica joven come una fresa en un contexto erótico y un entorno de color rosa. Además, en segundo plano se exhibe un fragmento de la parte superior de otra chica creando una sinécdoque. En el otro videoclip aparece una mujer saboreando un helado retratando casi los lamidos de un perro.

También se hace referencia al género femenino a través de la prosopopeya atribuyendo rasgos característicos humanos a animales. En *Qué pretendes* [11] la cámara incide en los ojos de un búho que parecen simular a los de un hombre que actúa como espía.

En una de las escenas de *Contando lunares* [15] la mujer se representa como una sirenita, un ser irreal, es decir, una fantasía o un objeto difícil de conseguir. Por su parte, en *Ella quiere beber* [35] resulta recurrente la figura del caballo. En una de las escenas, por ejemplo, la cámara detalla los ojos de un corcel blanco que parece estar mirando y querer hablar con el espectador.

Igualmente se emplea el símil. En el modo visual se compara el cuerpo de la mujer con una carretera, como en *Contando lunares* [15] o con la tentación en forma de serpiente, en *China* [3]. Desde el plano lingüístico, en *Otro trago* [5] se equipara el vientre musculoso de una chica al juego del tetris y en *Si se da-remix* [26] se describe a una mujer como un fantasma. No obstante, también se alude a ella de manera más elegante, como en *Qué bonito es querer* [46] a través de este fragmento: «Es una vela encendida porque si hay un día en la oscuridad» (Manuel Carrasco) o en Bésame [45]: «Quisiera inventar poesía en tu cuerpo» (David Bisbal y Juan Magán).

Al mismo tiempo, aparecen otros videoclips, aunque escasos, en los que se retrata a la mujer lejos de esta visión simplista. Así pues, aunque se ha comentado que en la mayoría de los videoclips se presenta la perfección de la mujer, en algunos aparecen mujeres más diversas, a pesar de que sea solo en el 17% del corpus seleccionado, como se ha indicado en el Gráfico 71. En la misma línea, en *Bellacoso* [23] se huye del papel de mujer perfecta, alejándola de la belleza ideal y retratando su cuerpo de forma no frívola. Asimismo, se pone de manifiesto el acoso que sufre la misma en la sociedad. En *La respuesta* [17], *Me quedo* [21] o *Maldición* [47] se intenta presentarla como independiente y libre del género masculino. Igualmente, en *La respuesta* [17] la mujer aparece realizando actividades que tradicionalmente se le han atribuido a los hombres, como arreglar vehículos o cuidar el jardín, además de exponer equilibrio en las tareas domésticas huyendo del papel tradicional de la mujer. Su artista principal, Becky G., manifiesta la independencia perseguida por la protagonista del videoclip de la siguiente forma:

> *Yo no necesito un hombre que me joda*
> *Yo compro mis cosas, tú no me controlas*
> *De estar contigo yo mejor me quedo sola*
>
> (*La respuesta* [17]: Becky G., Maluma y Edgar Barrera).

Por otra parte, continuando con la perspectiva lingüística, se ha hallado una selección significativa de palabras de categoría léxica relacionadas con el mundo femenino. La siguiente enumeración muestra su frecuencia de aparición en la totalidad del corpus: *baby* (107), mala (52), mami (50), Cristina (45), bebé (40), amigas (38), sola (29), morena (23), mujer (23), Lola (23), morena (23), mujer (23), soltera (21), amiga (19), loca (18), *girl* (17), bebecita (15), bonita (15). Este análisis lingüístico complementa al anterior presentado en

esta sección donde se han expuesto fragmentos de la letra de las canciones de los videoclips donde se proyecta a la mujer como objeto sexual.

Por último, en el amago de describir cómo los videoclips analizados proyectan a la mujer, resulta relevante mencionar cómo la relacionan con el hombre. Ya se ha comentado que en un número importante de documentos se presenta como un objeto de deseo. De hecho, la mujer joven aparece como el objeto de valor del conjunto del entramado narrativo, es decir, lo que el protagonista, normalmente un hombre joven, quiere conseguir en algo más de la mitad de la muestra (51%), según se ha mostrado en el Gráfico 71. Por contra, en otro grupo de vídeos musicales el hombre es la causa de sus problemas, es decir, se presenta el amor como algo negativo, tal y como se observa en los siguientes fragmentos de letras:

- *Otro trago* [5], (Sech y Darell)

Ahora pa' ella los días son grises (eso es así)
Porque sus mañanas no son felices
Lo que eran besos, ahora son cicatrices (pa' que sepas)

- *11PM* [6], (Maluma, Edgar Barrera, Carlos Isaías Morales, Vicente Barco, Johany Alejandro Correa y Pedro Juan De La Ossa)

Eres muy bonita pa' llorar por él
Es la nube que no deja ver el sol brillante
No lo dejes que te apague.

- *Soltera-remix* [9], (Chris Jeday, Juan Rivera, Jefnier Osorio, Jorge Echevarría, Luis Ortiz y Nino Karla Segarra)

Que ya no crees en el amor (no)

- *Te soñé de nuevo* [20], (Ozuna y Vicente Saavedra)

Mi mente dice sí
Pero mi corazón dice no

- *Baila, baila, baila,* [32], (Ozuna)

Ella casi ni sale
La traicionó el amor
Tiene par de amistades
Pero no quiere relación

- *Ella quiere beber,* [35], (Anthony Santos, Carlos Enrique Ortiz Rivera, Emmanuel Gazmey Santiago, Joan Antonio González Marrero, Juan G. Rivera Vázquez y Luis E. Ortiz Rivera)

Cuando una mujer decide ser mala y no quiere dueño
Probablemente un hombre la engañó en su vida, sin sentimientos
Ella quiere beber, ella quiere bailar
Su novio la dejó y lo quiere olvidar
Ella se entregó y el tipo le falló
Y por eso se va a rumbear (rumbear)
Le falló-ó-ó y la traicionó-ó-ó
Ella se emborrachó-ó y conmigo se escapó-ó-ó
Veinte botella', champaña rosada

- *Otro trago - remix* [36], (Sech, Darell, Nicky Jam, Ozuna y Anuel Aa)

Te lo digo porque he visto cómo se pierde amando
Bebé, yo creo, el tiempo se está acabando

- *Cicatrices* [43], (Sergio Contreras)

Porque dejas cicatrices
Mis amigas me dicen que te olvide
Porque eres malo

La mujer responde entonces saliendo de fiesta, bebiendo o incluso con reacciones más extremas, como cortándose el pelo con gestos de enfado en *Si se da-remix* [26] o destruyendo las pertenencias del hombre en *Me quedo* [21]. No obstante, los rostros de las mujeres se ponen tristes e incluso se inundan de lágrimas como en los dos casos anteriores. Por su parte, el hombre únicamente sufre por amor cuando no consigue a su amada en *Tal vez* [27] y *Adán y Eva* [34].

En resumen, la muestra de videoclips analizados da cuenta de la cosificación de la mujer y, por ende, de la reducción de su papel en la sociedad. Se suele presentar como joven y bella respondiendo a los cánones de belleza y negación del envejecimiento actuales. Esta visión se refleja en vídeos musicales muy visualizados en las plataformas digitales, pero no en aquellos del corpus en los que se han hallado alusiones a las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural. Además, cuando se retrata su posición con respecto a la del hombre emerge principalmente una relación desequilibrada en la que la mujer suele aparecer como el objeto de deseo o de valor de un receptor masculino. En contraste, una minoría de vídeos musicales plasma una visión alternativa de la mujer evitando una proyección simplista y sin exponer su cuerpo de forma frívola. Para todo ello se han empleado diferentes recursos. Los parámetros visuales se han transformado en el empleo de una iluminación determinada junto con un cromatismo rosa y símbolos como flores, colocando a la mujer en entornos físicos determinados. Además, los efectos cinematográficos han dado lugar a variadas figuras retóricas visuales. Por último, el análisis de la letra de las canciones también ha aportado datos de interés en cuanto al contenido semántico y al uso de figuras retóricas en relación con el universo femenino. Una vez descrita la imagen proyectada de la mujer, en el siguiente apartado se describe la representación de otros grupos.

4.3.4.2 Representación generacional y masculina

Hasta ahora se ha abordado el papel de la mujer en los videoclips. En esta sección se expondrá la representación del género masculino, además de describir qué otros grupos etarios se retratan en los vídeos musicales, tal y como ilustra la categorización de la Tabla 22.

Categorías evaluadas en la representación generacional y masculina	
Temáticas	**Recursos**
○ Niños y niñas	○ Corporales: kinésica, proxémica
○ Adolescentes	○ Efectos cinematográficos
○ Jóvenes	○ Espaciales: entorno físico
○ Hombres y mujeres maduros	○ Lingüísticos
○ Ancianos	○ Narrativos: figuras retóricas, función de los personajes
○ Elogio a la juventud	
○ Diversidad de edades	
○ Actividades de ocio y tiempo libre	
○ Representación masculina	
○ Relación hombre-mujer	

Tabla 22: Categorías halladas en la representación generacional y masculina (elaboración propia).

En cuanto al retrato de la población con menor edad, solo en el 11% de los videoclips aparecen niños, según se observa en el Gráfico 72. Por lo general no son los protagonistas de los documentos, sino que acompañan el resto del argumento. Se muestran durante el día y en lugares abiertos donde llevan a cabo sus actividades de ocio, como practicar algún deporte o jugar en la playa. En el caso, por ejemplo, de *Delincuente* [28], destaca la aparición de los niños, pues figuran, por un lado, junto a adultos que reivindican derechos y, por otro, en zonas con recursos muy escasos. Como contrapunto aparece *Qué bonito es querer* [46] en el que un niño y una niña son los protagonistas de la narración. Estos niños pertenecen a una clase media-alta y se retratan en su tiempo libre jugando en un entorno natural, en la calle o en sus viviendas.

En lo que se refiere a los adolescentes, aparecen en el 9% de los videoclips analizados. En *Cuaderno* [29] y en *Mi morena* [42] son los protagonistas. En este último caso, el propio artista, Juanfran, es adolescente y protagonista de su vídeo musical compuesto a partir de música reguetón y tipología romántica-adolescente. Por su parte, *Cuaderno* [29]

narra las peripecias de un grupo de adolescentes en un centro de Secundaria. En el resto de los videoclips los adolescentes figuran en segundo plano en sus actividades de ocio y acompañando la trama principal.

En cuanto a los jóvenes adultos, son el grupo mayoritario de este tipo de documentos audiovisuales, especialmente las chicas. De hecho, los jóvenes se representan en el 94% de la muestra, al mismo tiempo que se retrata de forma explícita el elogio a la juventud en casi la mitad (47%) de los videoclips. Por el contrario, las personas maduras y ancianas solo se incluyen en el 11% y 2%, respectivamente, de los vídeos musicales, pero cuando aparecen en *Delincuente* [28] la cámara los recoge en un plano medio o medio corto para resaltar su protagonismo. Por lo tanto, los datos indican una tendencia a mostrar la población joven en los videoclips analizados. De ahí que la diversidad de grupos de edad únicamente se refleje en el 15% de la muestra.

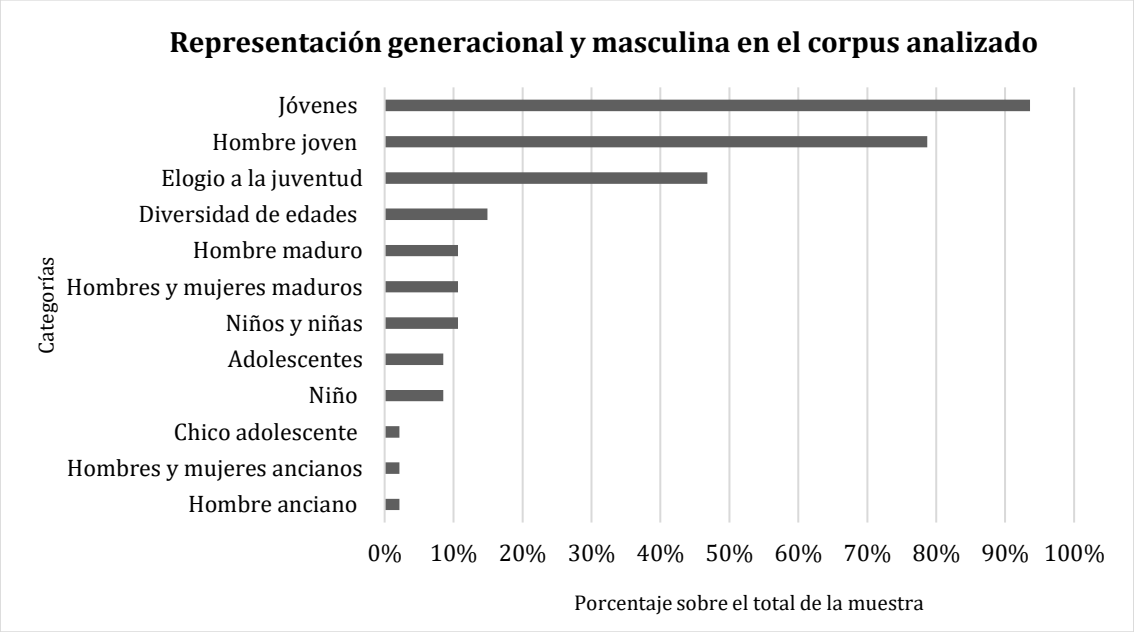


Gráfico 72: Categorías halladas en la representación de la población por grupos de edad junto con el ámbito masculino (elaboración propia).

Por otra parte, cabe señalar igualmente la representación del sector masculino. En algunas ocasiones los hombres, a través de diferentes posturas o gestos, se muestran como superiores a las mujeres. En el videoclip *11PM* [6] varias escenas dan muestra de ello, especialmente cuando el personaje femenino se enfrenta a su novio formal, de clase alta. Así pues, en una de las secuencias del principio el chico realiza un gesto apelativo a su chica de forma imperativa con la mano al que ella obedece. No obstante, ella responde con un claro gesto de rechazo que la cámara exhibe a través de un plano medio corto. Además, durante el vídeo musical el rostro de él refleja enfado ante algunos comportamientos de su

compañera. También aparece un gesto de superioridad en una imagen en la que la chica está jugando a un videojuego y su compañero, un chico perteneciente a las clases populares y con quien sí quiere estar, le introduce alimento en la boca. En *HP* [14], otro videoclip de Maluma, ocurre algo similar, incluso se asemeja a un gesto de acoso. Sin embargo, la chica no obedece al chico de clase media-alta en esta ocasión. En *Soltera-remix* [9], en una de las escenas el protagonista se sitúa en una tarta gigante mientras una chica lo admira desde una posición inferior. En ese mismo videoclip, en otro fragmento se observa una gran mesa presidida por un hombre al que el resto de los invitados, todas chicas jóvenes, parecen admirar. En *Qué pretendes* [11], por ejemplo, los artistas se sitúan encima del capó de un coche y la cámara los recoge en contrapicado resaltando de ese modo su presencia mientras realizan un paseo nocturno por la ciudad.

Por su parte, tanto en *Cuaderno* [29] como en *Ella quiere beber-remix* [35], la figura masculina se presenta en algunas escenas sentado en una silla y con los pies sobre la mesa. En el caso del segundo videoclip, por ejemplo, se muestra la parte superior trasera de una chica, sin mostrar su rostro, puesto que la cámara parece únicamente querer dar visibilidad al personaje masculino. Por último, *Con Calma* [1] recoge la posición de superioridad del hombre a través de varias escenas en las que el personaje masculino se sienta en un coche descapotable mientras una mujer baila para él.

Asimismo, se emplean diferentes figuras retóricas visuales o lingüísticas para retratar la figura masculina. En *Contando lunares* [15] el hombre se representa muy masculino recurriendo a figuras como el venado, símbolo de la masculinidad. Por contra, en algunas ocasiones se le ridiculiza acudiendo a la prosopopeya, como en *Otro trago-remix* [36] donde se atribuyen propiedades humanas a un osito de peluche que representa al artista, Sech. En otros videoclips aparecen comportamientos muy masculinos como en *5 sentidos* [22], donde un grupo de hombres, en un contexto de celebración, juegan a competir en fuerza, acción que, junto con los efectos del alcohol, provoca en los personajes conductas animalizadas. De ahí que se recurra a la animalización para referirse al hombre también en *HP* [14] a través del siguiente enunciado: «Pa' remplazar al perro que no la valora» (Maluma, Edgar Barrera, Giencarlos Rivera, Jonathan Rivera y Vicente Barco). Igualmente, en *Dollar* [18] se compara al protagonista masculino con un perro en el plano visual cuando en una de las escenas, a través de un ángulo contrapicado y un plano entero, se exhibe a un nombre caminando con las cuatro extremidades por una mesa de oficina junto a otras personas reunidas; además, desde una perspectiva lingüística se compara la actitud de este chico con un árbol mediante este enunciado: «Les dices lo mismo a las que se te atraviesan. Árbol que nace doblado nunca se endereza» (*Dollar:* Becky G, Myke Towers, DJ Luian y Mambo Kingz).

No obstante, el hombre también es criticado por la forma de tratar a la mujer, como en *Cicatrices* [43], aunque al final se presenta a ella vulnerable como se observa aquí: «Mis amigas me dicen que te olvide porque eres malo, porque dejas cicatrices. Que tú estás loco y me vuelves loca. Más se me antoja tu boca» (Sergio Contreras). Cuando no es importante la figura del hombre se recurre a la elipsis eludiendo su rostro, como en *Me quedo* [21], donde el único hombre que aparece en el videoclip se retrata de perfil sin incidir en su rostro. Por contra, en *Soltera* [9], a través de una metáfora visual, el mejor regalo para una mujer es un hombre, tal y como lo muestra una secuencia en la que aparece un chico sentado en la parte superior de una tarta gigante mientras la protagonista lo observa desde una posición inferior.

Por otra parte, con el objeto de invertir esta realidad en la que el hombre se presenta como superior a la mujer, *La Respuesta* [17] y *Bellacoso* [23] parecen querer reflejar lo contrario. De ahí que en una captura del último videoclip se exponga una imagen en primer plano de una chica y se muestre a un hombre en segundo plano sobre una torre de arena de la playa y de forma diminuta. Además, se critica el comportamiento masculino al mostrar visualmente los rugidos de un león sobre los dos protagonistas masculinos. Por su parte, en *La Respuesta* [17] el hombre se retrata de forma equilibrada con respecto a la mujer, por ejemplo, en el reparto de las tareas domésticas. Finalmente, el campo semántico vinculado al universo masculino se materializa con la siguiente frecuencia de palabras de categoría léxica: solo (42), bellacoso (22), novio (26), malo (21), inferior en número a las que se han hallado relacionadas con el género femenino.

En síntesis, existe una tendencia en la muestra analizada a retratar al sector juvenil en contraste con el resto de los grupos de edad. Para describir esta imagen nos hemos acercado a los entornos donde se asienta la población, a sus actividades de ocio, a la función que ocupan en el videoclip o a los efectos cinematográficos derivados de la filmación y el montaje. En lo que respecta a la representación masculina, destaca el empleo de figuras retóricas y recursos derivados de la kinésica y la proxémica. Así pues, se suele retratar una relación desequilibrada en cuanto a las posiciones del hombre y la mujer, ya que abundan los ejemplos en los que el primero se presenta como superior al género femenino. Por lo tanto, son escasas las situaciones en las que se critica o se pone de manifiesto esta circunstancia. Paralelamente se ha observado cómo se presenta al hombre muy masculino a la vez que se ridiculiza su figura. En la siguiente sección se continúa describiendo a la población, en este caso a partir de las diferencias sociales reflejadas en el corpus analizado.

4.3.4.3 Diferencias sociales

La siguiente temática destacada extraída del análisis de contenido de los videoclips del corpus ha sido la representación de las clases sociales en donde las actividades de ocio y los bienes materiales exhibidos delimitan principalmente dichas categorías sociales, como se indica en la Tabla 23.

Categorías evaluadas en la diferenciación entre clases sociales	
Temáticas	**Recursos**
○ Bebida	○ Corporales: apariencia, kinésica
○ Diversidad	○ Efectos cinematográficos
○ Medio de transporte	○ Espaciales: entorno físico
○ Ocio y tiempo libre	○ Visuales: cromatismo, simbolismo
○ Vivienda	

Tabla 23: Categorías halladas en la diferenciación de las clases sociales (elaboración propia).

Así pues, de forma general, el Gráfico 73 muestra el retrato de las clases sociales en el conjunto de la muestra en donde la población perteneciente a una clase-media alta es el grupo más representativo, seguido del grupo más adinerado y terminando con las clases populares y muy humildes.

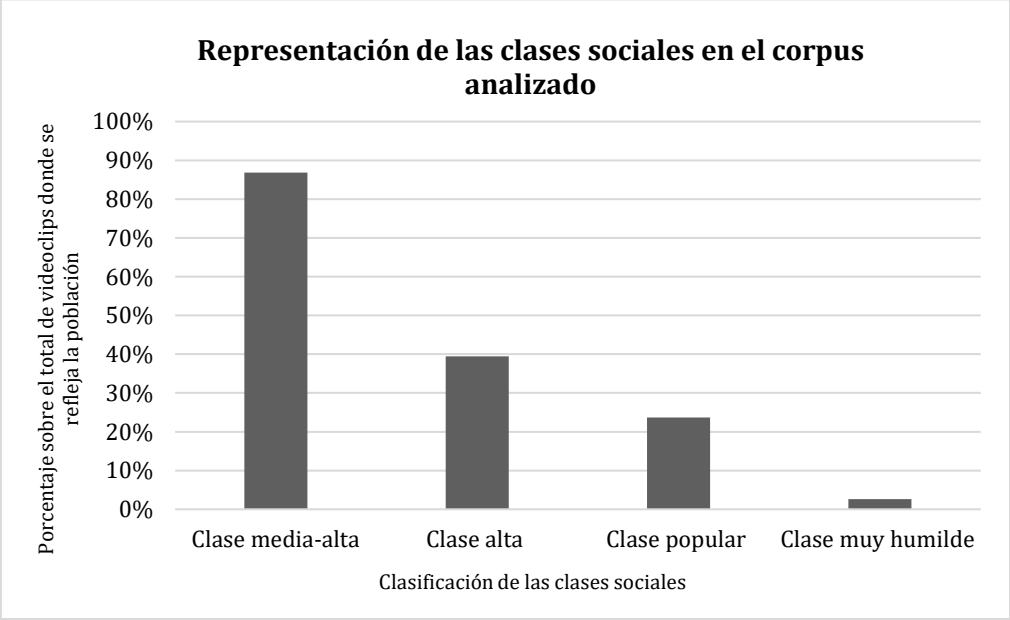


Gráfico 73: Representación de las clases sociales en los videoclips del corpus donde se retrata la población (elaboración propia).

Como se ha señalado en el Gráfico 62 de la sección acerca de la dimensión cultural hispana, el 81% del corpus retrata de una forma u otra a la población de estos países. Los personajes pertenecientes a las clases altas o medias-altas son los más frecuentes de la muestra, pues se hace referencia a cada uno de ellos en el 39% y 87% de los casos, respectivamente. En cambio, las clases populares (24%) o muy humildes (3%) ocupan un protagonismo inferior en este grupo de videoclips. Puesto que en ocasiones resulta complicado delimitar las clases medias, medias-altas y altas, de ahora en adelante estos grupos se agruparán en una única clase social denominada clase media-alta.

Existe una tendencia general a delimitar las clases sociales por las actividades de ocio, tal y como se observa en el Gráfico 74. Son actividades exclusivas de las clases populares el jugar al fútbol, ir de compras a un centro comercial y reunirse con los amigos para charlar, comer, beber o jugar a videojuegos y juegos de mesa. Por su parte, la población perteneciente a una escala económica superior juega al golf, asiste a la ópera, come en restaurantes de lujo, participa en carreras de coches, sale a conciertos en clubs nocturnos, pasea en coche, practica deportes acuáticos y de invierno. Los niños de estas clases sociales se retratan leyendo o jugando a diversos juegos infantiles. Además, estos grupos utilizan vehículos de lujo para su desplazamiento en su tiempo libre como el barco, en *Bésame* [45] o el avión privado, en *Con Altura* [4], Secreto [16] e *Inocente* [41]. Paralelamente, se han observado otras actividades practicadas por todas las clases sociales entre las que se encuentran los paseos en moto o en bicicleta, las salidas a la playa o la piscina, el baloncesto y, en menor medida, las fiestas.

Un ejemplo claro de las diferencias en las formas de ocio entre las clases medias-altas y populares se encuentra en *11PM* [6]. Las últimas se caracterizan por las reuniones para beber cerveza, jugar a videojuegos o practicar deportes en entornos abiertos, mientras que las clases altas toman vino espumo, se deleitan con espectáculos de ópera y comen en restaurantes lujosos. Además, se observa cómo las relaciones son más superficiales en las clases altas, puesto que, mientras los jóvenes de estos grupos exhiben rostros de aburrimiento en estas situaciones, los de las clases populares parecen disfrutar de estos encuentros.

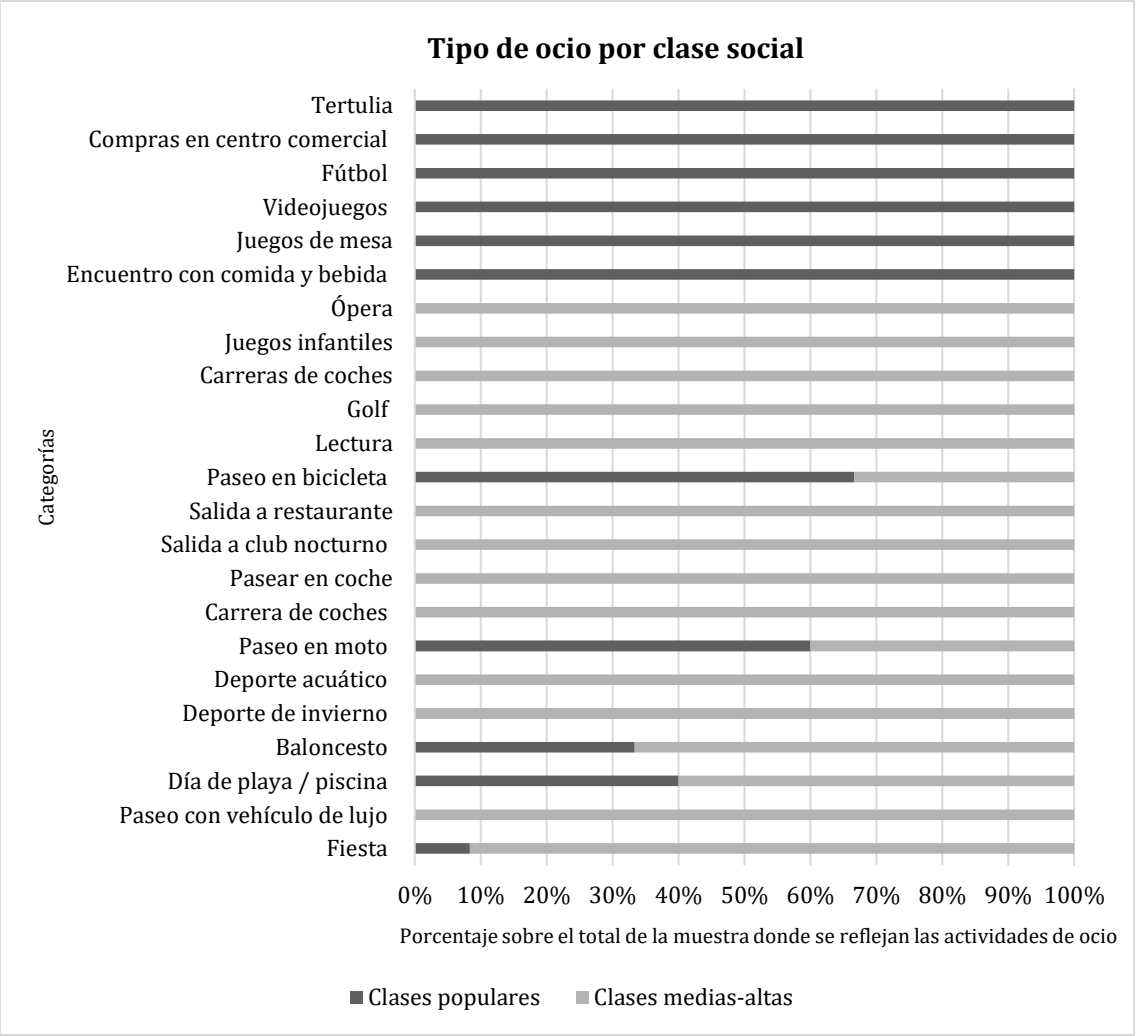


Gráfico 74: Actividades de ocio por clase social halladas en los videoclips del corpus (elaboración propia).

Asimismo, la riqueza material se identifica como otra constante para delimitar las clases sociales en las que la apariencia, el tipo de vivienda, el medio de transporte empleado e incluso la bebida consumida dan muestra de ello. En cuanto a la primera de las categorías, el Gráfico 75 refleja la forma de vestir entre grupos sociales donde la población perteneciente a las clases populares se viste con ropa sencilla o deportiva. En contraste, las clases más adineradas se retratan vestidas de forma elegante, en ropa interior o muy ligera. Además, los artistas de reguetón masculinos, encarnados en la mayoría de los videoclips en personajes de clase media-alta, suelen utilizar gafas de sol y vestir con ropa deportiva y de color fluorescente. En el caso femenino se muestran joyas, para lo cual la cámara avanza hasta reflejar los detalles de estos adornos exhibidos por Rosalía en *Con Altura* [4], Karol G., en S*ecreto* [16] o Becky G., en *Dollar* [18]. En este último caso se crea una metonimia visual al mostrar los pendientes en forma de dólar. De igual modo, en *Dollar* [18] se difunde la idea de conseguir el dinero sin esfuerzo mostrando cómo se fabrica de forma ilegal con una máquina y donde la protagonista llega incluso a abanicarse con algunos billetes. Igualmente

se hace alusión a la riqueza material a través de la publicidad de marcas de ropa en los siguientes vídeos musicales: *Soltera-remix* [9], *Secreto* [16], *Velitas* [19], *Pa mí* [33] y *Ella quiere beber-remix* [35]; de un perfume, en *11PM* [6], *Hola Señorita* [10] y *La canción* [30] o de una marca de coches, en *Cuaderno* [29] y *Otro trago-remix* [36].

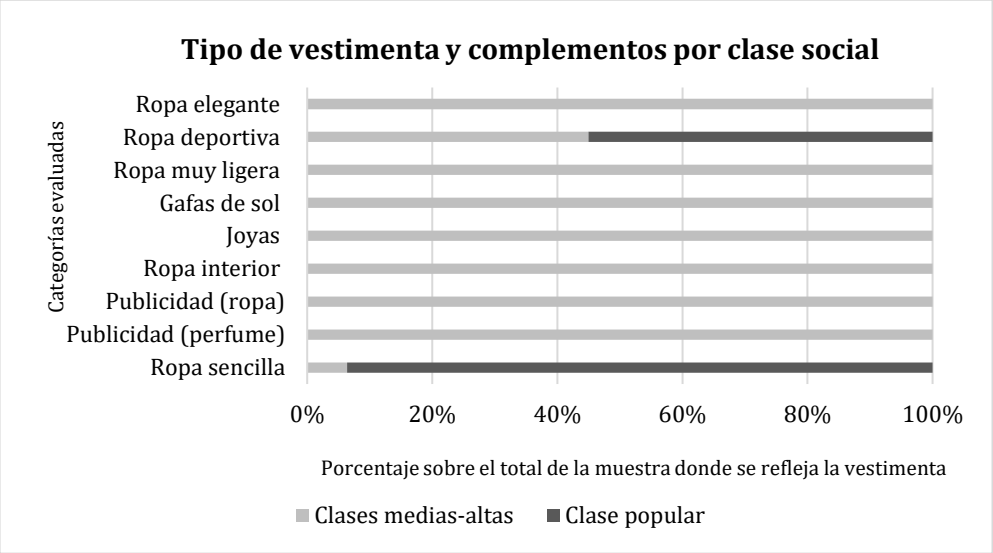


Gráfico 75: Tipo de vestimenta y complementos empleados por clase social hallados en los videoclips del corpus (elaboración propia).

En una misma línea, el tipo de vivienda expuesta también sitúa a la población en un grupo social u otro. Cuando se alude a este tipo de edificaciones, en más de la mitad (60%) de los casos se muestra una vivienda de clase media-alta. A continuación, le siguen las de clase alta (40%) y clase popular (40%), para terminar con una representación escasa (10%) de los hogares de los grupos más desfavorecidos, tal y como ilustra el Gráfico 76.

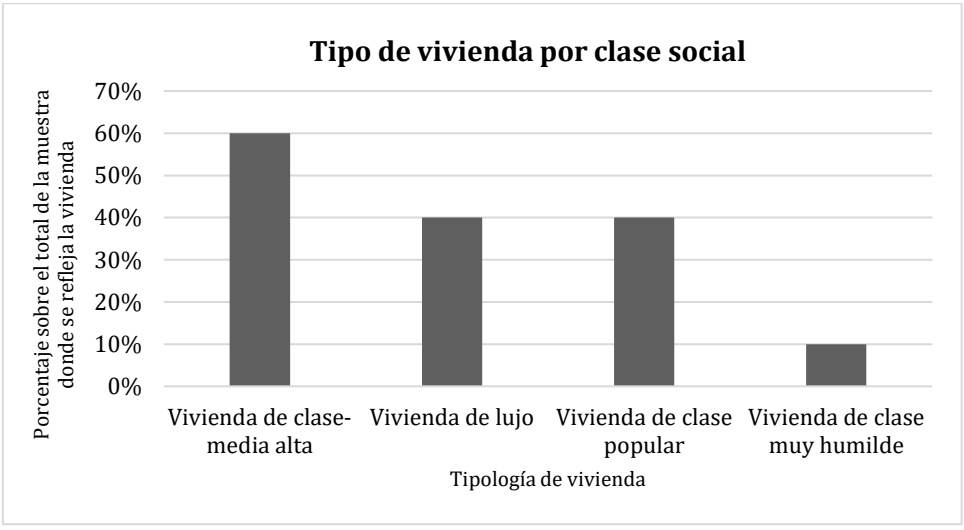


Gráfico 76: Tipo de vivienda por clase social halladas en los videoclips del corpus (elaboración propia).

Paralelamente, existe distinción entre los medios de transporte utilizados por los diferentes tipos de población, según se observa en el Gráfico 77. El autobús y el tren son utilizados exclusivamente por las clases populares. A su vez, estas comparten el uso del coche, la moto o la bicicleta para desplazarse. Por su parte, las clases medias-altas hacen uso del teleférico y de las motos acuáticas o de nieve durante sus vacaciones. Sorprendentemente se han retratado utilizando el metro para asistir a un concierto en un club nocturno en *La canción* [30]. Además, en algunos vídeos musicales los protagonistas viajan en medios de transporte accesibles solo para las clases altas como aviones privados en *Con altura* [4], *Secreto* [16] o *Inocente* [41], barcos privados, en *Bésame* [45] o automóviles lujosos en *Con Calma* [1], *11PM* [6], *Callaíta* [7], *Soltera-remix* [9], *Te robaré* [13], *Velitas* [19], *Baila Baila, Baila* [32] y *Cicatrices* [43].

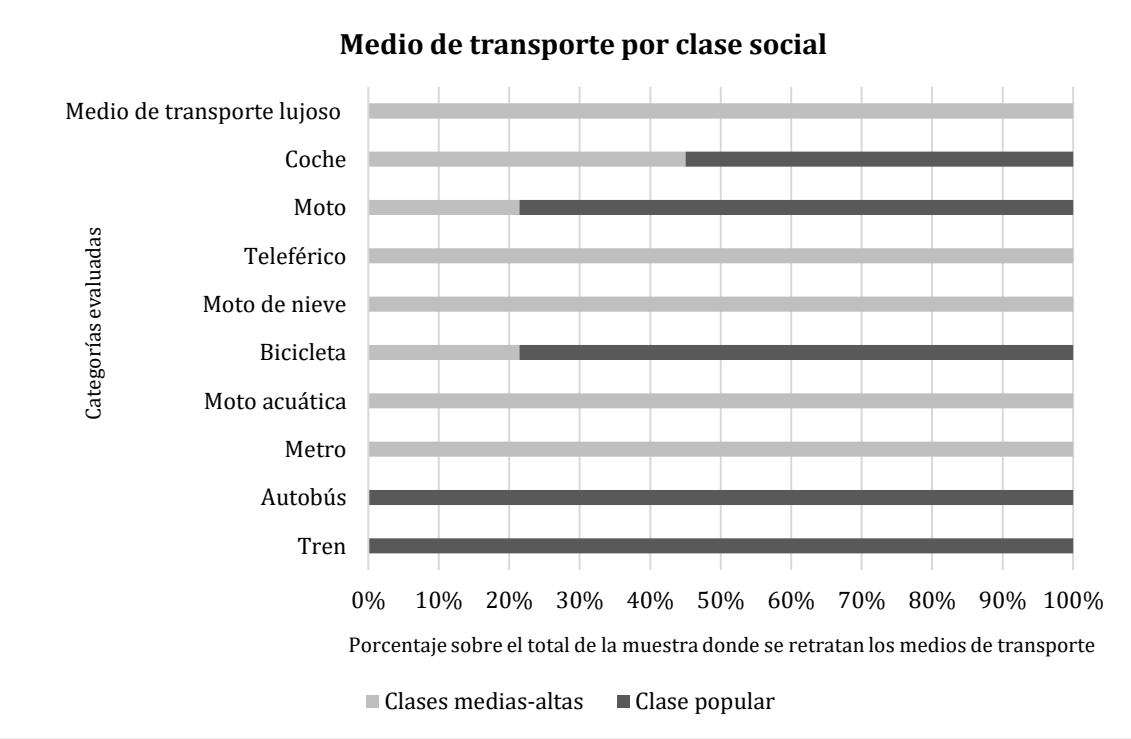


Gráfico 77: Medios de transporte utilizados por clase social en los videoclips del corpus (elaboración propia).

Asimismo, el tipo de bebida consumida en las actividades de ocio y tiempo libre también refleja las diferencias sociales en el corpus analizado, tal y como se refleja en el Gráfico 78. Los personajes pertenecientes a las clases populares se exhiben bebiendo cerveza y, en menor medida, alcohol de alta graduación. Por su parte, el vino espumo o tranquilo y las bebidas sin alcohol son consumo exclusivo de las clases medias-altas.

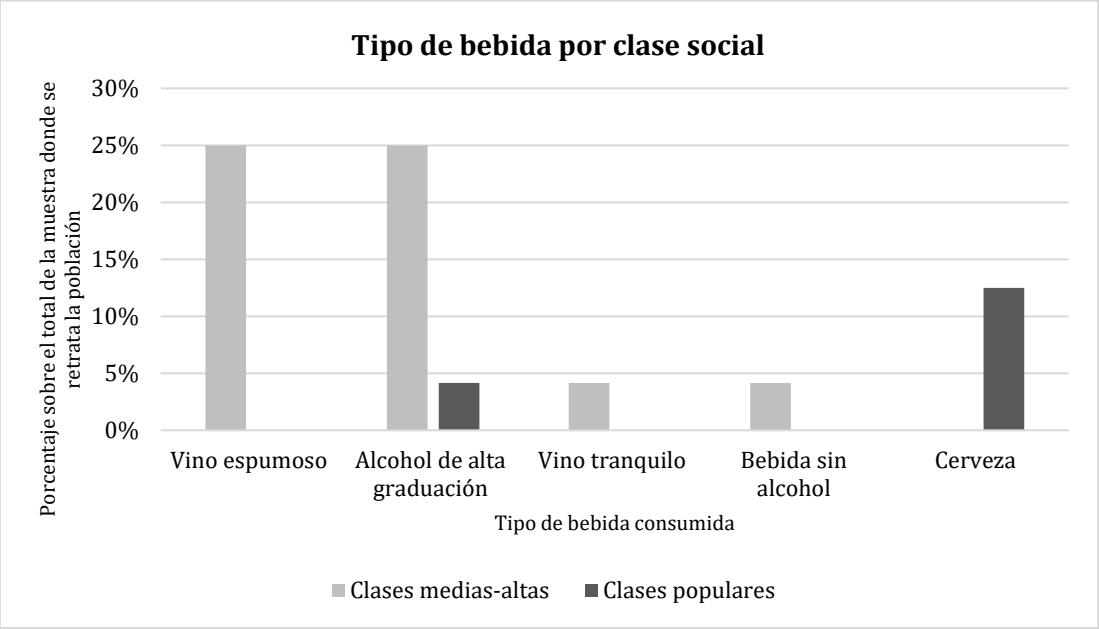


Gráfico 78: Tipo de bebida consumida por clase social halladas en los videoclips del corpus (elaboración propia).

Por último, en este intento de describir las diferencias entre las clases sociales, se puede incluir el asunto de la diversidad, plasmado en el corpus principalmente mediante el cromatismo y la diversidad de personas, entendiendo de este modo que se pretende representar a una sociedad más plural. En la sección referente a las competencias para una cultura democrática se ha detallado cómo el corpus ha retratado la diversidad cultural. Añadimos ahora que se muestra de una forma más palpable entre las clases populares, como se observa en el Gráfico 79. De hecho, cuando los vídeos musicales reflejan estos estratos el cromatismo es diferente, ya que la diversidad de colores se plasma en los ambientes o en la indumentaria de los personajes, como ocurre en *Calma* [2] u *11PM* [6]. Igualmente se muestra la diversidad femenina y generacional principalmente entre este tipo de población. A pesar de todo ello, abunda la heterogeneidad en los videoclips del corpus, puesto que se caracterizan por mostrar a personas de diferente color de piel. No obstante, cabe señalar que, en algunos casos como en *Con Altura* [4], *Hola Señorita* [10] o *Bésame* [45], se pretende mostrar la pluralidad de la sociedad exhibiendo diversidad racial; sin embargo, no se proyecta conexión alguna entre clases sociales, ya que los protagonistas de estos vídeos musicales son de clase alta, pero no se relacionan con las clases populares. Por lo tanto, la diversidad se perfila como una cuestión monetaria también.

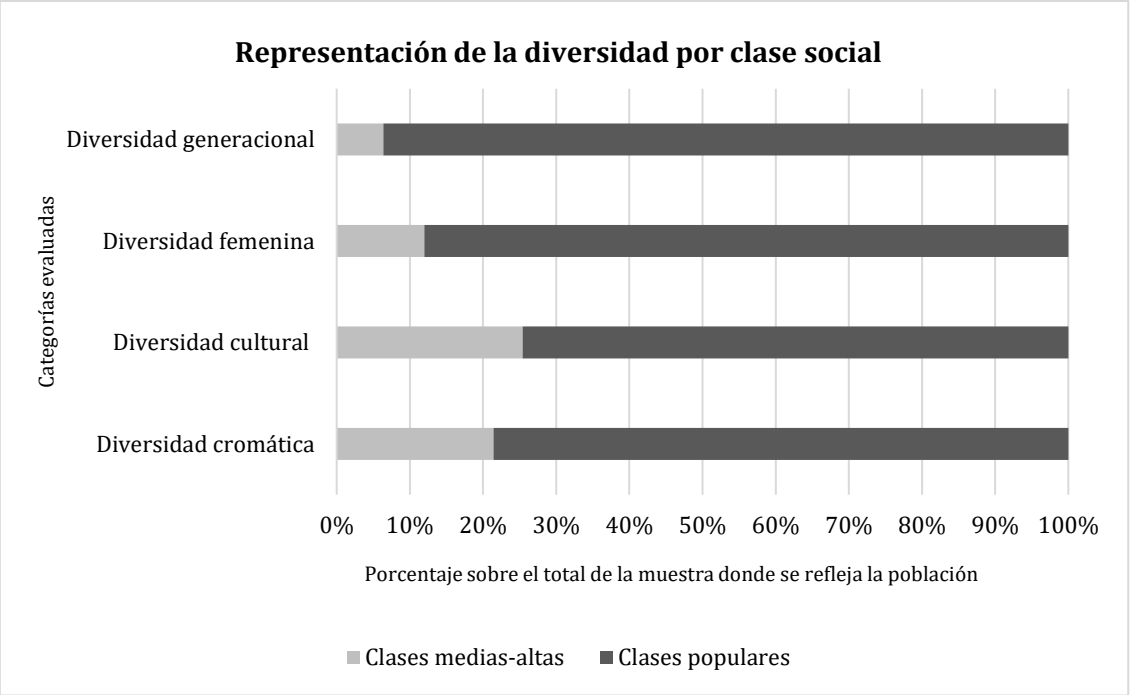


Gráfico 79: Representación de la diversidad por clase social en los videoclips del corpus (elaboración propia).

En síntesis, los videoclips analizados proyectan una clara diferenciación entre las clases sociales a partir de diferentes variables relacionadas con las actividades de ocio y la exhibición de bienes materiales variados como la ropa y complementos, la vivienda, el transporte o la bebida consumida en el tiempo libre. Además, esta división se hace evidente al no proyectar la conexión entre las clases sociales, a pesar de mostrar pluralidad racial de forma general. Toda esta representación se ha proyectado a través de diversos efectos cinematográficos, junto con el empleo de recursos propios de los modos visual (cromatismo y simbolismo), corporal (apariencia y kinésica) y espacial (entorno).

4.3.4.4 Hedonismo

Otra de las temáticas sobresalientes en los videoclips analizados ha sido el hedonismo representado principalmente a través de momentos de placer donde la juventud, la música, el baile o el consumo de alcohol y drogas son los protagonistas. En la Tabla siguiente se ilustra cómo estas variables se han combinado con diferentes recursos para proyectar dicha imagen.

Categorías evaluadas en la representación del hedonismo	
Temáticas	**Recursos**
○ Baile	○ Espaciales: entorno físico
○ Consumo de alcohol y drogas	○ Corporales: kinésica
○ Juventud	○ Lingüísticos
○ Momentos de placer	○ Narrativos: figuras retóricas, función de los personajes
	○ Visuales: cromatismo, iluminación

Tabla 24: Categorías halladas en la representación del hedonismo (elaboración propia).

La búsqueda de momentos de placer se proyecta en casi la mitad (40%) del corpus mostrando imágenes tanto de día como de noche, en lugares abiertos o cerrados, urbanos o naturales, según se observa en el Gráfico 80. De hecho, el entorno urbano aparece en el 53% de los videoclips y el natural, en el 47%. Como se ha comentado en las secciones anteriores, las fiestas están destinadas principalmente para la clase media-alta en las que se bebe vino espumoso o alcohol de alta graduación. No suelen aparecer bebiendo cerveza, sino que lo hacen las clases populares. No obstante, la escasa iluminación es característica de las fiestas nocturnas. Asimismo, son abundantes las miradas sonrientes de los personajes del corpus habiéndose identificado en el 47% de los vídeos musicales. Además, la música y el baile son los otros grandes protagonistas de estos eventos. De hecho, se han hallado referencias directas a ambos en el 23% y 55% del corpus, respectivamente.

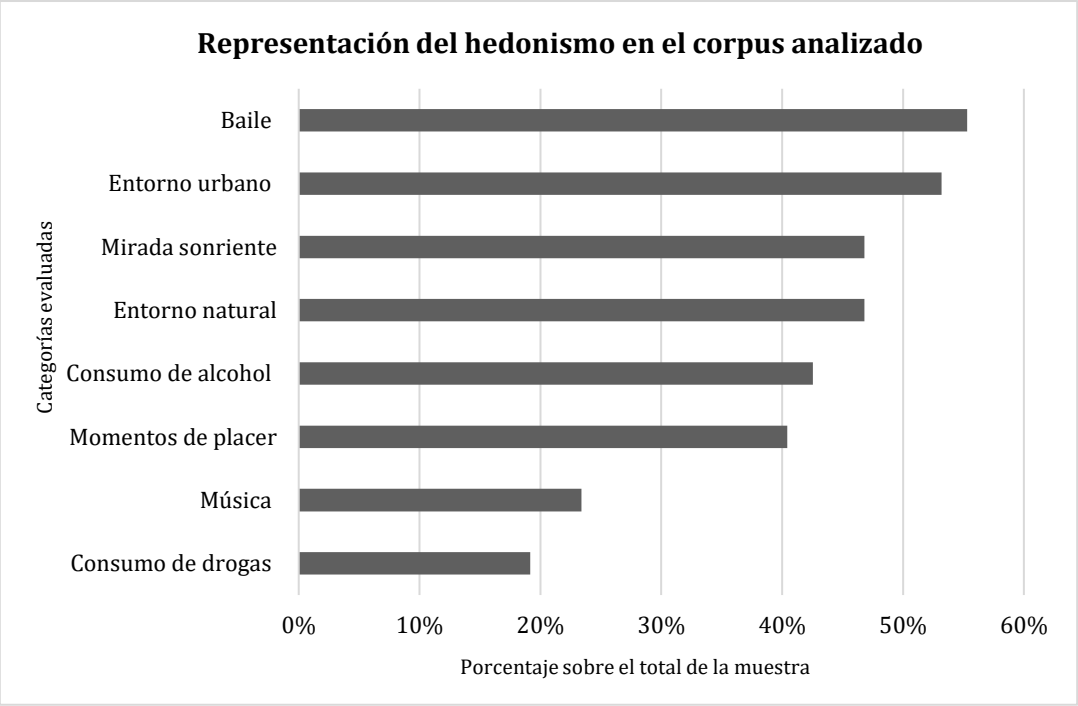


Gráfico 80: Categorías en torno al hedonismo halladas en el corpus analizado (elaboración propia).

Centrándonos en la muestra del corpus que trata el hedonismo, estas variables se incrementan, como se observa de forma general en el Gráfico 81. Así pues, en la totalidad de estos videoclips la población representada corresponde a la juventud. Además, las alusiones al baile (79%), la música (37%), el consumo de alcohol (68%) y drogas (37%), junto con las miradas sonrientes (63%) son los parámetros más representativos.

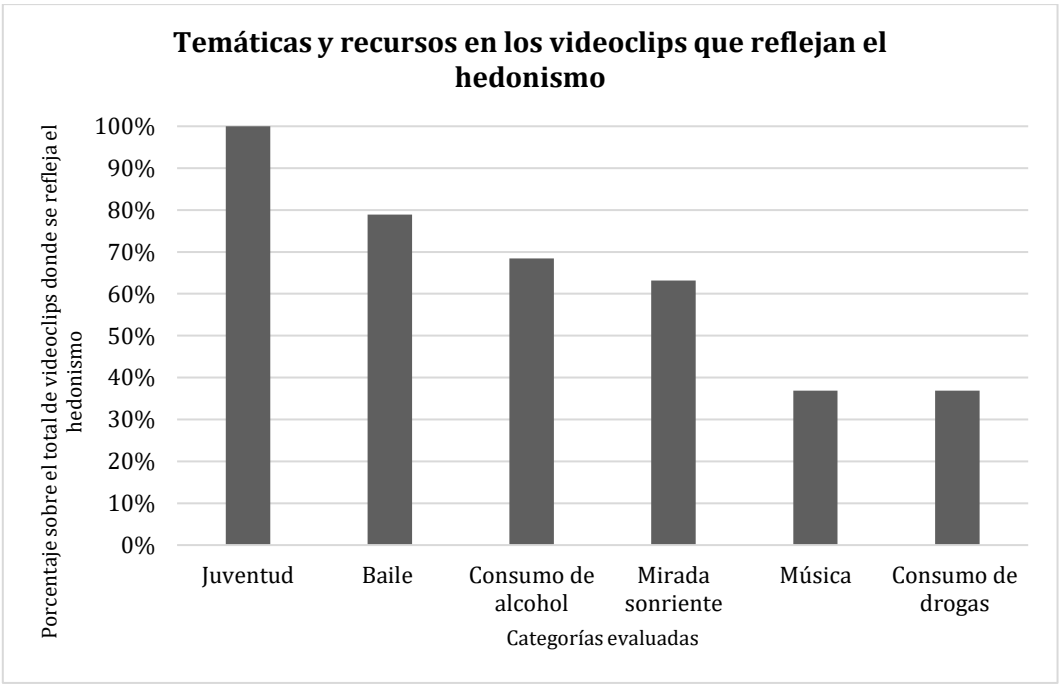


Gráfico 81: Presencia de las temáticas y recursos en los videoclips que reflejan hedonismo (elaboración propia).

El alcohol es un elemento común en el 68% de estos casos y la causa principal de las transformaciones de los personajes en algunas ocasiones: pasando de estar tristes a contentos. Estos cambios llegan a ser radicales alcanzando comportamientos extremos, como en *5 sentidos* [22], donde aparece la animalización como figura retórica, ya que el alcohol provoca que los invitados a una boda comiencen a tener comportamientos animalizados creando, de esta forma, una hipérbole visual. Es tan recurrente que las imágenes generan una alegoría sobre la euforia que provoca el alcohol y la transformación que experimentan los personajes al beberlo. Los invitados terminan sobre el suelo; uno intenta morder de manera contundente un jamón completo y otros se arrojan la tarta nupcial recíprocamente. Algo similar ocurre en *Date la vuelta* [31], ya que el alcohol que beben los asistentes a una fiesta en el desierto les hace al final de la noche actuar con movimientos animalizados. Asimismo, se recurre a la metonimia para referirse al alcohol citando, por ejemplo, el nombre comercial de una cerveza, como en *Calma* [2] aludiendo a la «Medalla». Por lo tanto, el alcohol se presenta de forma visual en casi la mitad (43%) de los vídeos musicales y en los videoclips que evocan el hedonismo, casi en tres cuartas partes (68%).

Sin embargo, la alusión a otras drogas aparece de forma más sutil. Cuando se presenta el tabaco, se realiza a través del modo visual o lingüístico. En la representación de otras drogas como la marihuana o las pastillas se utiliza solo el modo lingüístico. En el siguiente fragmento de *Cristina* [40] se menciona la marihuana, pero se hace referencia de forma dulcificada a través del término «Mari» creando un eufemismo, como se observa aquí: «Hay un party, después del party, que se llama el after party ¿Con quién? Es con mi amiga, Mari ¿Con quién? Es con mi amiga, Mari» (*Cristina*: Justin Quiles, Nacho y Shelow Shaq). De hecho, «Mari» es la tercera palabra más frecuente y aparece en quince ocasiones. Paralelamente, se utiliza el color verde de forma reiterada a lo largo de todo el videoclip, al igual que la metonimia refiriéndose a este tipo de droga como «suave sativa».

Desde una perspectiva similar, otras temáticas en torno al hedonismo también se han reflejado en los videoclips de la muestra a través de recursos lingüísticos y narrativos. Desde un punto de vista semántico aparecen palabras frecuentes de categoría léxica, como se observa en la siguiente lista: baila (79), *party* (39), noche (37), cama (31), disco (25), perreando (20), borrachos (15), bailar (14) o beber (14). En segundo lugar, la tendencia a mostrar una vida hedonista, una apología a la fiesta o a la diversión convierte las imágenes proyectadas por estos videoclips en alegorías visuales de este estilo de vida en el que el consumo de alcohol o la fiesta se ponen como ejemplos de felicidad suprema, tal y como se proyecta en *China* [3], *Otro trago* [5], *Callaíta* [7], *Secreto* [16] o *Date la vuelta* [31]. Volviendo al modo lingüístico, también se observa esta reiteración o anáfora de la fiesta en

China [3]: «Yo estaba en la disco perreando» (Anuel AA y Daddy Yankee) para enfatizar que se está en un momento de diversión, o en *Baila, Baila, Baila* [32], a través de la repetición empleada en el mismo título; además, es un enunciado muy recurrente, ya que el imperativo del verbo bailar aparece en cuarenta y siete ocasiones a lo largo de la canción. En la misma línea, pero desde un punto de vista visual, en *Callaíta* [7] las reuniones de amigos, en este caso para celebrar una fiesta junto al mar, se simbolizan con la metáfora de un caballito de mar. Al final del videoclip el caballito se hunde aludiendo a la terminación de la amistad o de la diversión.

Por otra parte, la diversión se presenta como el rasgo característico de un territorio y no solamente de los jóvenes, según se ha perfilado en los ejemplos anteriores. Así lo refleja *Calma* [2], donde se muestra el día a día de las clases populares de Puerto Rico. La alegría, la apología a la fiesta y la diversión la comparten todas las edades. De hecho, la letra de la canción es un símil comparando la isla de Puerto Rico con el paraíso convirtiendo el texto en una alegoría a la diversión frente a otros quehaceres. De hecho, la trama cuenta cómo un chico le pide a una chica que deje de trabajar y salga a disfrutar para evadirse de los problemas. La solución se encuentra en ir a la playa, beber, bailar, es decir, divertirse.

En balance, el placer como fin y hoja de ruta de la vida es una constante en la muestra de videoclips analizados, especialmente para los jóvenes representados en momentos de diversión donde la música, el baile o el consumo de alcohol y drogas son los protagonistas. No obstante, se ha hallado un ejemplo donde esta filosofía parece compartirla todo un colectivo heterogéneo de un territorio. De esta forma, la representación del hedonismo se ha llevado a cabo a través de recursos que describen a los personajes o a su entorno desde el modo corporal, lingüístico o visual complementándose con elementos narrativos. A continuación, se describe la última temática sobresaliente en el corpus analizado: el contenido relacionado con el erotismo.

4.3.4.5 Contenido en torno al erotismo

El último contenido percibido como una constante en los videoclips analizados ha girado en torno al erotismo donde la proyección del cuerpo femenino ocupa un papel predominante. Para su representación se han empleado principalmente recursos narrativos, cinematográficos y de los modos lingüístico, corporal y visual, tal y como se observa en la Tabla siguiente.

Categorías evaluadas en la representación del erotismo
Recursos
○ Corporales: apariencia, kinésica, proxémica
○ Efectos cinematográficos
○ Lingüísticos
○ Narrativos: figuras retóricas
○ Visuales: cromatismo

Tabla 25: Categorías halladas en la representación del erotismo (elaboración propia).

El erotismo se representa de forma explícita en casi tres cuartas partes (74%) del corpus, según se expone en el Gráfico 82. Es abundante la fragmentación de la figura humana a través de sinécdoques donde la cámara enfoca solo a una parte del cuerpo (unos pies, un cuello o unas piernas) para referirse a la persona. Cuando se quiere incidir en alguna parte de la fisonomía de la mujer se recurre al plano detalle y al ángulo normal y, a su vez, al plano medio o medio corto y al ángulo contrapicado, creando sinécdoques en ambos casos, mostrando de este modo únicamente algunas partes del cuerpo, como si fuesen los componentes más sobresalientes de una mujer. Si se pretende exhibir la figura femenina al completo, se opta por el plano entero y el ángulo contrapicado formando prosopografías. Igualmente, esta figura retórica se ayuda de otra, la elipsis, cuando se pretende proyectar el cuerpo imaginado de una mujer, como en *Te robaré* [13] donde en ocasiones se proyecta el cuerpo completo y, en otras, aparece solo una parte dando pie a la fantasía. Asimismo, cuando se quiere mostrar el acto íntimo entre una pareja se seleccionan el ángulo picado o incluso el cenital, como en *Secreto* [16], *Velitas* [19] o *La rubia–remix* [39] para que el espectador contemple la imagen desde una posición superior.

En la misma línea, el contenido erótico también se ha representado a través del modo corporal o gestual. En primer lugar, la apariencia femenina se caracteriza por exhibir ropa interior o muy ligera. En segundo lugar, un amplio número de los videoclips que ha

recogido esta temática ha optado por incluir movimientos (80%) o miradas (69%) sensuales, además de distancia corta entre sus personajes (49%). De hecho, desde una perspectiva visual se opta en algunas ocasiones por mostrar las zonas erógenas de forma sensual y elegante. En el videoclip *Calma* [2], Alicia Keys, una de las artistas, se mueve de forma elegante a la vez que la cámara incide en su cuello o en sus piernas, acciones enmarcadas en un entorno natural costero de Puerto Rico. También la cámara recoge en detalle el cuello y los hombros de la protagonista de *Callaíta* [7] mientras pasea por un lugar similar al precedente y ligera de ropa. Así ocurre en *Hola Señorita* [10] en donde la cámara retrata las zonas erógenas de algunas chicas, todas ellas vestidas de forma glamurosa. A su vez recorre los movimientos elegantes y las distintas partes del cuerpo de la protagonista vestida de rojo pasión y tejido semitransparente. Por último, se recurre al rojo para vestir a las figurantes femeninas en *Qué pretendes* [11] y así mostrar de forma más explícita los deseos de estas que complementan con movimientos sensuales.

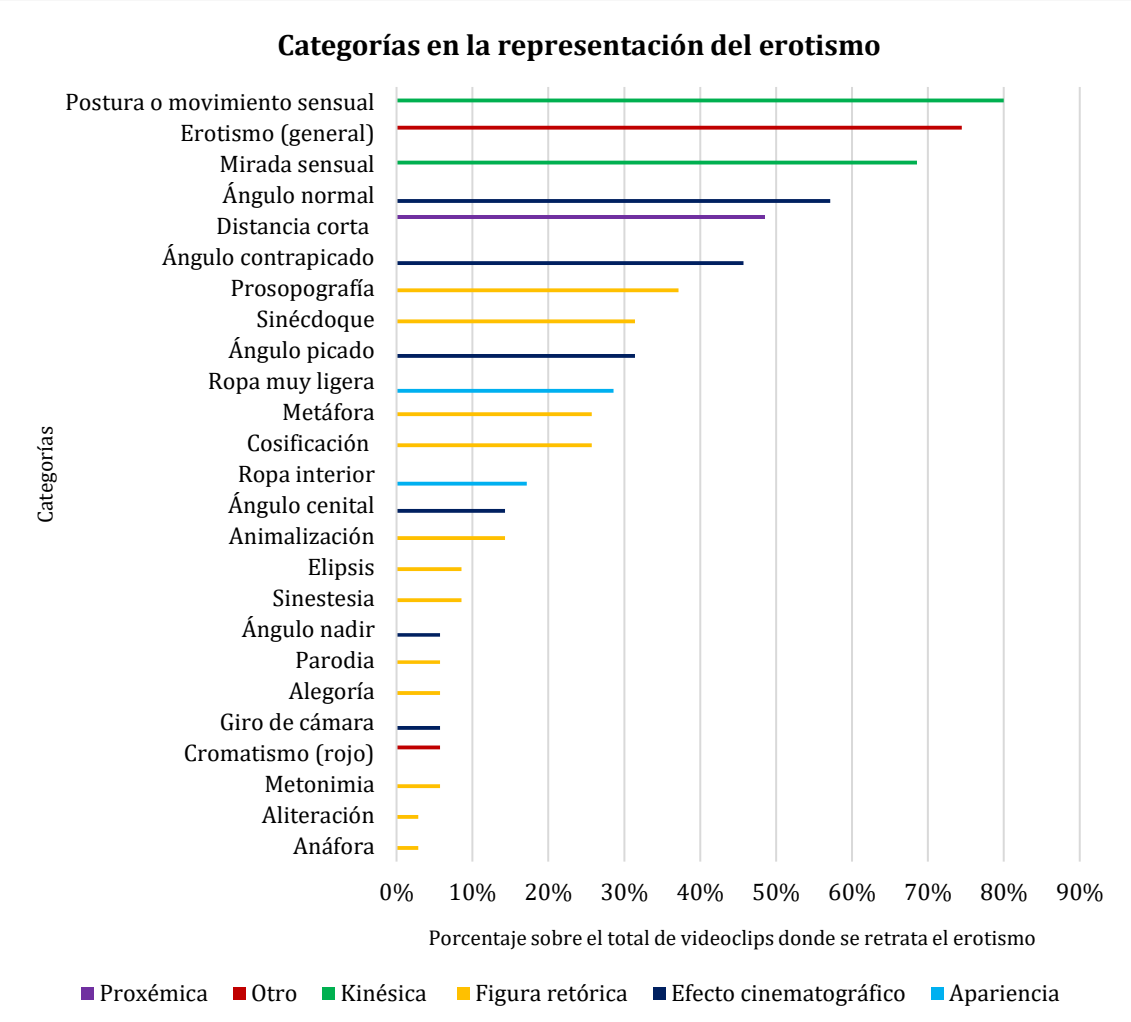


Gráfico 82: Categorías halladas en los videoclips del corpus que retratan la sensualidad (elaboración propia).

Por otra parte, se recurre al modo lingüístico para plasmar contenido erótico en una cantidad considerable de documentos, como se observa a continuación:

- *Callaíta* [7], (Bad Bunny)

Ella es callaíta'
Pero pa'l sexo es atrevida, yo sé
Si hay playa, hay alcohol.
Si hay alcohol, hay sexo

- *No me conoce-remix* [8], (Jhay Cortez, Bad Bunny y J. Balvin)

Pero en mi cama se volvió un vicio como la 5-12
Si las miradas mataran
La tuya me hizo el amor
Me llama pa' que yo la pruebe y
Cuando yo la toco, eso llueve ahí
Ella se vistió y yo la desvestí (que sí)
Nunca dice no, siempre dice sí
Hoy quiere joder

- *Qué pretendes* [11], (Bad Bunny y J. Balvin)

Al menos que me lo quieras mamar

- *Secreto* [16], (Anuel Aa, Ezequiel Rivera, Henry De La Prida y Karol G.)

Te hago el amor bien rico
Y te aprieto la mano Bebé, ya son como las cuatro y pico
Pero pa'l sexo es temprano
Y siempre te rompo to'a en mi cuarto, bebé

- *Velitas* [19], (Brytiago y Darell)

Siempre le doy duro y nunca se me quita (Pa' que sepa)
La pongo en cuatro, ahí e' que se ve bonita
Lo entro y se lo saco, me encanta cuando grita
Yo te prometo un polvo verdadero
Y mami, si te portas bien, te vo'a hacer el cuerpo entero
Le gusta verse en el acto y me pidió que la grabara

- *Te soñé de nuevo* [20], (Ozuna)

Rápido como rafagazo de una cuarentona
Se moja de una vez que mi nombre menciona

- *Mírame* [24], (Cásper Mágico, Darell, Lenny Tavárez, Myke Towers, Nío García y Rauw Alejandro)

Tengo el vídeo de cómo te parto, en tu cuarto
Pero en la cama tú y yo somos enemigos (Oh)
Tú me dices si paramos o sigo (Stop that shit)
Que ese culo soy quien te lo ligo (Ja)
Chingando con más prendas que los Migos
Y terminao' corriéndole a él
Él como yo no te parte
Dime si
Lo hacemo' otra ve'
Dime si lo hacemos, baby mírame
Recuerdo cuando me decía "bebé mátame"
Jálame por el pelo y maltrátame, agárrame por el cuello, en la cama papi amárrame (Prrr)

- *Si se da–remix* [26], (Arcángel, Farruko, Jose Reyes, Myke Towers, Orlando Cepeda Matos, Sech y Zion)

Me dio un beso y le sentí allá abajo la humedad,
Y a mí no se me olvida cómo yo te comía

- *Cuaderno* [29], (Dalex, Nicky Jam, Sech, Justin Quiles, Feid, Lenny Tavárez y Rafa Pabön)

Dime cuándo vamos a vernos para comernos si se te olvidó,
yo te lo recuerdo cómo te lo hacía ía ía,
cuando te venías ía ías
Dime cuándo vamos a vernos para comernos
si se te olvidó, yo te lo recuerdo cómo te lo hacía ía ía,

- *La canción* [30], (Bad Bunny y J. Balvin)

De todos los polvos encima de la mesa
Y en el carro, la playa, y el motel
En casa de tu pai', cuando yo te iba a ver
Las veces que tu mai' nos llegó a coger
Tú brincando mojadita, sudando Chanel

- *Baila, baila, baila* [32], (Ozuna)

Aquí me tienes deseándote (deseándote)
Toda la noche imaginándote (imaginándote)
Por el cuello besándote
Y por la mano agarrándote, que conmigo tú te va' (te va')
Hacer algo más (algo más)
Que no pueda' olvidar
Conmigo hace sentir
Lo que no ha sentido con alguien más
Conmigo tú te vas (tú te vas)
Hacer algo más
No pueda' olvidar (baby)
Conmigo va' a sentirte mejor

- *Pa mí* [33], (Carlos Isaías Morales Williams, Ivo Alfredo Thomas Serue, Cazzu, Lenny Tavárez, Pedro David Daleccio, Rafa Pabón, Salomón Villada Hoyos y Waldemer Cancel Torres)

69 posiciones y la dejo
Yo lo sé, cogemos como conejos
Y eso es lo que a mí me corre de ti
Que se muerda, que estoy puesto pa' ti
Y si no llegamos, lo hacemo' encima de la mesa
Y ahora yo soy el que te lo pone a ti sin condones

- *Ella quiere beber* [35] (Anthony Santos, Carlos Enrique Ortiz Rivera, Anuel AA, Joan Antonio González Marrero, Juan G. Rivera Vázquez y Luis E. Ortiz Rivera)

Tu cuerpo y tú a mí me excitan
Por dentro tú me necesita'
Tú siempre va' a ser mi diablita
Mi loquita, bien bonita
La bebecita me deseaba (uah)
Una diablita, ella me devoraba (uah)
Y yo adentro 'e su piel me enterraba (uah)
Dios mío, qué rico, baby (baby)
Su cuerpo se apodera de mí (de mí)
Temblando en un orgasmo pa' mí (pa' mí)
Solo hago lo que la bebé le excita

- *Lola Bunny* [37], (Lola Índigo y Don Patricio)

Ya no salgo casi, estoy jodiendo con la Loli

- *Inocente* [41], (Myke Towers)

Cuando yo te toco (jaja), y eso te lo froto
Te entregas a mí, yo ni le doy like a la' fotos
Ella me vio en sotto y me dijo: I wanna fuck you

- *Mi morena* [42], (Juanfran)

Cuando se siente sola me llama pa' chingar
Mírame a los ojos cuando yo te lo esté haciendo Mami, tú me estás enloqueciendo
Tu bellaquera enciendo
Es salvaje pero me defiendo
Hay tiempo demás pa' conocernos

- *Cicatrices* [43], (Sergio Contreras)

Tú vienes detrás
Lo hacemos callados
Tu cuerpo sudado
Que nadie se entere
Pero esto es real
Despacito y rápido

- *Bésame* [45], (David Bisbal y Juan Magán)

Haremo' el amor como si el día tuviera treinta horas

En una línea similar, también se plasma el contenido erótico aludiendo a varios sentidos y, por ende, creando sinestesias como en los siguientes fragmentos:

- *11PM* [6], (Maluma, Edgar Barrera, Carlos Isaías Morales, Vicente Barco, Johany Alejandro Correa y Pedro Juan de la Ossa)

El cuarto huele a Christian Dior
Eres muy bonita pa' llorar por él
No merece que seas fiel
Ni tampoco tu piel, ooh

- *Te robaré* [13], (Carlos E. Ortiz, Ozuna, Johnatan Ballesteros, Juan Diego Medina, Juan G. Rivera, Nicky Jam, Nino Karlo Segarra y Vicente Saavedra)

Blanca, pelo negro, bien ricote que tú huele' (Tú huele')

- *(5 sentidos)* [22], (Andrés Ceballos y Guillermo Bárcenas)

Tú me alimentas los cinco sentidos

- *(Bésame)* [45], (David Bisbal y Juan Magán)

Abrazados en el mar
Y su perfume sigue aquí en mi cama
Que se ponga chinita tu piel cuando yo te toco
Dame un beso intenso que me nuble el pensamiento
Dame un beso suave pero lleno desahogo

- *(Loco contigo)* [12], (J Balvin, Tyga, Justin Quiles y DJ Snake)

Caliente, muy caliente Caliente, caliente, caliente, hey Caliente, muy caliente

En este último caso a la sinestesia se le añade la repetición. Desde el plano visual también se emplea la sinestesia en *Mírame* [24] mostrando el abundante vapor de agua del baño que disfruta la protagonista mientras lee la prensa.

Por otra parte, se recurre a figuras retóricas adicionales para mostrar este tipo de contenido. En el videoclip *Secreto* [16] se utiliza la parodia y la animalización, por ejemplo, a través de juegos con lamidos muy exagerados mientras los protagonistas se lavan los dientes. Igualmente se emplea la animalización en *Pa mí* [33] mediante el siguiente enunciado: «Y como caníbales más comámonos» (Morales, Serue, Cazzu, Tavárez, Daleccio, Rafa Pabón, Hoyos y Torres). Por último, se emplea la metáfora empleando símbolos como el caballo en *Ella quiere beber-remix* [35] y el fuego como elemento pasional en *Te robaré* [13] o mediante el siguiente enunciado en *No me conoce-remix* [8]: «Si las miradas mataran, la tuya me hizo el amor» (Jhay Cortez, Bad Bunny y J Balvin).

En conclusión, el contenido erótico es frecuente en los videoclips y se refleja a través de recursos variados del modo visual, lingüístico o corporal, acompañados de figuras retóricas apoyadas por diferentes efectos cinematográficos y el uso de un determinado cromatismo.

4.4 Conclusiones

A lo largo del capítulo se ha descrito la metodología seguida en el estudio empírico y se han expuesto los resultados principales del mismo. El principal objetivo era identificar el contenido referente a las competencias democráticas y al ámbito cultural hispano en un corpus de videoclips caracterizado por su frecuencia en plataformas digitales de difusión musical. Para tal fin se ha empleado el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Tomados en conjunto, estos resultados indican que la mayoría de los vídeos musicales que los jóvenes visualizan en español a nivel europeo se han conformado a partir de música reguetón y provienen de Hispanoamérica. Por un lado, se han hallado documentos que muestran un contenido ideológico y cultural caracterizado por la cosificación de la mujer y la apología al hedonismo, la riqueza, la belleza o la juventud. Y, por otro, una parte incipiente de vídeos musicales se escapa de esta vertiente y comienza a reflejar contenido vinculado a las competencias para una cultura democrática, recursos necesarios para que los jóvenes puedan desenvolverse en las sociedades actuales donde la diversidad de culturas y visiones del mundo son unos de sus rasgos distintivos. En el siguiente y último capítulo se discutirán los resultados, se presentará la guía didáctica emanada del estudio empírico y, finalmente, se esbozan unas conclusiones que marcarán el cierre de esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.0 Introducción

Esta tesis fue diseñada para analizar el potencial educativo del videoclip como instrumento motivador y efectivo con el que trabajar las competencias democráticas en el aula de lenguas extranjeras. Un segundo objetivo fue el de ofrecer al docente de lenguas unas pautas de selección de vídeos musicales para poder brindar a sus estudiantes herramientas necesarias con las que desenvolverse en la sociedad actual. Como ya se mencionó en la revisión de la literatura reflejada en el marco teórico, existe una laguna de conocimiento con respecto a la inclusión del videoclip en el aula de lenguas que esta investigación ha pretendido hacer frente conjugando el medio audiovisual, la música y la competencia intercultural ampliada a través de las competencias para una cultura democrática, todos ellos elementos clave para el aprendizaje de lenguas en un entorno digital, pero inmerso a su vez en un contexto complejo desde el punto de vista político y social. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo no es otro que el de discutir los resultados más relevantes hallados, esbozar las conclusiones más pertinentes y cerrar el estudio ofreciendo una orientación pedagógica con la intención de sentar las bases para futuras investigaciones.

5.1 Características de los videoclips más visualizados en español

La primera cuestión planteada en esta investigación perseguía averiguar las características generales de los videoclips en español más visualizados. Atendiendo al hilo conductor del capítulo anterior se expondrán los nueve rasgos que los caracterizan, según los recursos sonoros o narrativos analizados y se completarán con la tipología semántica del vídeo musical.

5.1.1 Hispanoamérica como referente musical

La tendencia musical audiovisual actual en español procede de Hispanoamérica. Los videoclips de la muestra se caracterizan por haber sido compuestos a partir de una amplia variedad de géneros musicales originarios principalmente del ámbito hispano y, en menor medida, del contexto anglófono. Puerto Rico se sitúa como el principal exportador de música en español, seguido en distancia por España. No es de extrañar que el estado caribeño ocupe esa posición, ya que más de dos tercios (68%) de la muestra se compone de reguetón y Puerto Rico cumplió una función sobresaliente en el inicio y desarrollo de este género musical en los años noventa del siglo pasado. Además, al ser un territorio vinculado

políticamente con los Estados Unidos cuenta con un mejor acceso a los potentes circuitos comerciales del país norteamericano.

A su vez, se ha puesto de manifiesto cómo el contenido en español difiere según el servicio de transmisión de música en el que destacan las plataformas que difunden en España a diferencia de sus versiones a nivel global o europeo: Spotify y YouTube. En la misma línea, el muestreo de vídeos musicales a nivel nacional (España) fue el que más contenido musical variado en español presentó. Además, los datos ponen de relieve que las plataformas de emisión musical en España exponían del 5 al 11 de agosto de 2019 el contenido musical en español más relevante a nivel europeo y planetario, puesto que las piezas musicales incluidas en estos dos muestreos se hallaron en el caso nacional, pero no al contrario. No obstante, los artistas españoles cuentan con una presencia inferior en el corpus comparados con aquellos provenientes de Hispanoamérica, especialmente en la difusión a nivel europeo o global. De hecho, como se ha mencionado anteriormente, sólo el 26% de las producciones de los videoclips son españolas a diferencia de las hispanoamericanas (72%). Este hallazgo revela la estrecha relación que existe entre algunos artistas y los canales de difusión de contenido musical en su país de origen, ya que funcionan como instrumentos clave para su promoción.

Estos resultados difieren de los encontrados por Illescas (2015) en un estudio pormenorizado acerca del videoclip hegemónico en donde establece el dominio estadounidense como una de las constantes en su investigación. Puede deberse a que su corpus no se encontraba limitado por una lengua, como ha ocurrido en este caso en el que se han analizado en exclusiva vídeos musicales en español. Por lo tanto, puede ser que cuando se selecciona un corpus global de videoclips sin delimitar la lengua, el predominio es anglófono. Ahora bien, en ambos casos, los países predominantes se sitúan en el continente americano, antiguas colonias de las metrópolis europeas, Inglaterra o España. A pesar de ello, la presencia del español en Estados Unidos también se refleja en los vídeos musicales de este estudio, ya que el 11% de la muestra examinada es producción estadounidense, sin contabilizar en este porcentaje las producciones puertorriqueñas, ya que, como se acaba de mencionar, son las mayoritarias en el corpus.

Por otro lado, el reguetón es el género musical más extendido. Los resultados de este estudio lo presentan como uno de los géneros caracterizados por estar compuesto a partir de unos ritmos musicales que interfieren en la comprensión auditiva del texto cantado. Una posible explicación para esto puede ser que el reguetón sea un género musical creado principalmente para bailar y no tanto para ser cantado, por lo que la letra ocupa una posición secundaria en este tipo de composiciones. Esta conclusión concuerda con la funcionalidad de la letra de la canción en el conjunto del vídeo musical, según Selva (2014:

401), pues sostiene que no suele ser el componente más importante de un videoclip. En el caso de este proyecto sí se le ha otorgado relevancia, puesto que se trata de una investigación en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, con lo que la forma y fondo de este texto oral cuenta con su particular transcendencia. Asimismo, tampoco es de extrañar la frecuencia del reguetón en el corpus estudiado, ya que se recopiló durante el verano, época en la que los jóvenes suelen tener más tiempo para el ocio, entre los que se encuentran la música y las actividades que de ella se desprenden.

En síntesis, Hispanoamérica es el referente actual de la música en español a gran escala, principalmente a través del reguetón. Le sigue España, en donde los artistas españoles encuentran sus principales vías de promoción. Además, irrumpe un nuevo actor en este trazado, Estados Unidos, un ejemplo más del avance del español en el país norteamericano.

5.1.2 Dicción, género musical y variedad lingüística del vocalista

Se ha contemplado relación entre la dicción y algunos géneros musicales. En los videoclips compuestos a partir de pop, pop urbano, rumba, rumba latina y *funk* carioca se ha percibido dicción limpia, a diferencia de los que se han conformado en base a música urbana latina, flamenco fusión, música urbana, música tropical, reguetón fusión, *blues*, *dancehall* y *dembow*.

Sin embargo, no se ha observado una tendencia general en dicción. Casi la mitad de la muestra presenta dicción clara (26%) o confusa (23%). En el resto (51%) se combinan ambas en un mismo videoclip. Esta situación aparece en videoclips donde existen colaboraciones de artistas, ya que, dependiendo de su origen, la pronunciación de los vocalistas difiere; por lo que la variedad lingüística se encuentra estrechamente relacionada con la comprensión auditiva del texto oral cantado. Por lo tanto, desde un punto de vista práctico, a la hora de seleccionar material audiovisual se ha de tener en cuenta la claridad en la pronunciación del discurso (Cokely y Muñoz, 2019; Donaghy, 2019; Herrero, 2018) y la variedad lingüística para que haya un equilibrio con las capacidades del aprendiz (Herrero, 2018: 574).

5.1.3 Ritmo normal de enunciación

Terrón (2016: 219) sostiene que a la hora de seleccionar recursos audiovisuales para la clase de lenguas se ha de atender al ritmo de la narración. El análisis de los videoclips de esta investigación muestra una tendencia a configurar piezas musicales con una velocidad normal, según se ha observado en el 77% del corpus. No obstante, al igual que ha ocurrido con la dicción, el ritmo se puede relacionar igualmente con el género musical. Así pues, los

géneros musicales se podrían clasificar de acuerdo con un ritmo normal (pop urbano, *blues*, pop, *dembow*, *flow*, reguetón fusión, hiphop, *funk* carioca, música melódica, flamenco fusión y rumba latina), un ritmo rápido (música urbana) o la combinación de un tempo normal y lento en todo el documento (música tropical o urbana latina). No es de extrañar que la velocidad del texto oral cantado sea normal, ya que si es demasiado rápida, su comprensión estaría más limitada. Por lo que, desde un punto de vista didáctico, la mayoría de los videoclips del corpus posee un ritmo adecuado.

5.1.4 Interferencia de la música en la comprensión auditiva

En casi la tercera parte de la muestra (32%) los ritmos musicales obstaculizan la comprensión de la letra, coincidiendo de este modo con Donaghy (2019) quien indica que las bandas sonoras con ritmos musicales muy elevados contrarrestan la comprensión del diálogo. En esta investigación dicha interferencia se ha relacionado con los géneros musicales y se ha manifestado en algo más de la mitad de ellos, especialmente en la música urbana, tropical, el hiphop, el *dancehall*, el flamenco fusión y el *flow*. Además, se ha observado que la comprensión auditiva es más favorable en videoclips compuestos con determinados géneros musicales, ya que se ha detectado simultáneamente dicción clara, ritmo normal y ausencia de interferencia de los efectos sonoros en videoclips compuestos en base a pop, pop urbano, rumba o *funk* carioca.

Por otra parte, a partir de los resultados obtenidos en cuanto a dicción, ritmo e interferencia de los ritmos musicales en relación con la comprensión auditiva se pueden establecer algunas consideraciones prácticas. Si nos referimos a una actividad de pronunciación y entonación donde entra en juego la imitación de la letra, sería más oportuno entonces, de acuerdo con los resultados, optar por géneros musicales como el *funk* carioca, el pop, el pop urbano y la rumba. Incluso habría que tener en cuenta la variedad lingüística del vocalista. Si, por el contrario, el fin de la tarea es la discriminación de variedades dialectales, entonces el espectro de vídeos musicales se amplía. Como alternativa se podrían realizar ejercicios prosódicos de entonación o imitación de diferentes variedades. Finalmente, el que se hayan encontrado videoclips con vocalistas de diferente variedad lingüística permite abordar la competencia plurilingüe plasmada en el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2018: 28) donde también se consideran los diferentes dialectos o variedades lingüísticas.

5.1.5 Escasos recursos de apoyo a la comprensión audiovisual

Donaghy (2019), Herrero (2018) y Terrón (2016: 219) sostienen que a la hora de seleccionar recursos audiovisuales para la clase de lenguas se ha de tener en cuenta la

relación entre la imagen y el discurso oral emitido en el vídeo, ya que puede facilitar la comprensión del documento por parte de los alumnos. Además, Donaghy (2019) afirma que algunos elementos de apoyo como gráficos, títulos o animaciones pueden favorecer la comprensión audiovisual. En este caso, los videoclips del corpus exponen estos recursos en el 32% de los casos mostrando algunos elementos lingüísticos sobre la imagen, exponiendo diferentes tipos de animación y, en menor medida, a través de una subtitulación completa de la letra. Además, en el 68% del conjunto de la muestra en algún momento existe relación entre el enunciado producido por los artistas y las acciones visuales que se narran a lo largo del documento. No obstante, en la mayoría del corpus (87%) se han hallado fragmentos proyectando una clara ausencia entre el enunciado y la acción visual. Este hallazgo concuerda con Selva (2014: 346), quien sostiene que el texto escrito en sus diferentes formatos insertado en las imágenes no es lo frecuente en los videoclips. Puede deberse a la duración limitada de este tipo de documentos y a los cambios de plano tan frecuentes, según se ha percibido en la muestra. La condensación narrativa resultante difícilmente puede simultanear el contenido de la letra con las imágenes, a diferencia de lo que ocurría con los primeros vídeos musicales de la década de los ochenta cuando los productores perseguían crear obras cercanas al cine; de ahí que abundaran los elementos narrativos en su composición y los elevados presupuestos en su producción, tal y como afirma Manghani (2017: 27).

Ahora bien, conforme apunta de Cuir (2017), la imagen en movimiento ayuda a la comprensión del mensaje en el videoclip como pasó con el hiphop en los años noventa del siglo pasado. Aunque no se entendiera la letra de las canciones, el vídeo musical como formato ayudó a que se comprendieran los mensajes que perseguía este género musical. De ahí que consiguiera una difusión a escala planetaria.

5.1.6 Nuevas formas de narrar en el videoclip

En el vídeo musical se narra mediante imágenes, pero también a través de la letra de las canciones. De hecho, los datos de este análisis revelan una tendencia de los textos a presentar un argumento claro en el 89% de los casos. No es de extrañar, ya que las canciones se componen, en parte, para poder ser tarareadas posteriormente, con lo que un argumento complejo podría dificultar esta función. Además, la anáfora ha sido una figura retórica frecuente, un elemento que puede ayudar a recordarla. De hecho, el estribillo se repite durante toda la canción, en unas composiciones más que en otras. A su vez, se ha observado relación entre la estructura narrativa desde un punto de vista lingüístico y la tipología argumentativa, especialmente en el caso de las tramas complejas, ya que concuerdan en

todos los casos con una estructura narrativa rupturista. En el caso de la estructura clásica, casi las tres cuartas partes (71%) de las letras de las canciones presenta un argumento claro.

Por otra parte, Donaghy (2019) indica que el uso de las tramas convencionales y claras favorece la comprensión del documento audiovisual. En el corpus analizado predomina la estructura clásica frente a la visual en ambos modos, especialmente desde un punto de vista lingüístico. El que se haya contemplado un 40% de videoclips con estructura rupturista visual no resulta sorprendente. Es posible que, debido a la duración limitada del videoclip, la narración se condense y se empleen con frecuencia recursos como las rupturas temporales narrativas en forma de analepsis (*flashback*) o prolepsis (*flashforward*). De hecho, según Sánchez-Navarro (2015c), el vídeo musical es un producto que rompe las barreras convencionales de la narratividad e introduce sus propias estrategias, impuestas, en parte por la preponderancia de la imagen, en detrimento de una posible historia que se quiera narrar, como sí ocurre en otras narraciones audiovisuales, por ejemplo, la fílmica. Además, la nueva realidad sinérgica de tiempo y espacio cibernético permite obviar el binomio música y narrativa en el videoclip y ser más flexibles en su creación (Arnold, 2017: 248). Es más, no es de extrañar la importancia de la imagen en los videoclips analizados, puesto que, como apunta Remley (2017b), en los textos multimodales domina el aspecto visual, ya que el sentido visual se procesa antes que otros y la información emergida del mismo es mayor que la ofrecida por otros sentidos. No obstante, Selva (2014: 355) sostiene que todo videoclip siempre cuenta con una narración, aunque no fluya a través de los ejes convencionales, es decir, no suele conformarse a partir de un hilo narrativo tradicional de introducción, nudo y desenlace, ya que se basa en la repetición.

Asimismo, los géneros musicales se vinculan con determinadas estructuras narrativas. Se ha observado una configuración clásica desde un punto de vista lingüístico y visual en los siguientes géneros: el pop latino, la música tropical, el *dancehall*, el pop urbano, el flamenco fusión, la rumba, el *funk* carioca y la música urbana latina. En contraste, la disposición rupturista en ambos modos aparece junto con la música urbana, el *blues*, el hiphop, el *flow* y el *dembow.*

5.1.7 Variedad y abundancia de figuras retóricas

Han aparecido figuras retóricas en todos los videoclips, especialmente la sinécdoque (66%), la metáfora (62%), la cosificación (53%), la prosopografía (49%), la metonimia (49%) y la anáfora (38%). Este resultado concuerda con el estudio de Illescas (2014) en el que expone a la figura retórica como un elemento expresivo relevante en el vídeo musical. En el caso de esta investigación, la frecuencia de la sinécdoque, la cosificación, la prosopografía y la metonimia parece responder a la exposición reiterada de la fragmentación y exposición del

cuerpo femenino. A su vez, la anáfora era un elemento esperado, ya que las canciones se componen, entre otros propósitos, para poder ser recitadas y aprendidas posteriormente, con lo que el uso de la anáfora ayuda en este sentido. Asimismo, se observa cómo la metáfora ha sido relevante tanto en el modo visual como en el lingüístico.

Estos hallazgos en cuanto a los recursos narrativos podrían tener dos implicaciones pedagógicas. Por una parte, se podría introducir el análisis de figuras retóricas visuales en clase y e ir más allá del análisis tradicional del modo lingüístico. Y, por otro lado, se podría tener en cuenta el género musical a la hora de seleccionar un videoclip, ya que algunos de ellos se han relacionado con una estructura narrativa rupturista tanto en el modo lingüístico como visual y, por ende, con la posibilidad de que la trama argumentativa sea más compleja. Nos referimos a los vídeos musicales compuestos a partir de música urbana, *blues*, hiphop, *flow* y *dembow.*

En síntesis, el videoclip posee una forma particular de narrar marcada por su naturaleza como formato en la que destacarían los argumentos claros de las canciones, unas estructuras narrativas variadas tanto desde una perspectiva lingüística como visual y la abundancia de figuras retóricas en ambos modos.

5.1.8 Preferencia por videoclips de tipología afrodisíaca y dionisíaca

En este estudio el tipo de vídeo musical más frecuente ha sido el afrodisíaco, es decir, aquel que muestra a la mujer como objeto sexual, ligera de ropa y con la intención de atrapar al receptor masculino. En su composición abundan los cambios de plano rápidos y es habitual en colaboraciones de artistas (Illescas, 2015: 223). De ahí que la fragmentación del cuerpo de la mujer y, por ende, su cosificación, hayan sido una constante en una cantidad considerable de vídeos musicales. La segunda tipología destacada ha sido la dionisíaca, o sea, aquella en la que se apela al hedonismo, es decir, a la fiesta, al consumo de alcohol y drogas. Sus protagonistas se encuentran entre los 18 y los 39 años, pertenecen a las clases medias, altas o son millonarios. En cuanto al entorno, suele aparecer una discoteca o casa preparada para fiestas (Illescas, 2015: 221–222). Tampoco es sorprendente este resultado, ya que un grupo importante de videoclips de la muestra analizada versa sobre el hedonismo y las actividades de ocio en la que los jóvenes se reúnen para beber, bailar y disfrutar.

Por otra parte, un hallazgo inesperado ha sido la relevancia del tipo crítico-social, pues no ha sido uno de los minoritarios como sí lo fue en el estudio de Illescas (2014, 2015). Lo interesante para esta investigación es que la tipología crítica-social se vincula al contenido en competencias democráticas. Por lo tanto, una parte, aunque todavía escasa, de los videoclips más visualizados en español versa sobre problemas sociales. Asimismo, los resultados concuerdan parcialmente con los de Illescas en lo referente a la frecuencia de las

combinaciones, ya que en este análisis las combinaciones más destacadas las han liderado los tipos afrodisíaco, dionisíaco y romántico. Según Illescas (2015: 230), sus combinaciones más frecuentes fueron la dionisíaco-elitista, la afrodisíaco-narcisista, la gánster-dionisíaco y la extravagante-elitista, por lo que las esferas que cubren las temáticas del ámbito hispano y anglófono parecen no ser completamente idénticas.

5.1.9 Vinculación limitada entre categorización semántica y elementos sonoros

De acuerdo con los datos obtenidos, la clasificación semántica del videoclip propuesta por Illescas (2015) parece ser adecuada para categorizar videoclips en español. Sin embargo, se obtienen resultados más complicados de situar en una perspectiva general cuando se vinculan con el análisis sonoro. Aun así, existen tipologías que se pueden relacionar, de una forma u otra, con elementos sonoros. Así pues, algunos tipos se asocian a una dicción confusa (adolescente, gamberro, animado, paródico-humorístico y coreográfico) o una dicción clara (trágico y gánster). Además, la velocidad de enunciación del texto cantado suele ser normal en todo el documento en las siguientes categorías: romántica, narcisista, crítico-social, paródico-humorístico, trágico, gamberro y adolescente. Por otra parte, la tipología animada se caracteriza por un ritmo rápido y el tipo coreográfico, por una combinación de un tempo normal y rápido. También se ha percibido interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva en las tipologías coreográfica, adolescente y animada. Puesto que una cantidad considerable de videoclips se ha conformado a partir de reguetón, este género musical aparece en todas las categorías excepto en la animada, donde sólo se ha manifestado el trap. Igualmente, sólo se ha observado reguetón en las tipologías gamberra, adolescente y gánster. Como era de esperar, en los tipos más frecuentes suele aparecer una variedad más amplia de géneros musicales. En resumen, el tipo coreográfico se vincula con la dicción confusa, la interferencia de los efectos sonoros en la comprensión auditiva y fragmentos con ritmo rápido en todo el videoclip. Puede deberse a que en estos vídeos musicales prima la música y la letra ocupa una posición inferior, ya que son piezas musicales concebidas para bailar y no tanto para ser cantadas. En contraste, la tipología trágica se vincula con una dicción clara y un ritmo normal en todo el documento.

A modo de síntesis, esta investigación en torno al videoclip en español ha demostrado que la tendencia musical procede de Hispanoamérica a través del reguetón, principalmente. Asimismo, ha puesto de manifiesto que la comprensión auditiva es más favorable en videoclips compuestos con determinados géneros musicales, ya que se ha detectado simultáneamente dicción clara, ritmo normal y ausencia de interferencia de los efectos sonoros en el pop, el pop urbano, la rumba y el *funk* carioca. No obstante, los vídeos musicales se componen con recursos de apoyo a la comprensión audiovisual limitados.

Además, poseen una forma particular de narrar en la que destacan el argumento claro de las canciones, las estructuras narrativas variadas y la abundancia de figuras retóricas tanto en el modo lingüístico como en el visual.

Por otro lado, la mayoría de los videoclips son de tipo afrodisíaco o dionisíaco, es decir, donde se muestra a la mujer como objeto sexual o se apela al hedonismo. A pesar de ello, una parte, aunque todavía escasa, de los videoclips más visualizados en español versa sobre problemas sociales. Paralelamente se ha revelado que la clasificación semántica del videoclip propuesta por Illescas (2015) parece ser adecuada para categorizar videoclips en español. Ahora bien, se obtienen resultados más complejos de situar en una perspectiva general cuando se vincula esta clasificación con el análisis sonoro de los videoclips.

5.2 La representación de las competencias democráticas

El segundo de los interrogantes aludía a la presencia o ausencia de contenido en relación con las competencias para una cultura democrática y a la forma de proyectarlo en los videoclips. A continuación, se discutirán los hallazgos más significativos partiendo de cada grupo de competencias y se concluirá con una perspectiva general.

5.2.1 Los valores

En el análisis de este corpus, compuesto por los videoclips más visualizados en plataformas digitales de emisión de música, se han observado referencias a todos los valores del modelo de competencias democráticas. De hecho, se han encontrado en algo más de un cuarto de la muestra (28%). Esto supone un hallazgo relevante, ya que el Consejo de Europa (2018b: 36) se refiere a ellos como la base que sostiene al modelo y complementa al resto de competencias. De hecho, desde un punto de vista práctico, para el ciudadano han de funcionar como una guía prescriptiva para las diferentes acciones que lleve a cabo en la sociedad. Por consiguiente, el videoclip se presenta como una herramienta efectiva para ser introducida en el aprendizaje de lenguas con la que trabajar el fomento de los valores democráticos.

5.2.1.1 Características de los videoclips que reflejan los valores

Los valores se han plasmado principalmente en videoclips de tipo afrodisíaco, dionisíaco y crítico-social y, en menor medida, de tipología narcisista, elitista, gánster, romántica, simbólica y extravagante. Los de tipología crítico-social suelen presentar referencias a valores como la dignidad y los derechos humanos, la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad o el Estado de derecho. Sin embargo, la diversidad cultural aparece con más frecuencia en los afrodisíacos o dionisíacos. A su vez, se adscriben generalmente al

reguetón, aunque también a otros géneros como la música tropical, el pop, el *dembow*, el *blues*, el *flow*, el reguetón fusión, el *funk* carioca, la rumba latina, el *moombahton*, el hiphop, el pop latino y el urbano. Este resultado confirma, una vez más, la relevancia del reguetón en el conjunto del corpus analizado, al mismo tiempo que pone de relieve la diversidad de géneros musicales empleados para cantar en español.

Por otra parte, los datos indican que no existe homogeneidad en cuanto a la dicción, ya que se compaginan tanto la dicción limpia (46%) como la confusa (31%), o incluso ambas en un mismo videoclip (23%). Además, la mayoría (69%) de los documentos audiovisuales cuenta con un texto oral cantado de ritmo normal, aunque también aparecen vídeos musicales con fragmentos caracterizados por la diversidad de velocidad en su enunciación. En casi la tercera parte (31%) de estos videoclips los efectos sonoros, es decir, los ritmos musicales, dificultan la comprensión auditiva. Paralelamente, casi en la totalidad (92%) de este conjunto se han observado secuencias donde no existe vínculo entre la letra y las acciones visuales. En contraste, en el 77% de los casos se contempla esta sinergia, a la vez que el 31% cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. También se incluyen fragmentos en inglés (38%) o francés (8%) y vocablos vulgares (23%).

Finalmente, la mayoría (92%) de los documentos audiovisuales que alude, de una forma u otra, a los valores del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro. En lo que refiere a la estructura narrativa, destaca la estructura visual rupturista en el 69% de los casos, frente al 31% que se ha conformado a partir de una clásica. Por contra, desde un punto de vista lingüístico, la disposición clásica (62%) predomina frente a la rupturista (38%).

De estos resultados se desprende que el contenido en valores democráticos no siempre se vincula con videoclips caracterizados por recursos sonoros que facilitan la comprensión auditiva.

5.2.2.2 Estrategias de representación de los valores

Se ha percibido una combinación y complementación de los modos a la hora de representar los valores. Los parámetros visuales se han transformado principalmente en el empleo de un cromatismo y un simbolismo determinados, acompañados de unos efectos cinematográficos que paralelamente han permitido la configuración de figuras retóricas visuales. Por su parte, el modo corporal se ha expresado esencialmente a través de la apariencia, la kinésica y la proxémica. Asimismo, el entorno físico donde se sitúan los personajes y su función en el relato también han cobrado relevancia en estos videoclips. Por último, desde un punto de vista lingüístico destaca el contenido semántico aportado por el

análisis de la letra de las canciones junto con el uso de recursos propios de este modo en la imagen.

5.2.2.3 El videoclip de tipología crítico-social y los valores democráticos

A excepción de la diversidad cultural, el resto de los valores (dignidad y derechos humanos, democracia, justicia, equidad, igualdad y Estado de derecho) suelen aparecer en vídeos musicales clasificados según la tipología crítico-social. No es extraño, ya que este tipo de videoclip versa sobre las críticas a algún aspecto de la sociedad (Illescas, 2015: 227). Además, los valores aparecen en los documentos junto con algunas actitudes (apertura a la diversidad cultural, conciencia cívica, autoeficacia o respeto), aparte de las habilidades de cooperación y el conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, los medios de comunicación, la política y las religiones. A lo que añadimos el ámbito de la legislación. Por lo tanto, desde un punto de vista didáctico, cuando se trabaje con los valores igualmente se pueden abordar otras competencias de ámbitos cercanos.

5.2.2.4 Valores vinculados a la dimensión europea

El concepto de Europa se encuentra estrechamente unido a una serie de valores o lazos compartidos y representativos del viejo continente, como la paz (Cortina, 2008), la unidad en la diversidad (Breidbach, 2003: 81–82) o una cultura e historia común consecuencia de la diversidad de pueblos que se han asentado a lo largo y ancho del territorio europeo (Berti, 2014). Desde el punto de vista ciudadano, la protección de los derechos humanos se sitúa como uno de los valores principales (Schulmeister *et al*., 2017). En la misma línea, la Unión Europea también es percibida por los europeos como un ente al que se le vinculan una serie de valores como los derechos humanos, la democracia, el Estado de derecho, además del respeto por la vida humana y por otras culturas (Comisión Europea, 2015, 2019b). Estableciendo conexión con la relevancia que supone compartir una serie de valores por parte de la ciudadanía europea, este estudio ha encontrado alusiones a estos valores en los videoclips analizados, por lo que una parte del corpus remite a algunos de los valores que configuran la idea de Europa. No obstante, como se ha anunciado previamente, el contenido de una parte considerable de la muestra se aleja de estos conceptos.

Por consiguiente, desde un punto de vista pedagógico, se podría trabajar la dimensión europea con apoyo del Marco de Competencias para una Cultura Democrática y a través del videoclip. Recordando a Chovancová (2008), resulta relevante introducir la dimensión europea en las programaciones universitarias de los futuros profesores de Primaria y Secundaria, ya que ellos serán una fuente imprescindible para transmitir el

legado cultural europeo y sus valores a los niños y jóvenes en su posterior desempeño profesional. Ahora disponemos de una herramienta para llevarlo a cabo.

5.2.2.5 La diversidad cultural como valor representativo

Los resultados de este estudio han revelado que los videoclips más frecuentes en español emitidos por las plataformas digitales actuales difunden uno de los valores más representativos en cuanto al concepto de Europa, la unidad en la diversidad, ya que la valoración y la apertura a la diversidad cultural han sido las dos competencias más frecuentes. Cada una de ellas se ha representado en el 23% y 28% del corpus, respectivamente. A diferencia del resto de los valores, la diversidad cultural y, en gran medida, la apertura a la diversidad cultural se plasma con frecuencia en vídeos musicales de tipo afrodisíaco o dionisíaco. El que este último tipo se relacione con la diversidad cultural puede deberse a la forma en que ésta se retrata, ya que una de las estrategias coincide con mostrar a personas de diferente color de piel. Normalmente aparecen vinculadas a actividades de ocio relacionadas con las fiestas o el disfrute, rasgos característicos en esta tipología de videoclip (Illescas, 2015: 221). En cuanto a la preponderancia del tipo afrodisíaco, es decir, aquel que retrata a la mujer como objeto sexual, ligera de ropa y con la intención de atrapar al receptor masculino (*ibid*: 223), los resultados muestran que los videoclips proyectan una diversidad femenina en cuanto a sus orígenes. No es de extrañar, puesto que la mayoría de las producciones del corpus proceden de Hispanoamérica. Por consiguiente, parece ser que se pretende evitar mostrar una homogeneidad de la población basada en estereotipos europeos de piel blanca y cabello claro. Además, esta diversidad cromática podría considerarse como un mensaje antirracista o como un intento comercial de atraer a un amplio número de personas.

Por lo tanto, el que la diversidad cultural se haya reflejado en parte del corpus se sitúa en consonancia con el propósito de las altas instancias europeas acerca del fomento de la diversidad cultural (Comisión Europea, 2014, 2017b; European Youth Centre, 2016: 25–27). De hecho, el reto del siglo XXI es lidiar de forma inclusiva y tolerante con las sociedades multiculturales que componen Europa en la actualidad para convertirlas en sociedades interculturales, es decir, sociedades inclusivas con relaciones de interacción mutua en las que se reconozca y tolere al otro y a sus diferencias (European Youth Centre, 2016: 25-27).

Ahora bien, siendo cautelosos, los resultados plasman parcialmente la diversidad, ya que en los videoclips aparecen personas de diferentes razas o bagajes vitales, pero no se exhibe mezcla entre clases sociales, con lo que la diversidad se presenta de forma limitada. Además, como se ha comentado previamente, no siempre el color de la piel refleja la

identidad cultural de una persona. Según indican Johnson y Rinvolucri (2017), la diversidad cultural se opone al rechazo de la otredad, es decir, al rechazo al que no pertenece al grupo. De este modo, sostienen que crecemos en una cultura y nos sentimos seguros en ella y lo que se desprende de la misma nos parece como natural. Sin embargo, este orden natural se ve amenazado cuando nos encontramos con otra cultura, pues vemos la realidad codificada sólo desde nuestra perspectiva. Se ha contemplado que esta característica acontece entre las clases sociales, ya que no confluyen en las imágenes de los videoclips. De ahí que tampoco se hayan encontrado vídeos musicales que aludan a la apertura a otras creencias u otras visiones del mundo, al igual que tampoco al conocimiento y comprensión de la cultura y las culturas. Por lo tanto, la imagen que están proyectando los vídeos musicales en español a los jóvenes radica en la confluencia de razas, pero no en la de estatus socioeconómico.

5.2.2 Las actitudes

Las actitudes se han reflejado en casi un tercio de la muestra (32%), en concreto, la conciencia cívica, el respeto, la autoeficacia y la apertura a la diversidad cultural y otras prácticas, por lo que ha sido el grupo de competencias más frecuente. De hecho, como se ha comentado anteriormente, la apertura a la diversidad cultural, que se ha mostrado en el 26% del corpus, ha sido la actitud y competencia más reincidente. Pese a ello, no se han encontrado evidencias de la responsabilidad, la tolerancia hacia la ambigüedad y la apertura a otras creencias o visiones del mundo. Además, las actitudes aparecen en los documentos junto con todos los valores, algunas habilidades (de cooperación, de escucha y observación, empatía, flexibilidad, adaptabilidad y diversidad cultural), aparte de con el conocimiento y la comprensión crítica de los derechos humanos, el medio ambiente, los medios de comunicación, la política y las religiones. En consecuencia, desde un punto de vista didáctico, cuando se trabaje con las actitudes igualmente se pueden abordar otras competencias de ámbitos cercanos.

5.2.2.1 Características de los videoclips que reflejan las actitudes

Las actitudes se han retratado en vídeos musicales de tipo dionisíaco, afrodisíaco y crítico-social. No obstante, también han aparecido en el romántico, el elitista, el trágico, el autobiográfico, el simbólico, el gánster, el narcisista y el extravagante. Lo interesante de aquí es que el crítico-social se haya situado como uno de los más representativos. Además, más de la mitad (53%) de los videoclips que aluden a las actitudes se ha compuesto de reguetón. Junto a él han aparecido el pop, el pop latino, la música tropical, la rumba latina, el *moombahton*, el trap, el *blues*, el hiphop, el *dembow*, el *flow* y el reguetón fusión. De nuevo

se confirma la relevancia del reguetón en el conjunto del corpus analizado, a la vez que se pone de manifiesto la variedad de géneros musicales empleados para cantar en español.

Por otra parte, los datos indican que casi la mitad (47%) de los vídeos musicales en donde se han hallado alusiones a las actitudes refleja una dicción clara de los artistas. El resto presenta dicción confusa (33%) o combinación de ambas (20%) en un mismo videoclip. En la mayoría (72%) se observa un ritmo normal de producción del texto cantado, aunque también aparecen documentos con fragmentos caracterizados por la diversidad de velocidad en su enunciación. A su vez, en la tercera parte de estos vídeos musicales los efectos sonoros, es decir, los ritmos musicales, dificultan la comprensión auditiva. Paralelamente, casi en la totalidad (93%) de este conjunto se han observado secuencias donde no existe vínculo entre la letra y las acciones visuales. En contraste, en el 80% de los casos sí existe esta sinergia, a la vez que el 27% cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. También se incluyen enunciados en inglés (33%) o francés (7%) y vocablos vulgares (20%).

Por último**,** la mayoría (93%) de los documentos audiovisuales que alude, de una forma u otra, a las actitudes del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro. En lo que refiere a la estructura narrativa, destacan la estructura narrativa rupturista en el modo visual (67%) y la clásica, desde una perspectiva lingüística (67%).

De estos resultados se desprende que el contenido en actitudes democráticas no siempre se vincula con videoclips caracterizados por recursos sonoros que facilitan la comprensión auditiva.

5.2.2.2 Estrategias de representación de las actitudes

Se ha observado una combinación y complementación de los modos a la hora de representar las actitudes. Así pues, se han empleado diferentes recursos entre los que destaca el modo corporal a través de la kinésica o la proxémica. Por su parte, los parámetros visuales se han caracterizado principalmente por el empleo de un cromatismo determinado y por verse acompañados de unos efectos cinematográficos que a su vez han dado lugar a figuras retóricas visuales. Asimismo, las diferentes funciones y transformaciones de los personajes, junto con el espacio físico donde se han enmarcado, han cobrado relevancia en estos videoclips. Por último, el análisis de la letra de las canciones también ha aportado datos de interés en cuanto al contenido semántico y al uso de figuras retóricas.

5.2.3 Las habilidades

Las habilidades se han representado únicamente en el 9% del corpus, es decir, ha sido el grupo de competencias menos frecuente. Se han hallado alusiones a las habilidades comunicativas, de cooperación, de escucha y observación, pero no a las habilidades de aprendizaje autónomo, plurilingües y de resolución de conflictos. De forma paralela, es interesante destacar que cuando se retratan las habilidades no suelen aparecer con frecuencia el resto de las competencias del modelo, al menos en comparación con lo que se ha contemplado en el caso de los valores y las actitudes.

5.2.3.1 Características de los videoclips que reflejan las habilidades

Las habilidades se han retratado en videoclips de tipología romántica principalmente y, en menor medida, de tipo autobiográfico, trágico, crítico-social y gamberro. Además, se han conformado a partir de pop o reguetón, aunque también ha aparecido el trap. En este caso el reguetón también es protagonista entre los géneros musicales.

Por otra parte, los datos indican que el 100% de videoclips presenta un ritmo normal de producción del texto cantado, al igual que en todos ellos se ha observado paralelamente vínculo y ausencia entre la letra y las acciones visuales. Una cuarta parte cuenta con apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. A su vez, el 75% de los videoclips refleja dicción clara en todo el documento, frente al 25% que muestra una pronunciación confusa por parte de los artistas. Resulta interesante destacar que en ninguno de los videoclips los ritmos musicales interfieren en la comprensión auditiva de la letra. Por último, se han hallado fragmentos en inglés en una cuarta parte de los casos.

Finalmente, tres cuartas partes de los documentos audiovisuales que alude, de una forma u otra, a las habilidades del modelo de competencias cuenta con un texto oral cantado de argumento claro. En lo que refiere a la estructura narrativa, destaca la composición clásica desde un punto de vista lingüístico en el 75% de los casos, y en el modo visual, se combinan ambas disposiciones.

De estos resultados se desprende que el contenido en habilidades democráticas se vincula con videoclips caracterizados por recursos sonoros que facilitan la comprensión auditiva con más frecuencia que en el caso de los valores o actitudes.

5.2.3.2 Estrategias de representación de las habilidades

Se ha observado una combinación y complementación de los modos a la hora de representar las habilidades. Así pues, se han empleado diferentes recursos entre los que destaca el modo

gestual o corporal a través de la kinésica y la proxémica, acompañados especialmente de los efectos cinematográficos que a su vez han dado lugar a figuras retóricas visuales. Asimismo, las diferentes funciones y transformaciones de los personajes, junto con el entorno o espacio físico donde se han enmarcado han cobrado relevancia en estos videoclips.

5.2.3.3 Habilidades democráticas en el contexto del aprendizaje de lenguas

En el modelo de competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural se vislumbran tres habilidades estrechamente relacionadas con el aprendizaje de lenguas: las habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües. En cuanto a esta última, Coste, Moore y Zarate (2009) describen el plurilingüismo como la capacidad de comunicarse con otros de forma flexible en diversas situaciones y a través de varias lenguas. No obstante, aunque no se hayan encontrado alusiones a la competencia plurilingüe, sí que los videoclips introducen fragmentos en otras lenguas. El inglés aparece en casi un tercio del corpus (30%) y el italiano y el francés en el 2% de los vídeos musicales, respectivamente. No es de extrañar el predominio del inglés, ya que es la lengua de la globalización, además de ser la lengua oficial junto con el español en Puerto Rico, lugar que ha aportado el mayor número de piezas musicales a este corpus.

Esta diversidad lingüística y cultural es característica de la identidad europea (Breidbach, 2003). De hecho, el dominio de lenguas suele coincidir con el sentimiento de apoyo al proyecto europeo (Cores-Bilbao, Méndez-García y Fonseca-Mora, 2020: 16), tal y como lo corrobora el último Eurobarómetro destinado a la población juvenil que correlaciona la visión positiva de los jóvenes acerca del entramado europeo y la satisfacción en su enseñanza de lenguas y culturas extranjeras (Comisión Europea, 2019a).

5.2.3.4 Ausencia de contenido sobre las habilidades clave

Conforme al modelo de competencias, de entre el grupo de habilidades destacan las de aprendizaje autónomo junto con las analíticas y de pensamiento crítico. Sin embargo, ninguna de ellas se ha reflejado en el corpus. Este hallazgo no es sorprendente, ya que los vídeos musicales se conciben a raíz de una pieza musical y se consumen principalmente como una actividad de ocio entre los jóvenes. De cualquier forma, como se expuso en el marco teórico, Remley (2017b) sostiene que los textos multimodales pueden configurarse para influir de forma persuasiva en el receptor a través de un mensaje determinado. De ahí que de entre las competencias para esta nueva era no se haya de obviar una pedagogía de la mirada para poder analizar, comprender y crear mensajes visuales (Chan y Herrero, 2010: 21), es decir, una alfabetización visual. Por lo que las habilidades analíticas y de pensamiento crítico se prestan como herramientas para poder indagar en los mensajes que

proyectan los videoclips. El modelo las presenta de forma complementaria, pues se defiende que, en un funcionamiento efectivo, ambos operan conjuntamente. De esta forma, las define como capacidades que permiten analizar, evaluar y formular juicios ante diferentes circunstancias de forma lógica y (Consejo de Europa, 2018b: 44-45). Además, según la opinión pública de los jóvenes europeos, el pensamiento crítico puede ser una de las herramientas junto con el diálogo y la educación cívica para luchar contra los extremismos y poder enfrentarse a las noticias falsas y al resto de mensajes mediáticos (Comisión Europea, 2017a; European Youth Press, 2016). En otras palabras, el pensamiento crítico es significativamente relevante en contraposición al pensamiento simple, ya que éste se relaciona con el florecimiento de ideas radicalizadas (Consejo de Europa, 2018d: 107).

Como se expuso en el marco teórico, en estos momentos el conocimiento ya no es ni fijo ni estático, sino que constituye un proceso cambiante que sitúa al alumno de forma activa en el centro del mismo (Sharples *et al*., 2013). En este aspecto la tecnología brinda su apoyo, puesto que permite la posibilidad de experimentar con el aprendizaje ubicuo, es decir, aprender en cualquier sitio y en cualquier lugar mediante dispositivos móviles. Así que, aunque no se hayan reflejado en los vídeos musicales de la muestra las habilidades analíticas y de pensamiento crítico, son una competencia que se puede desarrollar a través de la inclusión del videoclip en el aprendizaje de lenguas. Desde una perspectiva práctica se podrían llevar a cabo actividades de reflexión acerca de los mensajes que emiten los vídeos musicales tanto dentro como fuera de clase. En otras palabras, el videoclip permite aprender de forma autónoma y empleando el juicio crítico.

Trabajando de esta forma, se actuaría según las pautas que ofrecen Johnson y Rinvolucri (2017) en cuanto a la inclusión del contenido cultural, pues sostienen que habría de introducirse en clase a través de actividades cognitivas que invitaran a reflexionar, compartir, comparar y prepararse para el encuentro intercultural. Serían actividades de análisis y reflexión, puesto que las clases son cada vez más culturalmente diversas y resulta imprescindible que los alumnos compartan perspectivas entre las culturas; además, permitirían la comparación y el contraste entre aspectos de las culturas y, por último, ofrecerían herramientas para los encuentros interculturales (Johnson y Rinvolucri, 2017: 15–16).

Por otra parte, en la muestra analizada apenas se ha encontrado contenido relacionado con la empatía. A pesar de ello, es otra de las competencias (habilidad) que podría trabajarse a través del videoclip, ya que los personajes cobran relevancia en los vídeos musicales, con lo que, desde un punto de vista práctico, su explotación didáctica invitaría al estudiante a ponerse en la piel de los personajes. Se vincularía al trabajo con el modo gestual o corporal a través de la kinésica y la proxémica, principalmente. Se podrían

mostrar, por ejemplo, fragmentos de videoclips con personajes en diferentes situaciones y que los alumnos desvelaran qué sienten los personajes en ese momento. De esta forma, al trabajar la empatía se actuaría en favor del buen funcionamiento del grupo (Ferguson *et al*., 2017), ya que el aprendizaje socioemocional continúa siendo de vital importancia (Parlamento Europeo, 2015: 24), porque, entre otros, prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables (Ferguson *et al*., 2019).

5.2.4 Los conocimientos y la comprensión crítica

Únicamente se han hallado alusiones a los conocimientos y a la comprensión crítica en el 11% de la muestra, en concreto, en los ámbitos de la política, los derechos humanos, las religiones, los medios de comunicación y el medio ambiente. Por contra, no se han observado referencias al conocimiento y comprensión crítica de sí mismo, del lenguaje y la comunicación y tampoco de las siguientes esferas: cultura, culturas, historia, legislación, sostenibilidad y economía. Además, se ha observado que, cuando se retratan los valores, paralelamente se reflejan el conocimiento y la comprensión crítica de la política o los derechos humanos, ya que se trata de ámbitos afines. No es extraño que algunas esferas como la de la historia, la legislación, la sostenibilidad o la economía no se hayan plasmado en los videoclips, puesto que son terrenos fuera del alcance de las temáticas propias de un vídeo musical. Sorprendentemente, el ámbito de la cultura o culturas tampoco se ha reflejado en el corpus analizado. Se ha observado que los videoclips reflejan apertura y valoración a la diversidad cultural, pero carecen de una visión o análisis de la cultura o culturas desde una perspectiva más profunda y crítica, tal y como expone el modelo (Consejo de Europa, 2018c: 54).

Al igual que ha ocurrido con las habilidades vinculadas al aprendizaje de lenguas, tampoco los videoclips aluden en este caso al lenguaje y la comunicación. De la misma manera que no se refieren al conocimiento y a la comprensión crítica de sí mismo. Sin embargo, como se mencionó en el marco teórico, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, deberíamos preguntarnos quiénes somos y cómo somos, ya que nuestra identidad individual se va a ver alterada. De ayudarnos en esta tesitura se encarga la competencia intercultural, según Liddicoat y Scarino (2013: 23).

Por otra parte, los medios de comunicación sí han aparecido en los videoclips del corpus, aunque de forma sutil. No obstante, cabe mencionar que los jóvenes europeos entre 15-24 años son los mayores consumidores de televisión a la carta, redes sociales e Internet y, por contra, es el sector de la población que menos consume radio, prensa escrita y televisión en su formato lineal (Comisión Europea, 2011, 2017b y 2019). Además, comentan que sienten lejos a Europa, por lo que proponen recibir más y mejor información de la UE,

por ejemplo, desde los centros educativos o desde los medios de comunicación (Comisión Europea, 2017a; Fauck, Grindgärds y Bandilli, 2014). En otras palabras, se preocupan por Europa, pero necesitan un mejor canal de comunicación con ella porque todavía la sienten lejana. Tal vez sería complicado elaborar videoclips con contenido sobre la UE, pero sí que se podrían conformar vídeos musicales que, de alguna forma u otra, retrataran los valores que sustentan a Europa.

En una línea similar, la política ha sido un ámbito presente en la muestra, un hallazgo interesante, ya que la política es un tema que atañe a los jóvenes. Les preocupa especialmente el auge de los nacionalismos; asimismo reivindican la importancia del diálogo, la educación cívica y el pensamiento crítico para luchar contra los extremismos y poder enfrentarse a las noticias falsas y el resto de mensajes mediáticos, como se ha indicado previamente (Comisión Europea, 2017a; European Youth Press, 2016). De hecho, los jóvenes no apoyan las ideas de absolutismo cultural y aislacionismo que propagan los partidos nacionalistas, pero advierten que los extremismos han surgido por una pérdida de confianza en los políticos y en la política, es decir, por los sentimientos de exclusión y no ser escuchados por instancias superiores (Comisión Europea, 2017a). Por todo ello, el Consejo de Europa (2018d: 111–114) pretende actuar ante este panorama a través de varias acciones o herramientas como la formación en pensamiento crítico, alfabetización digital o la presentación de un contrarrelato para deconstruir las narrativas extremistas violentas. Por ende, el videoclip se presenta como una herramienta para poder llevar a cabo estas acciones.

El que se haya reflejado el ámbito de la política en forma de protesta contradice los hallazgos de Illescas (2017), ya que la pasividad y el conformismo político fueron algunas de las constantes de su corpus, a diferencia de los videoclips de la muestra investigada. En este caso la población se proyecta a través de una reivindicación activa. Por lo tanto, los vídeos musicales del ámbito hispano son más reivindicativos que los del mundo anglófono. No es de extrañar, ya que algunos de los géneros musicales hallados se caracterizan por haber emergido de las clases populares en base a una demanda política o social.

Por último, ha sido un hallazgo inesperado el haber observado alusiones a la religión. Esto puede deberse al arraigo histórico y cultural de la religión en el mundo hispano.

5.2.4.1 Características de los videoclips que reflejan los conocimientos y la comprensión crítica

Se ha contemplado que los conocimientos y la comprensión crítica se reflejan principalmente en videoclips de tipo crítico-social, aunque han aparecido, de forma

paralela, en el narcisista, el romántico y el autobiográfico. En consecuencia, al igual que ha ocurrido con el resto de las competencias, la tipología crítico-social se vincula con este grupo de competencias. Además, estos vídeos musicales se adscriben generalmente al reguetón (60%), aunque también a otros géneros como el pop urbano, el pop, el *funk* carioca, el *dembow* y el pop latino. De nuevo se confirma la relevancia del reguetón en el conjunto del corpus analizado y la variedad de géneros musicales empleados para cantar en español.

Por otra parte, los datos indican que el 100% de videoclips presenta un ritmo normal de producción del texto cantado, al igual que en todos ellos se ha observado paralelamente vínculo y ausencia entre la letra y las acciones visuales. Además, en el 40% aparece apoyo visual en forma de animación o de enunciados proyectados en la imagen. A su vez, el 60% de los videoclips refleja dicción clara en todo el documento. El resto presenta una pronunciación confusa por parte de los artistas (20%) o la combinación de ambas (20%). Resulta interesante destacar que en ninguno de los videoclips los ritmos musicales interfieren en la comprensión auditiva. Por último, se han hallado fragmentos en inglés y vocablos vulgares en el 20% de los casos.

Finalmente, el 80% de los documentos audiovisuales que alude, de una u otra forma, a los conocimientos y comprensión crítica del modelo de competencias presenta un texto oral cantado de argumento claro. En lo que refiere a la estructura narrativa, destaca la composición clásica desde un punto de vista lingüístico y visual en el 60% de los casos, frente al 40% de la disposición rupturista.

De estos resultados se desprende que el contenido relativo a los conocimientos y a la comprensión crítica se relaciona con videoclips caracterizados por recursos sonoros que facilitan la comprensión auditiva con más frecuencia que en el caso de los valores, actitudes y habilidades.

5.2.4.2 Estrategias de representación de los conocimientos y la comprensión crítica

Se ha observado una combinación y complementación de los modos a la hora de representar los conocimientos y la comprensión crítica. Así pues, los parámetros visuales se han transformado principalmente en el empleo de una iluminación, un cromatismo y un simbolismo característicos. Por su parte, el modo corporal se ha expresado esencialmente a través de la apariencia, la kinésica y la proxémica. Paralelamente, los efectos cinematográficos han ocupado un lugar predominante sustentando a estos modos a la vez que han dado lugar a figuras retóricas visuales. Asimismo, el entorno físico donde se sitúan los personajes y su función en el relato también han cobrado relevancia en estos videoclips. Por último, desde un punto de vista lingüístico destaca el contenido semántico aportado por

el análisis de la letra de las canciones junto con el uso de recursos propios de este modo en la imagen.

5.2.5 Perspectiva global

Si se toman los resultados acerca de las competencias democráticas reflejadas en videoclips en español, se alcanzan las siguientes conclusiones. En primer lugar, los datos revelan una representación heterogénea de las competencias democráticas, es decir, a pesar de que se plasman en algo más de un tercio (38%) del corpus analizado, no se han retratado de manera uniforme. Destacan los valores, ya que se han representado en la totalidad del corpus, seguidos de las actitudes y, en menor medida, las habilidades, los conocimientos y la comprensión crítica.

En segundo lugar, la tipología semántica puede ser un predictor de contenido en competencias democráticas, pues los videoclips de tipología crítico-social cuentan con referencias a algunas de ellas, especialmente a los valores. De ahí que estos videoclips proyecten una postura reivindicativa social del ámbito hispano. A pesar de ello, los tipos dionisíaco y afrodisíaco continúan siendo los más frecuentes.

En tercer lugar, las competencias más destacadas han sido aquellas relacionadas con la diversidad cultural. Sin embargo, la imagen que están difundiendo los videoclips en español a los jóvenes se vincula con la confluencia cultural, pero no socioeconómica. Ahora bien, no se ha observado contenido relacionado con habilidades clave como el aprendizaje autónomo y las habilidades analíticas y de pensamiento crítico.

En cuarto lugar, el género musical no se observa siempre como indicador para localizar competencias, aunque, como en el conjunto del corpus, los videoclips que reflejan las competencias democráticas se han compuesto principalmente a partir de reguetón. No obstante, la variedad de géneros empleados para cantar en español caracteriza la muestra seleccionada.

En quinto lugar, los vídeos musicales que han plasmado los conocimientos y comprensión crítica se caracterizan por contar con recursos sonoros que facilitan la comprensión auditiva en mayor medida que aquellos vinculados a los valores, actitudes y habilidades. En otras palabras, es difícil hallar un videoclip con alusiones a las competencias democráticas y que a su vez cuente con todos los recursos sonoros para una comprensión auditiva más favorable.

Finalmente, se ha percibido una combinación y complementación de los modos a la hora de representar las competencias democráticas. En el modo visual ha prevalecido el uso del cromatismo, el simbolismo o la iluminación. Por su parte, los personajes, su función en el relato, sus transformaciones y el entorno físico donde se han desarrollado, junto con su

comportamiento a través de la evaluación de recursos del modo gestual o corporal (kinésica, proxémica y apariencia) también han aportado datos de interés. Asimismo, los efectos cinematográficos han suplementado la labor de estos recursos a la vez que han conformado numerosas figuras retóricas visuales. En la misma línea, el contenido semántico de la letra de las canciones y las figuras retóricas emanadas de las mismas han proporcionado resultados relevantes a la investigación. Por lo tanto, todos los modos son necesarios en este tipo de análisis, es decir, cada uno de los modos aporta significado, especialmente en combinación con el resto (Kress y Ogborn, 2001: 42–43) .

Por otra parte, a raíz de los datos aportados por el análisis a los videoclips del corpus se puede concluir que, desde un punto de vista didáctico, se han hallado dos tipos de competencias: aquellas proyectadas mediante diferentes estrategias en los videoclips y las que no se retratan en los vídeos musicales, pero con las que se podría trabajar a partir de los videoclips, actuando entonces el vídeo musical como soporte o herramienta. A su vez, también se podría elegir una competencia o grupos de competencias y trabajarlas por unidades temáticas, es decir, vinculando un contenido temático a una competencia o competencias. Por ejemplo, si se quiere abordar la representación de la mujer, se podría acudir al respeto o a la valoración de la dignidad humana. Asimismo, se ha de tener en cuenta la posición de los valores en el Marco, ya que son la base (Consejo de Europa, 2018b: 36), por lo que siempre habría que tenerlos presente en las diferentes propuestas que se elaboraran.

5.3 La dimensión cultural hispana

La tercera pregunta de investigación de este estudio proponía examinar el contenido plasmado en los videoclips más visualizados con respecto a la dimensión cultural hispana expuesta en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). En esta sección se exponen las conclusiones más significativas partiendo de sus tres inventarios: los Referentes culturales, los Saberes y comportamientos socioculturales y, por último, las Habilidades y actitudes interculturales.

5.3.1 Extensa representación de los Referentes culturales

Los Referentes culturales se han reflejado casi en la totalidad del corpus (96%) a través de alusiones a sus diferentes componentes, fundamentalmente los relacionados con los conocimientos generales de los países hispanos. El contenido más sobresaliente ha sido la población, en concreto las clases medias-altas, acompañado en segundo lugar por los medios de transporte, especialmente los vehículos de lujo, sinónimo de la riqueza material expuesta por este grupo de población. Ahondando en la representación de las sociedades

hispanas, la población puertorriqueña ha sido la proyectada con más detalle y desde dos puntos de vista diferentes, ya que se representan tanto las protestas sociales como la perspectiva de conjunto de sociedad feliz, llegando en este caso a ofrecer una imagen estereotipada de esta población.

De forma paralela, la geografía física se retrata, por una parte, mediante grandes planos de lugares concretos como si de postales turísticas se tratara incitando al turismo o a la práctica deportiva y, por otro lado, haciendo referencia a productos específicos relacionados con el mundo de la gastronomía. En la misma línea, la organización territorial y administrativa se proyecta mediante referencias a lugares a través de su comida, bebida u otros elementos culturales o típicos de ese lugar. En cuanto a los productos culturales, el baile y la música son los protagonistas. Esto puede explicarse por la propia naturaleza del vídeo musical, ya que uno de sus propósitos es la venta de una pieza musical (Arnold *et al*., 2017; Selva, 2014), con lo que la música o el baile son dos elementos intrínsecos, a diferencia del resto de elementos incluidos en los referentes culturales, como el grupo de los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, que ha contado con escasa representación en los videoclips de la muestra. Estos contenidos se podrían incluir, tal vez, en un documento audiovisual con fines informativos o divulgativos. En resumen, los referentes culturales se han reflejado en los videoclips a través de conocimientos factuales presentando a la población de estos países desde sus entornos físicos e introduciendo las actividades de ocio de estos pueblos a través de la música y el baile, principalmente.

5.3.2 Amplia proyección de los Saberes y comportamientos socioculturales

Los Saberes y los comportamientos socioculturales aparecen en el 94% de los videoclips mostrando la forma de vida de los españoles, pero también de los hispanoamericanos. Por lo tanto, como advierte el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), aunque en este inventario se plasme solo el caso de España, puede ser la base para acercarse al resto de las regiones que conforman el mundo hispano. En general, las condiciones de vida y organización social se muestran en estrecha conexión con las actividades de ocio y dependiendo de la clase social en cuestión. Así pues, las temáticas más recurrentes han sido las que rodean al tiempo libre, principalmente de las clases medias-altas, entre las que destacan las fiestas, los deportes y los distintos encuentros sociales. De ahí que las relaciones interpersonales se retraten casi exclusivamente en el ámbito personal y público, en concreto las relaciones entre amigos. Era de esperar que el ámbito educativo o profesional no destacara en los videoclips, ya que se trata de un formato destinado al ocio que cuenta con la juventud o con los que *se sienten* jóvenes como público objetivo (Selva, 2014).

Asimismo, un número significativo de estas actividades se localizan en espacios exteriores. A ello le acompañan como elementos secundarios las comidas y las bebidas, entre las que destaca el alcohol consumido por todas las clases sociales. Sin embargo, no todos los grupos sociales consumen el mismo tipo de bebida alcohólica, residen en viviendas similares o comparten actividades de tiempo libre, ya que estas categorías delimitan a la población expuesta en los vídeos musicales del corpus. De forma paralela, la identidad colectiva y el estilo de vida se retrata también en torno al ocio y las reuniones sociales donde se combina la tradición y el cambio social a través de alusiones a la gastronomía o a las nuevas formas de tiempo libre basadas en viajes o prácticas deportivas. Por lo tanto, la cultura hispana proyectada en los videoclips se vincula al tiempo libre.

Por otra parte, algunos contenidos de estos dos primeros inventarios que conforman la dimensión cultural hispana como el medio ambiente, la ecología, la economía, la política, la historia o los medios de comunicación se pueden vincular con las competencias democráticas, ya que son ámbitos comunes en ambas esferas.

5.3.3 Escaso contenido sobre las Habilidades y actitudes interculturales

Las Habilidades y las actitudes interculturales han contado con escasa representación en la muestra. De hecho, el único 2% al que se alude corresponde a la configuración de una identidad cultural plural. Por lo tanto, no se han observado ejemplos concernientes a la asimilación de saberes culturales o a la mediación e interacción cultural. Puede ser que la escasa presencia se deba a que no se trata de conocimientos factuales, sino de estrategias, en este caso, necesarias para acercarse a las otras culturas de forma intercultural (Instituto Cervantes, 2006: 447). Algo similar ha ocurrido con las habilidades democráticas, ya que, como se ha comentado anteriormente, su representación en el conjunto del corpus ha sido limitada.

Ahora bien, estos hallazgos revelan que los videoclips en español pueden ser una herramienta con la que trabajar la competencia intercultural en la clase de E/LE, especialmente identificando referentes, normas y comportamientos culturales. En otras palabras, el vídeo musical podría ser un instrumento para iniciar un acercamiento a la cultura hispana y familiarizarse con algunos de sus componentes. Paulatinamente, de forma reflexiva y crítica el aprendiz de español puede trazarse su hoja de ruta hasta adentrarse en los procedimientos que le ayuden a abrazar el mundo hispano de forma intercultural.

En resumen, la cultura hispana proyectada en los videoclips se vincula con el ocio y el tiempo libre. Además, los vídeos musicales suelen mostrar con más frecuencia conocimientos factuales y concretos relacionados con los referentes, saberes y

comportamientos socioculturales que conceptos abstractos vinculados a las habilidades y actitudes interculturales.

5.4 Las temáticas más representativas en los videoclips

La última cuestión perseguida en esta investigación se centraba en estudiar las temáticas más sobresalientes retratadas en los videoclips. Este planteamiento complementará los resultados anteriores acerca de las competencias democráticas y la dimensión cultural hispana para alcanzar una perspectiva global sobre el contenido cultural exportado por la música en español en la actualidad.

5.4.1 Reducción de la figura de la mujer

La mujer se suele representar joven, bella y perfecta respondiendo a los cánones de belleza y negación del envejecimiento actuales. Además, su proyección se caracteriza por una cosificación del género femenino exponiendo su cuerpo, normalmente para un receptor masculino que elogia su belleza. Por ello, la tipología de videoclip predominante en este corpus es la afrodisíaca, es decir, aquella que retrata a la mujer como objeto sexual, ligera de ropa y con la intención de atrapar a un receptor masculino (Illescas, 2015: 223). De hecho, se muestra como objeto sexual tanto en el plano visual como en el lingüístico. Resulta interesante apuntar que las letras de estas piezas musicales han sido compuestas principalmente por hombres y sus videoclips no reflejan las competencias democráticas. Paralelamente, a pesar de que la presencia de la mujer en el corpus ha sido significativa, raramente los artistas principales de los videoclips analizados son mujeres. Estos hallazgos concuerdan con los de un estudio de Illescas (2017) sobre el contenido cultural e ideológico proyectado por los videoclips en donde pone de relieve cómo la cosificación del cuerpo o la preponderancia del protagonista masculino son constantes en los vídeos musicales.

Ahora bien, esta imagen proyectada de la mujer no es sinónimo de una cultura evolucionada, sino que se trata de una visión simplista en contra de la diversidad y alejada de las capacidades de pensamiento analítico, una de las habilidades clave dentro del modelo de competencias democráticas. En la misma línea, esta forma de abordar al género femenino se contrapone al concepto de cultura caracterizado por la evolución y el aprendizaje mutuo de las culturas a lo largo de la historia (Byram *et al*., 2009: 6; Cortina, 2005: 3; Merino y Cassany, 2013). Retratando a la mujer de este modo se contribuye a una involución cultural y no a una mejora del ser humano, como sugiere el concepto de cultura defendido por Malinowski (1931).

Por su parte, Selva (2014) sostiene que el sexismo es un contenido presente en los videoclips, especialmente en los de reguetón donde es frecuente la cosificación de la mujer.

Esta afirmación concuerda solo parcialmente con los hallazgos de esta investigación, ya que el contenido sexista se presenta en la totalidad del corpus, pero no adscrito a un género musical en concreto.

Asimismo, de acuerdo con Soler-Espiauba (2009: 223), algunos de los contenidos culturales de la clase de E/LE incluyen la situación actual de la mujer y las relaciones de pareja. Los videoclips de nuestro corpus retratan una relación desequilibrada en cuanto a las posiciones del hombre y la mujer, ya que abundan los ejemplos en los que el primero se presenta como muy masculino y superior al género femenino. Además, la mujer se retrata como un objeto de deseo a la vez que el chico también se muestra como el origen de los problemas de la chica. Este hallazgo concuerda con los estudios sobre el contenido cultural e ideológico de Illescas (2015, 2017) donde el amor aparece como algo negativo y contrasta con algunos de los vídeos musicales analizados en los que se ridiculiza la figura masculina o se le critica por la forma de tratar a la mujer.

En este ecosistema actual las habilidades de pensamiento superior pueden ayudar al estudiante a discernir entre los comportamientos aceptables y los que no lo son. De hecho, como se mencionó en el marco teórico, no podemos quedarnos indiferentes ante algunos valores o creencias relativos a ciertas culturas. Por consiguiente, siempre hemos de velar o mediar por la mejor referencia cultural posible. A este respecto, Casal (2016: 81) opina que no podemos perder el sentido crítico y aceptar cualquier situación o comportamiento, ya que la igualdad y el respeto por los otros se configuran como las bases de una sociedad democrática y los propósitos de un encuentro intercultural.

Desde una perspectiva similar, una minoría de vídeos musicales plasma una visión alternativa de la mujer evitando una proyección simplista y sin exponer su cuerpo de forma frívola. Estos videoclips versan, entre otros, sobre el acoso de la mujer en la sociedad y la presentan como independiente y lejos del papel tradicional que ha caracterizado al género femenino a lo largo de la historia. En el caso de esta investigación los videoclips que defienden el papel de la mujer de forma más explícita han sido *La respuesta* [17], *Me quedo* [21], *Bellacoso* [23] y *Maldición* [47]. Por ello, se han vinculado paralelamente con la representación de uno de los valores democráticos, la dignidad humana. Además, el último de ellos parece haberse compuesto con un trasfondo feminista en línea con «Pendulum» (2014), de la cantante británica FKA twings, un vídeo musical innovador con una nueva forma de expresar la feminidad y la propia identidad de la mujer en la cultura audiovisual desafiando los patrones establecidos. Se trata de utilizar los vídeos para promover el movimiento feminista y no sólo para promocionar a la artista y su música (Fairclough, 2017). Por lo tanto, tal y como sostiene Reverter (2008), en un contexto de construcción europea la igualdad de género es una cuestión irrenunciable. No obstante, Reverter sostiene

que para llegar a esa igualdad real se precisa compromiso político, aparte de un apoyo de los ámbitos educativo y mediático. Los resultados de esta investigación ponen de relieve el desequilibrio en la representación de la mujer en uno de los formatos del medio audiovisual. De ahí que se proponga intervenir en el ámbito educativo a partir de las competencias democráticas como puente para la alfabetización visual de los estudiantes de lenguas, una de las habilidades clave para el joven de la era digital y que se puede llevar a cabo desde el aprendizaje de lenguas (Chan y Herrero, 2010; Goldstein y Driver, 2015).

Finalmente, para alcanzar esta fotografía de la figura femenina se han empleado diferentes recursos. Los parámetros visuales se han transformado en el empleo de una iluminación determinada junto con un cromatismo rosa y símbolos como flores, colocando a la mujer en entornos físicos determinados. Además, los efectos cinematográficos han dado lugar a variadas figuras retóricas visuales. A su vez, se han observado recursos del modo corporal como la proxémica o la kinésica para mostrar su posición para con el hombre. Por último, el análisis de la letra de las canciones también ha aportado datos de interés en cuanto al contenido semántico, a la frecuencia de aparición de las palabras y al uso de figuras retóricas en relación con el universo femenino.

5.4.2 Elogio a la juventud

Existe una tendencia en la muestra analizada a retratar al sector juvenil. De hecho, los jóvenes aparecen en el 94% de la muestra en contraste con el resto de los grupos de edad, ya que los niños, adolescentes o personas maduras y ancianas cuentan con escasa representación en el corpus. Este hallazgo concuerda con los estudios sobre el contenido cultural e ideológico de Illescas (2015, 2017) donde la juventud aparece en los videoclips como una constante. De ahí la relevancia de las tipologías de vídeo musical dionisíaca y romántica donde los protagonistas suelen ser jóvenes entre 18 y 39 años en el primer caso, o 18 y 24, en el segundo (Illescas, 2015). Esta presencia predominante puede deberse a que son el público objetivo de los vídeos musicales, ya que, según sostiene Selva (2014), el videoclip se concibe en las compañías fonográficas para conectar con los jóvenes y con los que *se sienten* jóvenes. Por ello, Illescas (2017: 85) afirma que el videoclip *mainstream* se ha convertido en el producto cultural más consumido actualmente por los jóvenes.

Por otra parte, para alcanzar esta imagen acerca de la representación generacional donde los jóvenes han sido los protagonistas nos hemos acercado a los entornos donde se asienta la población, a sus actividades de ocio, a la función que ocupan en el videoclip o a los efectos cinematográficos derivados de la filmación y el montaje.

5.4.3 Preponderancia de la clase media-alta

Los videoclips analizados proyectan una clara diferenciación entre las clases sociales a partir de diversas variables relacionadas con las actividades de ocio y la exhibición de bienes materiales como la ropa y complementos, la vivienda, el transporte o la bebida consumida en el tiempo libre. En otras palabras, no se proyecta una conexión entre clases sociales, a pesar de mostrar pluralidad racial como se ha comentado previamente.

La clase media-alta es el grupo más representativo. De hecho, aparece en el 87% de los videoclips donde se retrata la población, a diferencia de las clases populares (24%) o humildes (3%). De ahí la relevancia y combinación de tipologías de videoclip como la dionisíaca, donde los protagonistas pertenecen a las clases medias, altas o son millonarios; la narcisista, donde se describe la belleza del artista (en estos vídeos musicales la ostentación es característica), y la elitista, en la que predomina la exhibición de la riqueza y los bienes materiales (Illescas, 2015). La población más adinerada juega al golf, asiste a la ópera, come en restaurantes de lujo, participa en carreras de coches, sale a conciertos en clubs nocturnos, pasea en coche o practica deportes acuáticos y de invierno. Por su parte, las clases populares juegan al fútbol, salen de compras a un centro comercial y se reúnen con los amigos para charlar, comer, beber o jugar a videojuegos y juegos de mesa.

Asimismo, la riqueza material se identifica como otra constante para delimitar las clases sociales en las que la apariencia, el tipo de vivienda, el medio de transporte empleado e incluso la bebida consumida dan muestra de ello. Así pues, las clases populares exhiben ropa sencilla o deportiva. En contraste, las clases más adineradas se retratan vestidas de forma elegante, en ropa interior o muy ligera. En la misma línea, son más frecuentes las alusiones a las viviendas de las clases medias-altas. En cuanto a los medios de transporte, las clases más pudientes muestran vehículos de lujo mientras que las clases menos acomodadas utilizan vehículos más asequibles o transporte público para desplazarse. A su vez, es característico que las clases populares beban cerveza y las clases medias altas, vino espumoso o tranquilo.

Esta apología a la riqueza material se podría vincular con la descripción de Bauman (2009) introducida en al marco teórico acerca de la sociedad actual caracterizada por el consumismo feroz. Para el sociólogo polaco la cultura actual cuenta con la seducción como herramienta principal en una sociedad del despilfarro destinada a consumir bienes de forma continua. La cultura puede ofrecer todo lo que necesitemos y soñemos; tanto que ahora no cuenta con personas a las que cultivar, sino clientes a los que seducir (Bauman, 2009: 157–158). De ahí que hayan aparecido en el corpus alusiones a algunas marcas de bienes deseados por los jóvenes como coches, ropa o perfumes, además de haberse visibilizado joyas a través de los diferentes artistas, especialmente de reguetón. Este

hallazgo puede resultar incongruente si se abordan los orígenes de este género musical, ya que nació de las clases populares y ahora los artistas muestran su riqueza proyectando un mensaje de éxito unido a la opulencia.

Además, el que se hayan encontrado alusiones al consumo de alcohol y drogas, a la preponderancia de la clase media-alta o a la riqueza material concuerda con los resultados obtenidos por Illescas (2015, 2017). Sin embargo, difiere en parte con la representación de otras constantes como la violencia o la agresividad, ya que en la presente investigación han contado con escasa presencia. En la misma línea, Selva (2014) también comenta que son frecuentes las imágenes violentas en los videoclips. En el corpus investigado se han reflejado, en primer lugar, de forma simulada en el 4,46% de videoclips en donde algunos artistas de reguetón realizan algunos gestos como si estuviesen disparando mientras bailan y, en segundo lugar, mediante una representación explícita de las armas en los modos visual y lingüístico en el 6,38% de los documentos.

Por otra parte, los resultados ponen de manifiesto la proyección de una diversidad cultural a través de la pluralidad racial, aunque, como se ha anunciado previamente, no se difunde conexión entre clases sociales. No obstante, este resultado difiere del obtenido por Illescas (2015, 2017), ya que en sus estudios predominan los jóvenes de piel blanca. A pesar de que se haya observado este tipo de diversidad, hemos de ser cautelosos, ya que puede ser sinónimo de una sociedad multicultural, pero no de una sociedad intercultural, porque, como se indicó en el marco teórico, el término multicultural se refiere a la coexistencia en un territorio de diferentes culturas, pero no conlleva la convivencia o el entendimiento entre las mismas, a diferencia de la interculturalidad (European Youth Centre, 2016: 27). De hecho, según apunta Cortina (2005: 3), la multiculturalidad puede desembocar en sociedades segregadas con ciudadanos de primera y segunda, es decir, grupos pertenecientes a las culturas dominantes y, por otra parte, aquellos que permanecen en las culturas relegadas. Sin embargo, optar por la interculturalidad es asumir que la convivencia desembocará en diálogo y aprendizaje mutuo (*ibid*: 4). Por lo tanto, en el caso de esta investigación se observa confluencia en cuanto a origen cultural, pero no socioeconómico mostrando de esta forma también ciudadanos situados en diferentes escalafones sociales bien delimitados.

Por último, toda esta representación poblacional hispana se ha proyectado a través de diversos efectos cinematográficos, junto con el empleo de recursos propios de los modos visual (cromatismo y simbolismo), corporal (apariencia y kinésica) y espacial (entorno físico).

5.4.4 Hedonismo como estilo de vida

El placer como fin y hoja de ruta vital es una constante en la muestra de videoclips analizados, especialmente entre los jóvenes, representados en momentos de diversión donde la música, el baile o el consumo de alcohol y drogas son los protagonistas. A pesar de ello, entre toda esta radiografía se ha hallado el ejemplo de Puerto Rico en donde esta filosofía parece compartirla todo un colectivo diverso de un mismo territorio. Esta proyección de sociedad hispana puede parecer un tanto estereotipada teniendo en cuenta la otra visión que se ofrece de la población puertorriqueña donde se exponen las protestas sociales de las clases populares y los abusos de poder de las altas esferas.

Asimismo, los protagonistas de los vídeos aparecen como iconos del ocio y del placer con una vida envidiable y sin problemas. Por consiguiente, este estilo de vida hedonista surgido en los años ochenta en base al *Yacht pop* y la cultura capitalista de los nuevos ricos británicos (Halligan, 2017) continúa siendo aspiracional en la actualidad o, al menos, eso es lo que ha reflejado parte del corpus analizado. En la misma línea, Illescas (2015) también indicó el hedonismo como una de las constantes en su estudio. Por ello, la segunda categoría de videoclip más frecuente en esta investigación ha sido la dionisíaca, es decir, aquella que describe una forma de vida hedonista en torno a fiestas, consumo de alcohol y drogas (Illescas, 2015: 221).

Por su parte, su representación se ha llevado a cabo a través de recursos que describen a los personajes o a su entorno desde el modo corporal, lingüístico o visual complementándose con elementos narrativos.

5.4.5 Extensa representación de la sensualidad

El erotismo se representa de forma explícita en casi tres cuartas partes (74%) del corpus analizado, hallazgo compartido con Illescas (2017). Por ello, los tipos dionisíaco, afrodisíaco, narcisista o gánster, donde la sexualidad juega un papel relevante (*ibid*, 2015), han contado con una presencia significativa en la muestra. Este tipo de contenido no resulta novedoso, ya que, como sostienen Arnold *et al*. (2017), Brozzoni (2017) y Selva (2014) es un tema reincidente en los videoclips. De hecho, este formato refuerza y desafía especialmente las representaciones de la sexualidad y el género. De ahí que se haya criticado tradicionalmente al vídeo musical dominante por representar a la mujer como objeto sexual (Arnold *et al*., 2017). Ahora bien, esta visión de la mujer continúa estando presente, como se ha detallado previamente.

Asimismo, los datos de esta investigación muestran una proyección reiterada de la sensualidad a través de recursos variados del modo visual, lingüístico o corporal,

acompañados de figuras retóricas apoyadas por diferentes efectos cinematográficos y el uso de un determinado cromatismo.

En resumen, las temáticas más representativas halladas tras el análisis de los videoclips más frecuentes en español se vinculan con la reducción de la figura de la mujer y su relación para con el hombre, el elogio a la juventud, la preponderancia de la clase media-alta unida a la riqueza material, el hedonismo como estilo de vida y el erotismo. Para alcanzar estas fotografías se han utilizado principalmente una combinación de recursos del modo visual (iluminación, cromatismo, simbolismo), corporal (apariencia, kinésica, proxémica), lingüístico (contenido semántico, frecuencia de palabras), espacial (entorno físico), los efectos cinematográficos y los recursos narrativos (figuras retóricas). No obstante, es necesario añadir que el modo auditivo no ha sido relevante en el estudio de las temáticas más frecuentes. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, sí que fue significativo en el análisis sonoro llevado a cabo en la contextualización del corpus y en los contenidos relativos a las competencias democráticas.

Conclusiones

Esta tesis ha abordado el estudio del videoclip en el contexto del aprendizaje de lenguas. En concreto, se ha presentado como un instrumento con el que trabajar la competencia intercultural revisada por el Consejo de Europa (2018b) y cristalizada en el modelo de competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural. Esto permitirá ofrecer al docente unas pautas de selección de vídeos musicales para poder brindar a sus estudiantes herramientas necesarias con las que desenvolverse en la sociedad actual. El resultado se ha materializado en una guía para el profesor presentada posteriormente en el Anexo I. Por el momento, a modo de síntesis, de este trabajo se desprenden las siguientes conclusiones.

En cuanto a la contextualización de la muestra, la tendencia musical actual en español procede de Hispanoamérica a través del reguetón, principalmente. Aun así, el corpus se caracteriza de igual forma por la variedad de géneros musicales empleados para cantar en esta lengua. Asimismo, la comprensión auditiva es más favorable en videoclips compuestos con determinados géneros como el pop, el pop urbano, la rumba y el *funk* carioca. Además, los vídeos musicales poseen una forma particular de narrar en la que destacan el argumento claro de las canciones, las estructuras narrativas variadas y la abundancia de figuras retóricas tanto en el modo lingüístico como en el visual. Paralelamente se ha revelado que la clasificación semántica del videoclip propuesta por Illescas (2015) parece ser adecuada para categorizar videoclips en español. De hecho, la mayoría de los documentos son de tipo afrodisíaco o dionisíaco, es decir, donde se muestra

a la mujer como objeto sexual o se apela al hedonismo. A pesar de ello, una parte, aunque todavía escasa, de los videoclips más visualizados en español versa sobre problemas sociales: son aquellos que retratan las competencias democráticas, es decir, ejemplos audiovisuales de reivindicación social en el contexto hispano. Por lo tanto, la tipología semántica puede ser un predictor de contenido en competencias democráticas, puesto que los vídeos musicales de tipología crítico-social suelen contar con referencias a algunas de ellas.

Así pues, se ha observado una representación heterogénea de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural. Destacan los valores, reflejados en la totalidad del corpus, seguidos de las actitudes y, en menor medida, las habilidades, los conocimientos y la comprensión crítica. Por su parte, las competencias más destacadas han sido aquellas relacionadas con la diversidad cultural. Sin embargo, la imagen que están proyectando los videoclips en español a los jóvenes se vincula con una confluencia de orígenes culturales, pero no socioeconómicos. Ahora bien, no se ha observado contenido relacionado con habilidades clave como el aprendizaje autónomo y las habilidades analíticas y de pensamiento crítico.

Además, los vídeos musicales que han plasmado los conocimientos y la comprensión crítica se caracterizan por contar con recursos sonoros que facilitan la comprensión auditiva en mayor medida que aquellos vinculados a los valores, actitudes y habilidades. En otras palabras, es difícil hallar un videoclip con alusiones a las competencias democráticas y que a su vez cuente con todos los recursos sonoros para una comprensión auditiva más favorable. Finalmente, se ha contemplado una combinación y complementación de los modos a la hora de representar las competencias democráticas.

Por otra parte, a raíz de los datos aportados por el análisis a los videoclips del corpus se puede concluir que, desde un punto de vista didáctico, se han hallado dos tipos de competencias democráticas: aquellas proyectadas mediante diferentes estrategias en los videoclips y aquellas que no se retratan en estos documentos, pero con las que se podría trabajar a partir de los vídeos musicales, actuando entonces el videoclip como soporte o herramienta.

En lo que se refiere a la dimensión hispana, la cultura proyectada en los videoclips se vincula con el ocio y el tiempo libre. Además, los vídeos musicales suelen mostrar con más frecuencia conocimientos factuales y concretos relacionados con los referentes, saberes y comportamientos socioculturales que conceptos abstractos vinculados a las habilidades y actitudes interculturales.

Por último, en lo que atañe a las temáticas más frecuentes expuestas en el corpus, se resumen en la reducción de la figura de la mujer y su relación con el hombre, el elogio a la

belleza y a la juventud, la preponderancia de la clase media-alta unida a la riqueza material y al éxito, el hedonismo como estilo de vida y la sensualidad. Para alcanzar estas fotografías se han utilizado principalmente una combinación de recursos de los siguientes modos: visual (iluminación, cromatismo, simbolismo), gestual o corporal (apariencia, kinésica, proxémica), lingüístico (contenido semántico, frecuencia de palabras, figuras retóricas), espacial (entorno físico), además de efectos cinematográficos y recursos narrativos.

Por lo tanto, a pesar de que una parte de los videoclips refleje contenido en competencias democráticas, todavía abundan los vídeos musicales donde se difunden temáticas estereotipadas sobre el género femenino, la juventud, el hedonismo o el erotismo. Asimismo, tal vez no se muestren siempre de forma evidente acciones en los videoclips que representen las competencias democráticas, pero se podrían utilizar estos documentos audiovisuales en el aprendizaje de lenguas para indagar en esos mensajes que se pretenden proyectar y que, a través de una reflexión crítica, pueden emanar.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este proyecto ha examinado 47 videoclips en un marco temporal determinado. En un futuro podrían formularse otros estudios adyacentes ampliando estos parámetros junto con los lingüísticos añadiendo videoclips en otras lenguas diferentes al español y evaluando, por ende, lo que de otras culturas se desprende con este tipo de documento audiovisual. Al mismo tiempo, un análisis paralelo de estos estudios extendería aún más el contexto intercultural de la investigación.

En esta tesis las preferencias musicales de los jóvenes se han determinado a través de los datos extraídos de plataformas de difusión de contenido musical. Se recomienda, por tanto, que estudios futuros aborden esta selección interrogando directamente a los jóvenes en diferentes entornos.

Además, en el contexto actual del año 2020 caracterizado por la covid-19 resultaría interesante examinar las piezas musicales más escuchadas durante la pandemia para compararlas con el contenido musical consumido unos meses antes e incluso posteriormente.

Por último, puesto que esta investigación ha sentado las bases para el análisis de videoclips en el aprendizaje de lenguas extranjeras, a partir de aquí se podría transferir dicha metodología a otros documentos audiovisuales realizando las modificaciones pertinentes.

La lengua es una ventana a nuevas culturas que aporta la riqueza en la clase de lengua de poder reflexionar con nuestros estudiantes acerca del mundo que les rodea y donde tendrán que aprender a convivir. La formación y educación del alumnado en la clase

de lenguas extranjeras para el buen consumo de los medios es indispensable. La música, el medio audiovisual y al análisis crítico a través del trabajo con las competencias para una cultura democrática configuran una herramienta necesaria con la que acercarse al contexto tan diverso y complejo actual desde el aprendizaje de una lengua, un nuevo ejemplo que muestra cómo el conocimiento florece de una forma más espectacular si se aúnan varias esferas, ya que se abre a nuevos mundos. A nuestros jóvenes les toca ahora navegar por un mar hostil, pero ayudarles a reflexionar sobre las competencias democráticas afectará a su futuro profesional y social.

Referencias

Abbasova, M. y Mammadova, N. (2019). The Role of Digital Technology in English Language Teaching in Azerbaijan. *International Journal of English Linguistics*, *9*(2), 364. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n2p364

Afonso, J. y Teixeira, F. (2015). Olhares sobre a violência no namoro: um projeto com adolescentes do ensino secundário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *10*(2), 504-523.

Alexander, B. (2019). Gaming and Gamification: High Hopes and Campus Realities. En *EDUCASE Horizon Report: 2019. Higher Education Edition* (pp. 38-41). Louisville: Educause.

Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pemerantz, J., Seilhamer, R. y Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report 2019. Higher Education Edition.* Louisville: Educause. Recuperado de https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report

Alharbi, M. (2018). Patterns of EFL learners' and instructor's interactions in asynchronous group discussions on free writing. *Journal of Information Technology Education: Research*, *17*, 505-526. https://doi.org/10.28945/4143

Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (2006). Introduction. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 1-8). Clevedon: Channel View Publications.

Al Zidjaly, N. (2012). Multimodal Texts as Mediated Actions. Voice, Synchronization and Layered Simultaneity in Images of Disability. En *Multimodality in Practice* (pp. 190-205). Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203801246

Álvarez, A. B. (2016). El docente intercultural en ELE y sus materiales: propuesta de actuación en ele aula. En *XXVI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 75-88).

Area, M. (2011). Educar para la cultura líquida de la Web 2.0: Apuntes para un modelo de alfabetización digital. En *I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital* (pp. 1-3). Segovia.

Arnold, G. (2017). Why Psy? Music Video and the Global Market. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 245-254). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Arnold, J. (1999). Vizualitation. language learning with the mind's eye. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 260-278). Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 26-37). Nueva York. https://doi.org/10.4324/9781315646169

Arnold, G., Cookney, D., Fairclough, K. y Goddard, M. (2017). *Music/Video Histories, Aesthetics, Media*. Nueva York: Bloomsbury Academic.

Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

Arnold, J. y Fonseca-Mora, M. C. (2017). Autonomy and Affect in Language Learning: A Dynamic Relationship. En M. Jiménez, J. Martos y M. G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 37-54). Frankfurt: Peter Lang.

Ashford-Rowe, K. (2019). Augmented and Mixed Reality: The Why, When, and How of Situating Learning in Authentic Contexts. En *EDUCAUSE Horizon Report 2019. Higher Education Edition.* (pp. 36-37). Louisville: Educause.

Badillo, Á. y Hernández, R. (2019). "El español se cuida solo": desafíos para una geopolítica lingüística del español ante el horizonte multilateral. *Real Instituto Elcano*, *2*, 1-18.

Bainbridge, J. (2008). Textual Analysis and Media Research. En J. Bainbridge, N. Goc y L. Tynan (Eds.), *Media and journalism: new approaches to theory and practice* (pp. 224-237). Nueva York: Oxford University Press.

Baldermann, A.-M. (2011). ¿La unidad en la diversidad? Visiones de Europa en ensayos alemanes del Romanticismo. En *Europa frente a Europa* (pp. 31-46). Santiago de Chile: RiL Editores.

Baralt, M. y Gurzynski-Weiss, L. (2011). Comparing learners' state anxiety during task-based interaction in computer-mediated and face-to-face communication. *Language Teaching*, *15*(2), 201-229. https://doi.org/10.1177/0265532210388717

Barr, D. (2013). Embedding technology in translation teaching: Evaluative considerations for courseware integration. *Computer Assisted Language Learning*, *26*(4), 295-310. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.658406

Barrette, C. M. (2015). Usefulness of technology adoption research in introducing an online workbook. *System*, *49*, 133-144. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.005

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2009). Education in the Liquid-Modern Setting. *Power and Education*, *1*(2), 157-166.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. y Sheils, J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training: The language dimension in all subjects*. Estrasburgo: Consejo de Europa

Bekleyen, N. y Solmaz, O. (2013a). The autonomous learning activities of pre-service language teachers and the internet. *Energy Education Science and Technology*, *5*(1), 235-246.

Bennett, M. J. (1986). A Develomental Approach to Training for Intercultural Sensitivity, International Journal of Intercultural Relations. *International Journal of Intercultural*

Relations, *10*(2), 179-195.

Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: a Develomental Model of Intercultural Sensitivity. En M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press.

Berk, R. A. (2008a). CHAPTER 8: Star Tech: The Net Generation! *Action in Teacher Education*, *29*(5-6), 131-145. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2008.10519439

Berk, R. A. (2008b). Music and Music Technology in College Teaching : Classical to Hip Hop across the Curriculum. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *4*(1), 45-67.

Berk, R. A. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips : TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning.*, *5*(1), 1-21.

Berti, E. (2014). La idea de Europa. En A. García Marqués y J. A. García-Lorente (Eds.), *Europa a examen: nuevos diálogos sobre el viejo mundo* (pp. 37-40). Madrid: Dykinson. https://doi.org/ePub base rl.2

Bezemer, J. y Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key issues. En L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 180-197). Londres.

Bezemer, J. y Mavers, D. (2011). Multimodal Transcription as Academic Practice: A Social Semiotic Perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, *14*(3), 191-207.

Bobkina, J. y Domínguez, E. (2019). Towards an Inclusive Model for Teaching Literature in Multimodal Frameworks: The Case of a Film-Based Workshop in the Complutense EFL/ESL Teacher Training Programme. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 141-156). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Bredella, L. (2003). What Does it Mean to be Intercultural? En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 225-239). Clevedon: Channel View Publications. https://doi.org/10.1080/15265160802519538

Breidbach, S. (2003). European Communicative Integration: The Function of Foreign Language Teaching for the Development of a European Public Sphere. En M. Byram y P. Grundy (Eds.), *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (pp. 81-91). Clevedon: Channel View Publications. https://doi.org/10.1080/07908310208666651

Brembeck, W. (1977). The development and teaching of a college course in intercultural communication. *Readings in Intercultural Communication*, *2*, Pittsburg: SIETAR Publication.

Brisset, D. E. (2011). *Análisis fílmico y audiovisual*. Barcelona: Universitat Oberta

de Catalunya.

Brozzoni, V. (2017). Completing the Mistery of Her Flesh: Love, Eroticism, and Identity in Björk's videos. En G. Arnold, Daniel Cookney, Kirsty Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 109-120). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Burke, A. (2017). The Perfect Kiss: New Order and the Music Video. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 79-91). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Burn, A. (2014). *The kineikonic mode: Towards a multimodal approach to moving-image media*. *National Centre for Research Methods Working Paper 03/13*. https://doi.org/10.2165/00019053-200422020-00001

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1999). Social identity and foreign language teaching. En M. Byram y M. Tost (Eds.), *Identité sociale et dimension européenne. La compétance interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. (2002). On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Clevedon: Channel View Publications.

Byram, M. (2006). *Languages and identities*. Estrasburgo. Recuperado de http://www.atriumlinguarum.org/contenido/Byram_Identities_final_EN.pdf

Byram, M.. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). Abingdon: Routledge.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, *27*(3), 209-225. https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. y Méndez, M. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. y Fleming, M. (1998). Introduction. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 1-9). Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. *A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. y Tost P. M. (1999). *Identité sociale et dimension européenne. La compétance interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. En M. Byram y M. Tost, (Eds.), Estrasburgo: Consejo de Europa

Byram, M. y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, *51*(1), 140-151. https://doi.org/10.1111/flan.12319

Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. y Zarate, G. (1995). *Young people facing difference. Some proposals for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa

Byram, M. y Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, *29*(4), 239-243. https://doi.org/10.1017/S0261444800008557

Camilleri, A. (1999). *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Caro, A. M. (2014). *Elementos narrativos en el videoclip: desde el nacimiento de la MTV a la era YouTube (1981-2011)*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, *56*(6). https://doi.org/10.6018/red/56/6

Cayari, C. (2015). Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. *International Journal of Community Music*, *8*(1), 41-57. https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1

Cejudo, R., Montero, M. y Ruiz, J. C. (2011). Sobre la cultura hipermoderna: entrevista a Gilles Lipovetsky. *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, *26*, 13-17. Recuperado de https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8015/ambitos_n_26_2.pdf?sequence=1

Chakowa, J. (2018). Enhancing beginners' second language learning through an informal online environment. *Journal of Educators Online*, *15*(1). https://doi.org/10.9743/JEO2018.15.1.7

Chan, D. y Herrero, C. (2010). *Using film to teach languages: a teachers' toolkit for educators wanting to teach languages using film in the classroom, with a particular focus on Arabic, Mandarin, Italian and Urdu.* Manchester: Cornerhouse. Recuperado de http://hdl.handle.net/2173/142255

Chanier, T. y Lamy, M. N. (2017). Researching Technology - mediated Multimodal Interaction. En C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 459-472). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30

Chapelle, C. A. y Sauro, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30

Chau, J. (2011). E-Portfolios for independent language learning: Episodic innovation or

lasting reform? En Bruce Morrison (Ed.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives* (pp. 173-186). Hong Kong: Hong Kong University Press, HKU. https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888083640.003.0013

Chen, G. M. y Starosta., W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En B. R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook* (pp. 353-383). Thousand Oaks: SAGE.

Chen, J., Luo, N., Liu, Y., Liu, L., Zhang, K. y Kolodziej, J. (2016). A hybrid intelligence-aided approach to affect-sensitive e-learning. *Computing*, *98*(1-2), 215-233. https://doi.org/10.1007/s00607-014-0430-9

Chen, Y.-L. (2016). The Effects of Virtual Reality Learning Environment on Student Cognitive and Linguistic Development. *Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(4), 637-646. https://doi.org/10.1007/s40299-016-0293-2

Çiftçi, E. Y. y Karaman, A. C. (2018). 'I do not have to love them, I'm just interested in their language': preparation for a study abroad period and the negotiation(s) of intercultural competence. *Language and Intercultural Communication*, *18*(6), 595-612. https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1374391

Çiftçi, E. Y. y Karaman, A. C. (2019). Short-Term International Experiences in Language Teacher Education : A Qualitative Meta-Synthesis. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(1), 93-119.

Cokely, M. y Muñoz, C. (2019). Captioned Video, Vocabulary and Visual Prompts: An Exploratory Study. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 61-75). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Comisión Europea. (2011). *Standard Eurobarometer 76. Media use in the European Union*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb76/eb76_media_en.pdf

Comisión Europea. (2012). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de https://data.europa.eu/euodp/es/data/dataset/S1049_77_1_EBS386

Comisión Europea. (2014). *The Mind and Body of Europe: A New Narrative*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/debate-future-europe/new-narrative

Comisión Europea. (2015). *Standard Eurobarometer 83*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/534854

Comisión Europea. (2016). *Standard Eurobarometer 85*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/476

Comisión Europea. (2017a). *12 ideas for The Future of Europe. New narrative for Europe Communications Campaign*. *Interventions*. Luxemburgo. https://doi.org/10.1080/1369801X.2015.1131177

Comisión Europea. (2017b). *Documento de reflexión sobre la dimensión social de Europa*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/08486

Comisión Europea. (2017c). *Flash Eurobarometer 450. Future of Europe - Views from outside the EU*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/236

Comisión Europea. (2017d). *Libro blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiente en 2025.* Bruselas. https://doi.org/10.2775/560290

Comisión Europea. (2017e). *Reflection paper on social dimension*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/51865

Comisión Europea. (2017f). *Standard Eurobarometer 87*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2142_87_3_STD87_ENG

Comisión Europea. (2017g). *Standard Eurobarometer 88. Media use in the European Union*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/116707

Comisión Europea. (2017h). *White paper on the future of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2775/32364

Comisión Europea. (2018). *Future of Europe. Special Eurobarometer 479* (Vol. 5). Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.1075/jlp.5.3.09str

Comisión Europea. (2019a). *Flash Eurobarometer 478 - March 2019. «How do we build a stronger, more united Europe? The views of young people»*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/doi:10.2766/271794

Comisión Europea. (2019b). *Special Eurobarometer 486. «Europeans in 2019»*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/doi:10.2775/46073

Comisión Europea. (2019c). *Standard Eurobarometer 92. Media use in the European Union*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82786

Comisión Europea. (2019d). *Standard Eurobarometer 92 – Autumn 2019 "Public opinion in the European Union, First results"*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de https://doi:10.2775/033750

Connolly, T. M., Stansfield, M. y Hainey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers and Education*, *57*(1), 1389-1415. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.009

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Ministerio de Educación Ciencia y Deportes y Grupo Anaya, Eds.). Madrid: Grupo Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Consejo de Europa. (2016). *Competences for democratic culture*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de http://book.coe.int

Consejo de Europa. (2018a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. https://doi.org/10.1017/CHOL9780521221283

Consejo de Europa. (2018b). *Competencias para una cultura democrática*. Lima: Consejo de Europa. Recuperado de http://book.coe.int

Consejo de Europa. (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1. Context, concepts and model*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de http://book.coe.int

Consejo de Europa. (2018d). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de http://book.coe.int

Consejo de Europa. (2018e). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3. Guidance for implementation*. Estrasburgo: Consejo de Eruopa. Recuperado de http://book.coe.int

Cook, N. (1998). *Analysing musical multimedia*. Nueva York: Oxford University Press.

Cookney, D. (2017). Vimeo Killed the Video Star: Burial and the User-Generated Music Video. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 255-267). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Corbett, J. (2003). Developing Visual Literacy. En *An Intercultural Approach to English Language Teaching : Intercultural Approach to English Language Teaching* (pp. 139-165). Clevedon: Channel View Publications. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2419.6087

Corder, D. y U-Mackey, A. (2011). Integration of Technology for Effective Learning, Teaching, and Assessment. En M. Levy, F. Blin, C. Siskin B. y O.Takeuchi (Eds.) *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 187-201). Nueva York: Routledge.

Cores-Bilbao, E., Méndez-García, M. C. y Fonseca-Mora, M. C. (2020). University students ' representations of Europe and self-identification as Europeans: a synthesis of qualitative evidence for future policy formulation. *European Journal of Futures Research*, *8*(1), 1-45. https://doi.org/10.1186/s40309-019-0159-y

Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores*. Santafé de Bogotá: El Búho.

Cortina, A. (2005). Europa Intercultural. *El País*, *22/11*, Opinión. Recuperado de http://elpais.com/diario/2005/11/22/opinion/1132614008_850215.html

Cortina, A. (2008). El horizonte ético de la Unión Europea. En S. Reverter (Ed.), *Valores básicos de la identidad europea* (pp. 12-19). Castellón de la Plana: Universitat Jaime I.

Cortina, A.. (2019). ¿Para qué sirve la ética? *Aprendemos Juntos*. BBVA, El País y Santillana. Recuperado de https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/aporofobia-no-se-rechaza-al-extranjero-sino-al-pobre-adela-cortina/

Coste, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, mobility. otherness. The mediation functions of*

schools. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (2009). *Competence Plurilingue et pluriculturelle*. *Strasbourg, France: Council of Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa. https://doi.org/10.13009/EUCASS2017-180

Cripps, T. (2011). Developing the ARC: Creating an online autonomy resource centre. En B. Morrison (Ed.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives* (pp. 145-155). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Cristin, R. (2014a). Identidad y futuro de Europa. En A. García y J. A. García-Lorente (Eds.), *Europa a examen: nuevos diálogos sobre el viejo mundo* (pp. 29-34). Madrid: Dykinson.

Cristin, R. (2014b). La lengua europea. En J. A. García, y A. García-Lorente (Ed.), *Europa a examen: nuevos diálogos sobre el viejo mundo* (pp. 26-28). Madrid: Dykinson.

Crowther, G. J., McFadden, T., Fleming, J. S. y Davis, K. (2016). Leveraging the power of music to improve science education. *International Journal of Science Education*, *38*(1), 73-95. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1126001

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (Second edi). Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenat, M. E., Brogan, K., Czura, A., Muller, C., Cole, J., Szczepańska, A., Bleichenbacher, L., Höchle-Meier y Wolfer, B. (2015). *Plurilingual and intercultural learning through mobility*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de http://plurimobil.ecml.at/Home/tabid/3764/language/en-GB/Default.aspx

Dang, X. T., Nicholas, H. y Lewis, R. (2012). Factors affecting ubiquitous learning from the viewpoint of language teachers: A case study from Vietnam. *Ubiquitous Learning*, *4*(2), 58-68.

Darío, R. (1905). *Cantos de vida y esperanza*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra/cantos-de-vida-y-esperanza/

Davis, K. (2014). Visions for Europe: Democratic Legitimacy and EU Institutions. En K. Derviş y J. Mistral (Eds.), *Europe's Crisis, Europe's Future* (pp. 176-187). Washington: Brookings Institution Press.

de Cuir, G. J. (2017). «The Message» is the medium: Aesthetics, Ideology and the Hip Hop Music Video. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Ed.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 53-66). Nueva York: Bloomsbury Academic.

de Goede, M. y Simon, S. (2013). Governing Future Radicals in Europe. *Antipode*, *45*(2), 315-335. https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.01039.x

Decke-Cornill, H. (2002). We would have to invent the language we are supposed to teach: The issue of english as lingua franca in language education in Germany. En M. Byram y P. Grundy (Eds.), *Language, Culture and Curriculum* (1.ª ed., Vol. 15, pp. 251-263). Clevedon: Channel View Publications. https://doi.org/10.1080/07908310208666649

Dezert, B. (2009). De quelle Europe s'agit-il? *Bulletin de liaison des membres de la Société*

de Géographie, *2*(Mayo), 5-13.

Donaghy, K. (2017). *Film in action*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Donaghy, K. (2019). Using Film to Teach Languages in a World of Screens. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 3-18). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Dubrac, A.-L. (2019). Playing the Part: Media Re-Enactments as Tools for Learning Second Languages. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 48-60). Bristol: Multiligual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Dumont, G.-F. (2009). Existe-t-il un peuple européen? *Bulletin de liaison des membres de la Société de Géographie*, *2*(Mayo), 59-82.

European Youth Centre (2016). *All different - All equal*. Consejo de Europa: Budapest.

European Youth Press (2016). *Shaping Europe: 50 ideas for a better future*. Estrasburgo: Parlamento Europeo

Fauck, D., Grindgärds, S. y Bandilli, M. (2014). *Missing A Generation In EU Politics*. FutureLab Europe. Bruselas: European Police Centre.

Ferguson, R., Barzilai, S., Ben-Zvi, D., Chinn, C.A., Herodotou, C., Hod, Y., Kali, Y., Kukulska-Hulme, A., Kupermintz, H., McAndrew, P., Rienties, B., Sagy, O., Scanlon, E., Sharples, M., Weller, M. y Whitelock, D. (2017). *Innovating Pedagogy 2017: Open University Innovation Report 6*. Milton Keynes: The Open University, UK. Recuperado de www.open.ac.uk/innovating

Fairclough, K. (2017). Soundtrack Self: FKA twigs, Music Video and Celebrity and Feminism. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 121-132). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Fantini, A. E. (2012). Language: an essential component of intercultural communicative competence. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (First, pp. 263-278). Abingdon: Routledge.

Farr, F. y Riordan, E. (2015). Tracing the reflective practices of student teachers in online modes. *ReCALL*, *27*(1), 104-123. https://doi.org/10.1017/S0958344014000299

Ferguson, R., Coughlan, T., Egelandsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. y Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7.* Milton Keynes: The Open University. https://doi.org/10.2791/83258

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

Fleming, M. (1998). Sensibilidad cultural y formas de teatro. En Á. García (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 154-163). Madrid: Edinumen.

Fombona, J. (1999). Análisis de Documentos Audiovisuales para el Aula. *Comunicar*, (13), 225-230. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801336

Fonseca-Mora, M. C., Gant, M. y Herrero, F. (2017). Interdependent Autonomy: Face-to-Face and Digital Media in Modern Language Learning. En M. Jiménez, J. Martos y M. G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 169-182). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fonseca- Mora, M. C. y Sánchez-Vizcaíno, M. C. (2020). Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, *8*, 98–115. https://doi.org/115. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.8

Frias, P., Fernandes, R. N., y Cruz, R. (2011). Second Language Teaching in Virtual Worlds: The Case of European College Students under the ERASMUS Program. En G. Vincenti y J. Braman (Eds.), *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds* (pp. 412-437). https://doi.org/10.4018/978-1-60960-545-2.ch024

Frith, S. (1988). *Music for Pleasure. Essays in the sociology of pop*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gaona-Pisonero, C. y Sedeño, A. (2018). Paisaje-cuerpo-música en el videoclip musical y el videoarte actuales. *Caracteres*, *2*, 110-138. Recuperado de https://carabrook.github.io

García-Marqués, A. (2014a). La situación actual. En A. García y J. A. García-Lorente (Eds.), *Europa a exámen: nuevos diálogos sobre el viejo mundo* (pp. 81-84). Madrid: Dykinson.

García-Marqués, A. (2014b). Una propuesta final. En A. García & J. A. García-Lorente (Eds.), *Europa a exámen: nuevos diálogos sobre el viejo mundo* (pp. 85-88). Madrid: Dykinson.

García-Ruiz, M. A., Edwards, A., Aquino-Santos, R., Tashiro, J. y Kapralos, B. (2011). Towards usable collaborative virtual reality environments for promoting listening comprehension. En G. Vincenti y J. Braman (Eds.), *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds* (pp. 386-411). https://doi.org/10.4018/978-1-60960-545-2.ch024

García, G., Questier, F., Cincinnato, S., He, T. y Zhu, C. (2018). Acceptance and usage of mobile assisted language learning by higher education students. *Journal of Computing in Higher Education*, *30*(3), 426-451. https://doi.org/10.1007/s12528-018-9177-1

García-Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.

Gardner, M., Gánem-Gutiérrez, A., Scott, J., Horan, B., y Callaghan, V. (2011). Immersive Education Spaces Using Open Wonderland: From Pedagogy through to Practice. En G. Vincenti y J. Braman (Eds.), *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds* (pp. 190-205). https://doi.org/10.4018/978-1-60960-545-2.ch024

Gasset, J. O. y. (2014). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza Editorial.

Gertrudix-Barrio, M. y Gertrudix-Barrio, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, *17*(34), 99-107. https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10

Gertrudix-Barrio, F. y Rivas, B. (2015). Producción y diseño instructivo Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 277-294. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/222601

Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Giuliani, J.-D. (2009). Les États-nation sont-ils compatibles avec l'idée européene? *Bulletin de liaison des membres de la Société de Géographie*, *2*(Mayo), 153-165.

Goddard, M. (2017). Audiovision and Gesamtkunstwerk: The Aesthetics of First- and Second- Generation Industrial Music Video. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 163-180). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, *23*(1), 8-25.

Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J. y Derry, S. (2007). Selection in video. En S. J. Derry (Ed.), *Guidelines For Video Research In Education: Recommendations From An Expert Panel* (pp. 15-23). Chicago: Data Research and Development Center. University of Chicago. Recuperado de https://drdc.uchicago.edu/what/video-research.html

Goldstein, B. (2008). *El uso de la imagen como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.

Goldstein, B. y Driver, P. (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez, M. E. (2008). «Distancia cultural»: revisión teórico-práctica del concepto. En G. Rouet y K. Chovancová (Eds.), *Enseigner l'Europe* (pp. 129-150). Nitra: Enigma.

Goodwin, M. (2019). An Analysis of the Success of the 'Cultural Topic' at A Level through the Study of Spanish Film Directors. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 157-169). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Gordillo, I. (2008). El cortometraje y las minorías étnicas. *Comunicación e Cidadanía*, *6*: Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25524/elcortometraje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goshvarpour, A. y Goshvarpour, A. (2019). EEG spectral powers and source localization in depressing, sad, and fun music videos focusing on gender differences. *Cognitive Neurodynamics*, *13*(2), 161-173. https://doi.org/10.1007/s11571-018-9516-y

Gosse, L. (2016). El audiovisual en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En Asociación Universitaria de Educación y Psicología (Ed.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 85-92). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=682172

Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N. y Roussi, M. (2015). *European portfolio for pre-primary educators The plurilingual and intercultural dimension*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Greimas, A. J. (1990). *Narrative semiotics and cognitive discourses*. Londres: Pinter.

Guillén-Gámez, F. D., Lugones, A. y Mayorga-Fernández, M. J. (2019). ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation. *Cogent Education*, *6*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1574693

Guillén, C. (2005). Los contenidos culturales. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.

Halligan, B. (2017). Liquidity for the Essex Man: The Monetarist Eroticism of British Yacht Pop. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 97-108). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, *27*(4), 421-443. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4

Hampel, R. y de los Arcos, B. (2013). Interacting at a distance: A critical review of the role of ICT in developing the learner-context interface in a university language programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *7*(2), 158-178. https://doi.org/10.1080/17501229.2013.776051

Hasio, C. y Chen, W. (2018). Interpreting Visual Semiotics With the Music Video Man in the Mirror in Art Education. *Art Education*, *71*(3), 45-50. https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1437994

Healey, D. (2016). Language learning and technology: past, present, and future. En F. Farr y L. Muray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Nueva York: Routledge.

Heathcote, D. y Bolton, G. (1998). La enseñanza de la cultura a través del teatro. En Á. García (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 164-182). Madrid: Edinumen.

Hegarty, P. (2017). One. World: Self-Effacement of H. P. Baxxter in the Video Work of Scooter. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 181-194). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Helmchen, C. y Melo-Pfeifer, S. (2018). Professional development of future foreign language teachers during short-term exchanges. *On the Horizon*, *26*(2), 103-112. https://doi.org/10.1108/OTH-11-2017-0091

Hernández, N. y Román-Mendoza, E. (2018). Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. En: Fernández Juncal, C. y N. Hernández Muñoz (Eds.) Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76, 31-48 http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62496

Herrero, C. (2016). The film in language teaching association (FILTA): A multilingual community of practice. *ELT Journal*, *70*(2), 190-199. https://doi.org/10.1093/elt/ccv080

Herrero, C. (2018). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologias, contextos y recursos para la ensenanza del espanol L2* (pp. 565-582). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315646169-38

Herrero, C. (2019). Conclusion: Present and Future Directions for Video, Film and Audiovisual Media in Language Teaching. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 188-197). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Herrero, C., y Escobar, M. (2018). A Pedagogical Model for Integrat-ing Film Education and Audio Description in Foreign Language Acquisition. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, *4*(1), 30-54.

Herrero, C. y Valbuena, A. (2009). Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf

Herrero, C. y Valbuena, A. (2010). La enseñanza intercultural en la clase de ELE a traves del cine: una propuesta con «Un Franco, 14 pesetas» (Carlos Iglesias, 2006) y «Sleep Dealer» (Álex Rivera, 2008) para niveles B1 y B2-C1 del MCER. En *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación* (pp. 1-17). Recuperado de www.feccoocyl.es/files/eventos/feccoocyl_100223_1congreso_inter-intercul-educ.pdf

Herrero, C. y Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching*. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 188-197). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Hiippala, T. (2016). *The Structure of Multimodal Documents*. *The Structure of Multimodal Documents*. Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315740454

Hilao, M. P. y Wichadee, S. (2017). Gender differences in mobile phone usage for language learning, attitude, and performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *18*(2), 68-79.

Hoe, K. K. y Rissel, D. (2008). Instructors' integration of computer technology: Examining the role of interaction. *Foreign Language Annals*, *41*(1), 61-80. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03279.x

Hsieh, J.C., Huang, Y-M y Wu, W-H.V. (2017). Technological acceptance of LINE in flipped EFL oral training. *Computers in Human Behavior*, *70*, 178-190. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.066

Hui, W., Hu, P. J.-H., Clark, T. H. K., Tam, K. Y. y Milton, J. (2008). Technology-assisted learning: a longitudinal field study of knowledge category, learning effectiveness and satisfaction in language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(3), 245-

259. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00257.x

Hung, H.-T., Yang, J. C., Hwang, G.-J., Chu, H.-C., y Wang, C.-C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers and Education*, *126*, 89-104. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001

Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, *54*, 5-28. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf

Iglesias, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, *43*(3), 67. https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.005

Illescas, A. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español*. Universidad de Granada. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/40377

Illescas, J. E. (2014). *Industrias culturales y juventud en el sistema-mundo. El videoclip «"mainstream"» como mercancía y como reproductor de ideología* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de rua.ua.es/dspace/handle/10045/52452

Illescas, J.-E. (2015). *La dictadura del videoclip. Industria cultural y sueños prefabricados*. Barcelona: El viejo topo.

Illescas, J.-E. (2017). El contenido del videoclip dominante como reproductor cultural e ideológico. *Revista Mediterránea de Comunicación*, *8*, 85-104. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.6

Indra, S., Subatira, B., Noraini, H. y Bharanidharan, S. (2018). Managing engineering undergraduates' language anxiety: Instructor role in online threaded discussions. *Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 185-194. Recuperado de https://jamt.utem.edu.my/jamt/article/download/4908/3606

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. A1-A2* (Vol. 1). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. *Instituto Cervantes*. Recuperado de https://mop.cv.uma.es/pluginfile.php/538844/mod_resource/content/0/competencias_profesorado_LE.pdf

INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente - Septiembre 2017*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://aprende.educalab.es

Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. New York: Duke University Press.

Jensen, M. y Hermer, A. (1998). El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos. En Á. García (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 183-195). Madrid: Edinumen.

Jeong, K.-O. (2018). Reframing task performance with technology to promote positive

interdependence in language learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, *96*(21), 7303-7311. Recuperado de www.jatit.org/volumes/Vol96No21/28Vol96No21.pdf

Jewitt, C. (2012a). *An introduction to using video for research*. Working Paper 3/12. National Centre for Research Methods, London. Recuperado de eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf

Jewitt, C. (2012b). Technology and Reception as Multimodal Remaking. En S. Norris (Ed.) *Multimodality in Practice. Investigating Theory-in-Practice-through-Methodology* (pp. 97-114). Nueva York: Routledge.

Johnson, E.-M., Ramanair, J. y Brine, J. (2010). «It's not necessary to have this board to learn english, but it's helpful»: Student and teacher perceptions of interactive whiteboard use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *4*(3), 199-212. https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513444

Johnson, G. y Rinvolucri, M. (2017). *Culture in our Classrooms*. Stuttgart: Delta Publishing.

Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Santa Fe: El Cid Editor.

Kaplan, A. (1987). *Rocking around the Clock: music television, postmodernism and consumer culture*. New York: Routledge.

Kelly, M. y Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.* Southhampton: Universidad de Southhampton y Comisión Europea. Recuperado de www.lang.soton.ac.uk/profile

Kessler, G. y Hubbard, P. (2017). Language Teacher Education and Technology. En C.-A. Chapelle y S. Sauro. (Eds.), *The handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 278-292). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30

Kim, H.-K. y Rissel, D. (2008). Instructors' integration of computer technology: Examining the role of interaction. *Foreign Language Annals*, *41*(1), 61-80. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03279.x

Kim, S.-Y. (2019). Beauty and the Waste: Fashioning Idols and the Ethics of Recycling in Korean Pop Music Videos. *Fashion Theory - Journal of Dress Body and Culture*, *0*(0), 1-21. https://doi.org/10.1080/1362704X.2019.1581001

Kimura, M., Obari, H. y Goda, Y. (2011). Mobile Technologies and Language Learning in Japan. En M. Levy, F. Blin, C.-B. Siskin y O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 38-54). Nueva York: Routledge

Kitade, K. (2008). The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, *12*(1), 64-84. Recuperado de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44131/12_01_kitade.pdf

Kooijman, J. (2017). The Boxed Aesthetic and Metanarratives of Stardom: Analysing Music

Videos on DVD Compilations. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 231-244). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, *90*(2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x

Kramsch, C. (2013). *Teaching culture and intercultural competence*. Hoboken: NJ: Blackwell Publishing.

Kress, G. (2011). Multimodal Discourse Analysis. En J.-P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35–50). Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4135/9781473921917.n8

Kress, G. y Ogborn, J. (2001). Multimodality. En G. Kress, C. Jewitt, J. Ogborn y T. Charalampos (Eds.), *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom* (pp. 42-59). Londres: Bloomsbury Publishing Plc.

Kress, G. (2015). Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, *28*(Mm), 49-71. https://doi.org/10.1075/aila.28.03kre

Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.

Kress, G. y Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, *15*(4), 265-268. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003

Lai, C., Hu, X. y Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, *31*(1-2), 114-143. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1391293

Lai, C., Li, X. y Wang, Q. (2017). Students' perceptions of teacher impact on their self-directed language learning with technology beyond the classroom: cases of Hong Kong and U.S. *Educational Technology Research and Development*, *65*(4), 1105-1133. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9523-4

Lamo, E. (2010). Europa, «libre y feliz como Suiza». En E. Lamo (Ed.), *Europa después de Europa* (pp. 21-74). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Lang, B., Dolan, R., Kemper, J. y Northey, G. (2020). Prosumers in times of crisis: definition, archetypes and implications. *Journal of Service Management*. https://doi.org/10.1108/JOSM-05-2020-0155

Lee, C., Yeung, A. S. e Ip, T. (2016). Use of computer technology for English language learning: do learning styles, gender, and age matter? *Computer Assisted Language Learning*, *29*(5), 1033-1049. https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1140655

Lee, L. (2016). Autonomous Learning Trhough Task-Based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning & Technology*, *20*(2), 81-97.

Lee, S. M. y Park, M. (2019). Reconceptualization of the context in language learning with a location-based AR app. *Computer Assisted Language Learning*, *0*(0), 1-24. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1602545

Leguizamón, J. A. (1998). Videoclips: una exploración en torno a su estructuración formal y funcionamiento sociocultural. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Recuperado de http://xurl.es/wwlwy

Leguizamón, J. A. (2001). Exploraciones musicovisuales. *Cuadernos*, *17*, 251-269. Recuperado de https://goo.gl/IR7Ztv

Liaw, M.-L. y English, K. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Reading. En C.-A. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 62-76). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30

Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Malden: MA: Wiley-Blackwell.

Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). Technologies in Intercultural Language Teaching and Learning. En A.-J. Liddicoat y A. Scarino (Eds.), *Intercultural Language Teaching and Learning* (pp. 107-121). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9781118482070.ch7

Lin, C.-J. y Hwang, G.-J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students' oral performance in a Flipped Classroom. *Educational Technology and Society*, *21*(2), 205-219. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/26388398

Lipovetsky, G. (2001). La postmodernidad a debate. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, *1979*, 15-17. https://doi.org/10.6035/Recerca

Lips, C. y Pfizenmaier, A. (2008). Les technologies de l'information et de la communication pur l'enseignement au service de l'interculturel. En G. Rouet y K. Chovancová (Eds.), *Enseigner l'Europe* (pp. 105-128). Nitra: Enigma.

Llanque, V. E. y Tejerina, V. S. (2017). The Contributions of Hip-Hop Artists to Non-Formal Intercultural Education in Bolivia. En R. Cortina (Ed.), *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America* (pp. 103-119). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Lobalzo, J. (2017). The Boy Kep Swinging: David Bowie, Music Video and the Star Image. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 67-78). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Lockwood, D. (2017). Blackneded Puppets: Chris Cunnigham's Weird Anatomies. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 195-209). Nueva York: Bloomsbury Academic.

López-Rodríguez, F.-J. (2017). Animación y música en los videoclips del Studio Ghibli

Animation. *Revista Mediterraéna de Comunicación*, *8*, 145-159. https://doi.org/https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.10

Lourdes M. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, *0*(Marzo), 326-338. https://doi.org/10.1039/C5CS00674K

Lys, F. (2013). The development of advanced learner oral proficiency using IPADS. *Language Learning and Technology*, *17*(3), 94-116. Recuperado de http://llt.msu.edu/issues/october2013/lys.pdf

Mackey, A. y Gass, S. M. (2016). *Second Language Research. Methodology and Design*. Nueva York: Routledge

Maftoon, P., Birjandi, P. y Pahlavani, P. (2014). The impact of using computer-aided argument mapping (CAAM) on the improvement of writing achievement of Iranian learners of English. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(5), 982-988. https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.982-988

Malinowski, B. (1931). *La Cultura **. Clásicos y Contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA. Recuperado de https://www.ciesas.edu.mx/.../00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PDF/037_MALINOWSKI_Culture_A.pdf

Manghani, S. (2017). The Pleasures of (Music) Video. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Vide. Histories, Aesthetics,Media* (pp. 21-40). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Mannschreck, R. y Kunze, K. (2018). Piece: Towards Personalized Music Video Annotations Based on the User ' s Physiological Data. En *Proceedings of the 2018 ACM International Joint Conference and 2018 International Symposium on Pervasive and Ubiquitous Computing and Wearable Computers* (Vol. 18, pp. 150-153). https://doi.org/10.1145/3267305.3267656

Matsumoto, Y. (2018). "Because We Are Peers, We Actually Understand": Third-Party Participant Assistance in English as a Lingua Franca Classroom Interactions. *TESOL Quarterly*, *52*(4), 845-876. https://doi.org/10.1002/tesq.430

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. Nueva York: McGraw-Hill.

McNally, J. (2019). Hip-Hop into the Video Age: New York Teenhood, Malcolm McLaren and the British Eye. *Visual Culture in Britain*, *20*(1), 40-63. https://doi.org/10.1080/14714787.2019.1574602

Méndez, M.C y Casal, S. (2018). Towards an identification of provisos for the implementation of plurilingualism in higher education. *Porta Linguarum*, *2018*(Monográfico III), 47-60. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761214.pdf

Méndez, M.C., Cores-Bilbao, E. y Moreno, L. (2019). Andalusian university students' perception of their European identity: international orientation and experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *0*(0), 1-18. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1682592

Mericka, K. (2018). LipDub: a technology-enhanced language learning project with music. En M. Fuertes, T. Rosell-Aguilar y T. Beaven (Eds.), *Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education* (pp. 59-65). Research-publishing.net. https://doi.org/https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.22.776

Merino, E. y Cassany, D. (2013). El espacio de la cultura. *Mirada Hispánica*, *6*(Abril), 33-51.

Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.

Mistral, J. (2014). Building a Stronger Union: Social Policies in Europe and the Management of the Debt Crisis. En K. Derviş y J. Mistral (Eds.), *Europe's Crisis, Europe's Future* (pp. 148-175). Washington: Brookings Institution Press.

Moloney, R. y Oguro, S. (2017). Transforming Pre-Service Language Teachers' Understanding of Teaching Critically. En M. Dasli y A. R. Díaz (Eds.), *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy* (pp. 180-196). Nueva York: Routledge.

Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, R. M. y Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Marco ELE*, *22*(enero-junio), 1–24. Recuperado de marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf

Morrison, B. y Navarro, D. (2014). *The Autonomy Approach*. Surrey: Delta Publishing.

Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (2018). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge.

Murphy, L. (2011). I'm not giving up! Maintaining motivation in independent language learning. En B. Morrison (Ed.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives* (pp. 73-85). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Naoko, A. (2000). La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. En J. Arnold (Ed.), *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas* (pp. 159-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Ndaliko, C. R. (2018). What remains: reviving Lumumba's legacy in music video. *Journal of African Cultural Studies*, *0*(0), 1-18. https://doi.org/10.1080/13696815.2018.1470926

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. y Soghikyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Graz: Consejo de Europa.

Norris, S. (2012a). Multimodality in Practice: Investigating Theory-in-practice-through-methodology. En S. Norris (Ed.), *Multimodality in Practice* (pp. 222-226). Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203801246

Norris, S. (2012b). Primary Focus—Cultural Tools. En S. Norris (Ed.) *Multimodality in Practice* (pp. 115-118). Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203801246

North, B. y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Language Teaching*, *49*(03), 455-459. https://doi.org/10.1017/s0261444816000100

O'Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 12*(1), 75-97. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959014

Ollivier, C. (2018). *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. Graz: Consejo de Europa.

Oxford, R. y Chien-Yu, L. (2011). Autonomous learners in digital realms: Exploring strategies for effective digital language learning. En B. Morrison (Ed.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives* (pp. 157-171). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Papadima-Sophocleous, S. (2011). Electronic Portfolios in a BA CALL Course Supporting Refl ective and Autonomous Learning. En M. Levy, F. Blin C. Siskin B. y O.Takeuchi (Eds.), *WorldCALL: International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 275–292). Nueva York: Routledge.

Parlamento Europeo (2015). *Innovative schools: Teaching & learning in the digital era*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563389/IPOL_STU(2015)563389_EN.pdf

Parlamento Europeo (2016). *European Youth in 2016. Special Eurobarometer of the European Parliament*. Bruselas: Unión Europea. https://doi.org/10.2861/837451

Pérez-Rufí, J. P. (2017). Mujeres en el videoclip: la representación de la mujer en los vídeos de Diane Martel. *Prisma Social. Nº Especial 2*, *Septiembre*, 202-232. Recuperado de https://revistaprismasocial.es/article/download/1550/1755/0

Piller, I. (2012). Intercultural Communication: An Overview. En C. B. Paulston, S. F. Kiesling y E. S. Rangel (Eds.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (pp. 3-18). Sussex: Blackwell Publishing.

Pisano, C. R. (2011). Autour du développement d ' une macro-compétence langagière : les vidéoclips au service de la compréhension audiovisuelle. *Synergies*, *4*, 125-136.

Pujolà, J.-T., y Herrera, F. J. (2018). Gamificación. En *The Routledge Handbook of Spanish*

Language Teaching (pp. 583-595). J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte. Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315646169-39

RAE y ASALE. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.3). Recuperado de www.rae.es

Read, T. y Barcena, E. (2016). Metacognition as scaffolding for the development of listening comprehension in a social MALL App. *Ried-Revista Iberoamericana De Educacion a Distancia*, *19*(1), 103-120. https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14835

Remley, D. (2017a). *How the Brain Processes Multimodal Technical Instructions*. Nueva York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315231556

Remley, D. (2017b). *The neuroscience of multimodal persuasive messages: Persuading the brain*. Nueva York: Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781315206325

Reverter, S. (2008). El cultivo de la igualdad en Europa: la cuestión de género. En A. Reverter y A. Cortina (Eds.), *Valores básicos de la identidad europea* (pp. 116-). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity : An Ethnolinguistic Perspective*. Londres: Bloomsbury Publishing Plc.

Risager, K. (1998a). La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea. En Á. García (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 242-253). Madrid: Edinumen.

Risager, K. (1998b). Language teaching and the process of European integration. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Risager, K. (2012). Linguaculture and transnationality. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 101-115). Abingdon: Routledge.

Robillard, A. (2012). Music Videos and Sexual Risk in African American Adolescent Girls. *American Journal of Health Education*, *43*(2), 93-103. https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599224

Rodríguez-López, J. y Sedeño A. (2017). El videoclip y la comunicación socio-política: el mensaje reivindicativo en el vídeo musical. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, *XX*(138), 1-16.

Rodríguez-López, J. y Caldeiro-Pedreira, M. C. (2015). Divas clip: la imagen actual de la mujer en el vídeo musical. *Temas de comunicación*, *31*(julio-diciembre), 59-80.

Román-Mendoza, E. (2018). Tecnologías educativas. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 547-564). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315646169-37

Romeo, K. y Hubbard, P. (2011). Pervasive CALL Learner Training for Improving Listening Proficiency. En En M. Levy, F. Blin, C. Siskin B. y O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 215-229). Nueva York: Routledge.

Rothmüller, B. (2019). Embodying and resisting racialised desires in young people's sexual imagery. *Sex Education*, *19*(2), 195-211. https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1540345

Sánchez, J. y Caldeiro, M. C. (2016). El prosumidor. *Aularia*, *5*(1), 89-92. Recuperado de https://aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=235

Sánchez-Navarro, J. (2005). Nuevas formas en la narración audiovisual. En *Comunicación audiovisual digital: nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez-Navarro, J. (2015a). La narración. En J. Sánchez-Navarro y L. Lapaz-Castillo (Eds.), *¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?* (pp. 13-52). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez-Navarro, J. (2015b). La narración audiovisual. En J. Sánchez-Navarro y L. Lapaz-Castillo (Eds.), *¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?* (pp. 53-69). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez-Navarro, J. (2015c). Otras formas de narración audiovisual. En J. Sánchez-Navarro y L. Lapaz-Castillo (Eds.), *¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?* (pp. 100-111). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez-Olmos, C. y Viñuela, E. (2019). Narraciones transmedia, música y videojuegos: *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, *17*(1), 60-82. https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1242

Sánchez-Vizcaíno, M. C. y Fonseca-Mora, M. C. (2019). Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, *78*, 255-286. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.64381

Santos-Sopena, Ò. O. (2018). *El componente sociocultural en el aprendizaje de lenguas*. PDP. NOOC: El Docente Intercultural. Edinumen. Recuperado de https://edinumen.es/pdp-nooc-19-20

Sanz, A. G. (2011). Intermediate Online English. An Example of Self-Access Courseware Development. En M. Levy, F. Blin, C.-B. Siskin y O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 171-187). Nueva York: Routledge

Sauro, S. y Chapelle, C. A. (2017). Toward Langua-technocultural Competence. En S. Sauro y C. A. Chapelle (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 459-472). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch30

Schewe, M. (1998). La cultura a través de la literatura y a través del teatro. En Á. García (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 207-222). Madrid: Edinumen.

Schmidt, P. (1998). El teatro intercultural a través del idioma extranjero. En Á. García (Ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (Segunda, pp. 196-206). Madrid: Edinumen.

Schulmeister, P., Defourny, E., Hallaouy, S., Maggio, L. y Buttner, M. (2017). *A stronger voice citizens' views on Parliament and the EU*. Bruselas: Parlamento Europeo. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/external/html/parlemetre/eb88_v2.pdf

Schwienhorst, K. (1999). Teacher autonomy in multiple-user domains: Supporting language teaching in collaborative virtual environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, *8*(2), 199-214. https://doi.org/10.1080/14759399900200060

Sciullo, N. J. (2014). Using Hip-Hop Music and Music Videos to Teach Aristotle's Three Proofs. *Communication Teacher*, *28*(3), 165-169. https://doi.org/10.1080/17404622.2014.911341

Sedeño, A. M. (2013). El videoclip musical y su integración en narrativas transmedia: estrategias de valor para la música popular y otros empleos del formato Actas – V Congreso Internacional Latina de Comunicación. *Revista Latina de Comunicacion Social*, 49-50. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas.html

Sedeño, A. M. (2017). Videoclip musical y transmedia: modalidades y posibilidades creativas del audiovisual a la industria musical contemporánea. *Revista Latina de Comunicacion Social*, (2), 283-302. https://doi.org/10.4185/cac116edicion2

Seeger, I. (2019). Addressing 'Super-Diversity' in the Language Classroom through Multilingual Films and Peer-Generated YouTube Content. En C. Herrero & I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 30-47). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Selva, D. (2012). La visualización de la música en el videoclip. *Ámbitos*, *21*, 101-115. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16823120006

Selva, D. (2014). *El videoclip: comunicación comercial en la industria musical*. Sevilla: Ediciones Alfar S.A.

Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, *19*(1), 26-32. Recuperado de http://www.msera.org/Rits_191/Rits_191_Serafini_3.pdf

Sercu, L. (2005a). Teaching foreign languages in an intercultural world. En M. Byram y A. Phipps (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Channel View Publications.

Sercu, L. (2005b). The Future of Intercultural Competence in Foreign Language Education: Recommendations for Professional Development,Educational Policy and Research.

En M. Byram y A. Phipps (Eds.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (pp. 160-181). Clevedeon: Channel View Publications.

Sharkey, J. (2018). The promising potential role of intercultural citizenship in preparing mainstream teachers for im/migrant populations. *Language Teaching Research*, *22*(5), 570-589. https://doi.org/10.1177/1362168817718577

Sharma, V., Prakash, N. R. y Kalra, P. (2019). Audio-video emotional response mapping based upon Electrodermal Activity. *Biomedical Signal Processing and Control*, *47*, 324-333. https://doi.org/10.1016/j.bspc.2018.08.024

Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., McAndrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D. y Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015: Open University Innovation Report 4. Journal of Educational Psychology*. Milton Keynes: The Open University. https://doi.org/10.1037/h0071404

Sharples, M., de Roock , R., Ferguson, R., Gaved, M., Herodotou, C., Koh, E., Kukulska-Hulme, A., Looi, C-K, McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. y Wong, L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de www.open.ac.uk/innovating

Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. y Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3*. Milton Keynes: The Open University. Institute. Recuperado de http://tel.ioe.ac.uk/wp-content/uploads/2013/11/BeyondPrototypes.pdf

Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M. y Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy 2012: Open University Innovation Report 1*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de http://www.open.ac.uk/blogs/innovating

Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T. y Gaved, M. (2013). *Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado de http://www.open.ac.uk/blogs/innovating

Shin, H. y Jeon, M. (2018). Intercultural Competence and Critical English Language Teacher Education. *English Teaching*, *73*(4), 125-147. https://doi.org/10.15858/engtea.73.4.201812.125

Shin, R. (2016). Gangnam Style and Global Visual Culture. *Studies in Art Education*, *57*(3), 252-264. https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1176784

Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, *28*(4), 390-407. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396

Siquiera, J. C. (2017). Timeline Philosophy: Technological hedonism and Formal Aspects of Films and Music Videos. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 214-230). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Slee, S. M. (2017). Moving the Music: Dance, Action, and Embodied Identity. En G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough y M. Goddard (Eds.), *Music / Video. Histories, Aesthetics, Media* (pp. 147-162). Nueva York: Bloomsbury Academic.

Snell, J. (2011). Interrogating video data: Systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, *14*(3), 253-258. https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624

Sokoli, S. y Zabalbeascoa, P. (2019). Audiovisual Activities and Multimodal Resources for Foreign Language Learning. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 170-187). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Soleimani, H. y Khanjani, A. (2013). Iranian EAP practitioners' attitudes toward and familiarity with CALL: A case at guilan university. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, *2*(4), 31-38. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.4p.31

Soler-Espiauba. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 215-248. https://doi.org/10.14198/ELUA2009.Anexo3.09

Son, J.-B., Park, S.-S. y Park, M. (2017). Digital literacy of language learners in two different contexts. *JALT CALL Journal*, *13*(2), 77-96. Recuperado de https://journal.jaltcall.org/storage/articles/JALTCALL 13-2-77.pdf

Starkey, L. (2012). *Teaching and Learning in the Digital Age*. Oxon: Routledge.

Starkey, L. (2019). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, *50*(1), 37-56. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867

Stockwell, G. (2009). Teacher education in CALL: Teaching teachers to educate themselves. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *3*(1), 99-112. https://doi.org/10.1080/17501220802655524

Sumi, S. (2011). Voices from EFL Teachers A Qualitative Investigation of Teachers' Use of CALL. En M. Levy, F. Blin, C. Siskin B. y O.Takeuchi (Eds.) *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 293-312). Nueva York: Routledge.

Šperková, P. (2008). Culture et interculturalité à travers de la litterature. En G. Rouet y K. Chovancová (Eds.), *Enseigner l'Europe* (pp. 169-189). Nira: Enigma.

Tammelin, M., Peltonen, B. y Puranen, P. (2011). Guiding the E-Learner in Foreign Language and Communication Courses. En M. Levy, F. Blin, C. Siskin B. y O.Takeuchi (Eds.) *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 230-238). Nueva York: Routledge.

Tang, J. y Rich, C. S. (2017). Automated writing evaluation in an EFL setting: Lessons from China. *JALT CALL Journal*, *13*(2), 117-146. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155202.pdf

Taskiran, A., Koral Gumusoglu, E. y Aydin, B. (2018a). Fostering Foreign Language learning with Twitter: Reflections from English learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *19*(1), 100-116. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165854.pdf

Taylor, P. G. (2007). Press Pause: Critically Contextualizing Music Video in Visual Culture and Art Education. *Studies in Art Education*, *48*(3), 230-246. https://doi.org/10.2307/25475827

Terrón, L. (2016). El vídeo y sus recursos de explotación didáctica en la enseñanza de la lengua y la literatura francesas en la universidad. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 216-226). Alicante: Universidad de Alicante.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60-93. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Thouësny, S. y Blin, F. (2011). Modeling Language Learners' Knowledge What Information Can Be Inferred from Learners' Free Written Texts? En M. Levy, F. Blin, C. Siskin B. y O. Takeuchi (Eds.) *WorldCALL International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 275-292). Nueva York: Routledge.

Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Tomlinson, B. (2019). Developing Intercultural Awareness through Reflected Experience of Films and Other Visual Media. En C. Herrero e I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 19-29). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HERRER4481

Tost, M. (1999). The European dimension. En M. Byram y M. Tost (Eds.), *Identité sociale et dimension européenne. La compétance interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Trujillo, F. y Salvadores C. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, *22*(1), 153-169. http://dx.doi. org/10.5944/ried.22.1.22257

Tuncay, H. (2016). Syllabus or silly-bus? A suggested technology, EQ and performance-based non-native ELT/EFL teacher training syllabus (TTS). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2016*(july), 514-526.

Turula, A. (2017). Learner autonomy as a social construct in the context of Italki. *Teaching English with Technology*, *17*(2), 3-28. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1140656

Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., Cornillie, F. y Clarebout, G. (2013). Competition and students' perceptions in a game-based language learning environment. *Education Tech Research Dev*, *2013*(61), 917-950. https://doi.org/10.1007/s11423-013-9314-5

VanVleet, B. J. (2017). Exploring controversial issues in the economics classroom using music video. En W. B. Russell III y S. Waters (Eds.), *Cinematic Social Studies: A Resource for Teaching and Learning Social Studies With Film* (pp. 483-494). Charlotte:

Information Age Publishing.

Vernallis, C. (1994). *The aesthetics of music video: The relation of music and image* (Tesis Doctoral). University of California.

Vernallis, C. (1998). The aesthetics of music video: an analysis of Madonna's 'Cherish'. *Popular Music*, *17*(2), 153-185. https://doi.org/10.1017/S0261143000000581

Vernallis, C. (2004). *Experiencing music video: aesthetics and cultural context*. New York: Columbia University Press.

Vernallis, C. (2013). *Unruly media: YouTube, Music Video, and the New Digital Cinema*. Oxford: Oxford University Press.

Viberg, O. y Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computer Assisted Language Learning*, *69*, 169-180. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014

Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la ESO_escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(2), 353-372.

Villanueva, D. (2018). *El español como lengua universal*. San Antonio: Real Instituto Elcano. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari124-2018-villanueva-espanol-lengua-universal

Wagner, M. y Byram, M. (2017). Intercultural Citizenship. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-6. https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0043

Walker, R., Clary, R., Jones, J. y Carlton, C. (2016). Rocking out science! *Teacher's toolkit*, *November*, 66-91. Recuperado de https://www.nsta.org/store/product_detail.aspx?id=10.2505/4/ss16_040_03_66

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Weber, N. (2019). Adaptive Learning: Understanding Its Progress and Potential. En B. Alexander, K. Ashford-Rowe, N. Barajas-Murphy, G. Dobbin, J. Knott, M. McCormack, J. Pomerantz, R. Seilhamer y N. Weber (Eds.), *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition* (pp. 34-35). Louisville: EDUCAUSE. Recuperado de https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report

White, C., Direnzo, R. y Bortolotto, C. (2016). The learner-context interface: Emergent issues of affect and identity in technology-mediated language learning spaces. *System*, *62*, 3-14. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.008

White, C. (2011). Inside independent learning: Old and new perspectives. En B.Morrison Ed.), *Independent Language Learning: Building on Experience, Seeking New Perspectives* (pp. 13-23). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Windle, J. (2018). A Formação Do Professor De Línguas Em Uma Perspectiva De Educação Intercultural Cidadã. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *57*(2), 975-992. https://doi.org/10.1590/01031813865193836658 1

Wong, D. (2012). Drumming Through Princess of China: Intercultural Encounters in a Hollywood Music Video. *El oído pensante*, *7*(1), 74-99. Recuperado de ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante/article/view/13757

Wong, L.-H., Chai, C. S. y Aw, G. P. (2017). Aprendizaje de idiomas « sin costuras »: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales. *Comunicar*, *50*, 9-21. https://doi.org/10.3916/C50-2016-01

Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Computers and Education*, *52*, 820-833. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.007

Zaini, A. (2018). Word processors as monarchs: Computer-generated feedback can exercise power over and influence EAL learners' identity representations. *Computers & Education*, *120*, 112-126. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.014

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. y Penz, H. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Viena: Consejo de Europa.

Zhong, Q. M. y Norton, H. (2018). Educational Affordances of an Asynchronous Online Discussion Forum for Language Learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *22*(3), 1-19. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1195939

Zundert, M. van, Halman, L. y Luijkx, R. (2005). *The Atlas of European Values*. Leiden: Brill / Tilburg University. Recuperado de http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/lesmateriaal.php

ANEXOS

ANEXO I. Propuesta didáctica: Guía docente para seleccionar y trabajar con vídeos musicales y las competencias democráticas

A lo largo de estas últimas páginas se han discutido y expuesto las conclusiones más relevantes del estudio empírico basado en un corpus de vídeos musicales. El fruto de esta selección y análisis es una guía para el docente de lenguas extranjeras con la que poder seleccionar videoclips que contribuyan a la educación en medios para el desarrollo de las competencias democráticas. El fin último es abrir un nuevo campo de actuación en el análisis de dichos documentos audiovisuales destinados al aprendizaje de lenguas teniendo como base las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural.

Esta contribución, a diferencia de las anteriores propuestas, se enfoca en exponer pautas para seleccionar un tipo de recurso audiovisual determinado, en este caso el videoclip, al mismo tiempo que traspasa el marco de la competencia intercultural introduciendo el modelo de competencias para una cultura democrática en dicha guía. Dicha aportación se basa en la herramienta presentada por Sánchez-Vizcaíno y Fonseca (2020) en la que exponen criterios para analizar vídeos musicales en conjunción con las competencias democráticas. La principal diferencia es que Sánchez-Vizcaíno y Fonseca (2020) presentan una plantilla de trabajo para el alumnado, mientras que en esta tesis la guía se destina al profesorado.

Varios son los apartados que conforman esta propuesta didáctica. En primer lugar, es esencial contextualizar tanto a los aprendices como al videoclip, es decir, antes de comenzar la selección es necesario pensar en el nivel educativo, lingüístico y de alfabetización audiovisual del alumnado. Se amplía de este modo el concepto de alfabetización visual para denominarla alfabetización audiovisual, puesto que, en el vídeo musical el modo auditivo cobra especial relevancia. A continuación, la plantilla recaba información general del recurso, como el título, el nombre del artista/s o grupo y su nacionalidad, el género musical al que pertenece, los componentes de su producción (directores, productores, discográfica y autores de la pieza musical que ha dado origen al mismo) o la duración. Además, se puede complementar la contextualización incluyendo una breve sinopsis a la vez que indicando la plataforma digital donde se proyecta o el sitio web del artista o grupo en cuestión. Por último, incluye la tipología semántica a la que pertenece porque de ahí se desprenden, en parte, las temáticas abordadas en el documento.

La siguiente pauta a la hora de seleccionar un videoclip se refiere a la dimensión lingüística donde se evalúan los contenidos léxicos, gramaticales y fonológicos. En cuanto a estos últimos, resulta interesante reconocer la variedad lingüística del artista, ya que

puede influir en la comprensión auditiva, a la vez que presenta igualmente una conexión directa con actividades de discriminación de variedades dialectales o de pronunciación y entonación.

Después se pueden valorar los contenidos socioculturales. En el caso del español como lengua extranjera, la guía de referencia es el Inventario de Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales, junto con las Habilidades y actitudes interculturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Posteriormente, la guía atiende a los criterios para la aplicación de la competencia mediática y audiovisual, es decir, a la capacidad del videoclip para ser fragmentado trabajando con recursos multimodales y narrativos. Se puede comenzar analizando el modo visual del cual se derivan diferentes recursos como el cromatismo, la iluminación y el simbolismo. También se puede observar si se incluye publicidad, un recurso utilizado de forma sutil en los videoclips. Estrechamente relacionados con el modo visual se encuentran los efectos cinematográficos, es decir, los diferentes ángulos y movimientos de cámara, además del tipo de plano incluyendo su función narrativa, expresiva o descriptiva. De forma paralela, la plantilla propone el análisis del modo gestual o corporal donde se examinan la kinésica (gestos, mirada, postura corporal, sensualidad), la proxémica y la apariencia (ropa, complementos o maquillaje).

Por su parte, el modo lingüístico se refiere principalmente a la letra de la pieza musical, un recurso fundamental en este tipo de documentos. En él se valoran parámetros narrativos y expresivos como las figuras retóricas o la inclusión de palabras vulgares y fragmentos en otras lenguas; al mismo tiempo se puede abordar la relación entre los modos visual, lingüístico y auditivo a través de recursos de apoyo. Este vínculo se aprecia en la conexión entre enunciado y acción o recurso visual en forma de subtitulación o animación. Igualmente se analiza el argumento de la letra desde el punto de vista de su inteligibilidad y su estructura, clásica o rupturista, según se presente el planteamiento, el nudo y el desenlace.

El siguiente es el modo auditivo donde se evalúan los recursos sonoros que pueden influir en la comprensión auditiva. En primer lugar, se averigua el género musical, ya que el resto de los parámetros se encuentran estrechamente relacionadas con él. De esta forma se presta atención a la forma de presentar el texto oral cantado, es decir, a la dicción (clara o confusa), al ritmo (rápido, lento o normal), al igual que a la interacción entre la música y la comprensión auditiva, ya que en ocasiones los ritmos musicales pueden dificultar la comprensión del enunciado.

Para concluir con el aspecto multimodal, en el modo espacial se puede analizar el entorno en base a una tipología dicotómica, es decir, si el escenario de las imágenes es

abierto o cerrado, pobre o lujoso, diurno o nocturno, urbano o rural, natural o artificial, entre otros. Igualmente se podría incluir el espacio geográfico como la localidad, la región o país en cuestión.

Por último, se consideran los recursos narrativos que cohesionan y dan forma al documento a nivel visual como las figuras retóricas, la estructura de la trama o la función y tipología de los personajes (humanos, fantásticos o animales) y artistas (principal, colaborador y género). En este punto resulta relevante tener en cuenta las representaciones de los distintos grupos humanos, es decir, cómo se retrata a la mujer, al hombre, a los niños, a los jóvenes o a las personas maduras y ancianas; al igual que cómo se muestran las clases sociales a las que pertenecen estos personajes.

Concluye esta guía para el docente con un último criterio que alude a la capacidad del material para el fomento de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural, es decir, se examina el videoclip para averiguar si hace referencia a las competencias o si puede servir de punto de partida para trabajar con ellas. La siguiente Tabla muestra la guía docente para seleccionar videoclips.

Guía didáctica para seleccionar videoclips
Estudiantes
Nivel educativo Nivel lingüístico Nivel de alfabetización audiovisual
Contextualización del videoclip
Título Artista /s Nacionalidad Género musical Producción Duración Plataforma de difusión Sitio web del artista / grupo Sinopsis Tipología semántica
Criterios lingüísticos
Contenidos lingüísticos

• Contenidos fonológicos • Contenidos gramaticales • Contenidos léxicos
Contenidos socioculturales
• Referentes culturales • Saberes y comportamientos socioculturales • Habilidades y actitudes interculturales
Criterios para la aplicación de la competencia mediática y audiovisual
Capacidad para utilizar los recursos multimodales y narrativos
• Modo visual: cromatismo, iluminación, simbolismo, publicidad • Efectos cinematográficos: tipo de plano, ángulo y movimiento de cámara • Modo gestual: kinésica, proxémica, apariencia, sensualidad • Modo lingüístico: recursos narrativos y expresivos • Modo auditivo: género musical, dicción, ritmo, interferencias sonoras • Modo espacial: entorno físico y geográfico • Recursos narrativos / expresivos: estructura, personajes, figuras retóricas
Criterios para el desarrollo de las competencias para una cultura democrática y el diálogo intercultural
Capacidad para el fomento de las competencias para una cultura democrática
Valores • Valorar la dignidad y los derechos humanos • Valorar la diversidad cultural • Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho
Actitudes • Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas • Respeto • Conciencia cívica • Autoeficacia • Tolerancia hacia la ambigüedad • Responsabilidad
Habilidades • Habilidades de aprendizaje autónomo • Habilidades de escucha y observación • Habilidades analíticas y de pensamiento crítico • Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües • Habilidades de resolución de conflictos • Flexibilidad y adaptabilidad • Habilidades de cooperación • Empatía

Conocimientos y comprensión crítica
• Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo
• Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación
• Conocimiento y comprensión crítica del mundo: política, legislación, derechos humanos, cultura, culturas, religiones, historia, los medios de comunicación, economía, medio ambiente, sostenibilidad

Tabla 26: Guía docente para seleccionar videoclips (elaboración propia).

ANEXO II. Listado de videoclips reincidentes según las plataformas seleccionadas

Posición	Pieza musical	Frecuencia plataformas	Plataforma de aparición
1	*Con Calma* (Puerto Rico)	8	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España, Amazon Global, Los 40 Principales España
2	*Calma* (Puerto Rico)	7	YouTube Global, YouTube Europa, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España, Amazon España, Los 40 Principales España
3	*China* (Puerto Rico)	6	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España
4	*Con Altura* (España)	6	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, YouTube España, Spotify España, Los 40 Principales España
5	*Otro trago* (Panamá)	6	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, YouTube España, Spotify España, Amazon España
6	*11PM* (Colombia)	6	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España
7	*Callaíta* (Puerto Rico)	6	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España
8	*No me conoce-remix* (Puerto Rico)	5	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, YouTube España, Spotify España
9	*Soltera-remix* (Puerto Rico)	5	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, YouTube España, Spotify España
10	*Hola Señorita* (Congo, Colombia)	5	YouTube Global, YouTube Europa, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España
11	*Qué pretendes* (Colombia)	5	YouTube Global, Spotify Global, Spotify Europa, YouTube España, Spotify España
12	*Loco contigo* (Francia, Colombia, Estados Unidos)	5	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, Spotify Europa, Spotify España
13	*Te robaré* (Puerto Rico)	5	YouTube Global, Spotify Global, YouTube Europa, Spotify Europa, Spotify España
14	*HP* (Colombia)	4	YouTube Global, YouTube Europa, YouTube España, Spotify España
15	*Contando lunares* (España)	4	YouTube España, Spotify España, Amazon España, Los 40 Principales España
16	*Secreto* (Puerto Rico)	3	YouTube Global, Spotify Europa, YouTube España
17	*La respuesta* (Estados Unidos)	3	YouTube Global, YouTube Europa, YouTube España
18	*Dollar* (Estados Unidos, Puerto Rico)	3	YouTube Global, YouTube España, Spotify España
19	*Velitas* (Puerto Rico)	3	YouTube Global, YouTube España, Spotify España,
20	*Te soñé de nuevo* (Puerto Rico)	3	YouTube Europa, YouTube España, Spotify España
21	*Me quedo* (España)	3	YouTube España, Spotify España, Amazon España

22	*5 sentidos* (España)	3	YouTube España, Los 40 Principales España, Amazon España
23	*Bellacoso* (Puerto Rico)	2	YouTube Global, YouTube España
24	*Mírame* (Puerto Rico)	2	YouTube Global, YouTube España
25	*Ocean* (Colombia)	2	YouTube Global, YouTube España
26	*Si se da* (Puerto Rico)	2	YouTube Global, Spotify España
27	*Tal Vez* (Argentina)	2	YouTube Global, Spotify España
28	*Delincuente* (Puerto Rico)	2	YouTube Global, YouTube España
29	*Cuaderno* (Estados Unidos, Puerto Rico)	2	YouTube Global, Spotify España
30	*La canción* (Colombia, Puerto Rico)	2	Spotify Global, Spotify España
31	*Date la vuelta* (Puerto Rico)	2	YouTube Europa, Spotify Europa
32	*Baila, baila, baila* (Puerto Rico)	2	Spotify Europa, Amazon España
33	*Pa mí-remix* (Puerto Rico)	2	Spotify Europa, Spotify España
34	*Adán y Eva* (Argentina)	2	Spotify Europa, Amazon España
35	*Ella quiere beber-remix* (Puerto Rico)	2	Spotify Europa, Amazon España
36	*Otro trago-remix* (Panamá, Puerto Rico)	2	Spotify Europa, Spotify España
37	*Lola Bunny* (España)	2	YouTube España, Spotify España
38	*Mirándote* (España)	2	YouTube España, Spotify España
39	*La rubia-remix 2* (República Dominicana)	2	YouTube España, Spotify España
40	*Cristina* (Estados Unidos)	2	YouTube España, Spotify España
41	*Inocente* (Puerto Rico)	2	YouTube España, Spotify España
42	*Mi Morena* (España)	2	YouTube España, Spotify España
43	*Cicatrices* (España)	2	YouTube España, Spotify España
44	*¿Cómo te va, querida?* (España)	2	YouTube España, Spotify España
45	*Bésame* (España)	2	YouTube España, Los 40 Principales España
46	*Qué bonito es querer* (España)	2	YouTube España, Los 40 Principales España

47	*Maldición* (España)	2	Los 40 Principales España, Amazon España
48	*Nada ha cambiado*	1	YouTube Global
49	*BEBE*	1	YouTube Global
50	*El amor de mi vida*	1	YouTube Global
51	*Si supieras*	1	YouTube Global
52	*De Cero*	1	YouTube Global
53	*Por eso vine*	1	YouTube Global
54	*Suéltate El Pelo*	1	YouTube Global
55	*Corazón morado*	1	Spotify Europa
56	*Amanece*	1	Spotify Europa
57	*MIA*	1	Spotify Europa
58	*Sigue bailándome*	1	Spotify Europa
59	*Desconocidos*	1	Spotify Europa
60	*Solo de mí*	1	Spotify Europa
61	*Adictiva*	1	Spotify Europa
62	*Aullando*	1	Spotify Europa
63	*Esclavo de tus besos*	1	Spotify Europa
64	*Un año*	1	Spotify Europa
65	*Ni bien ni mal*	1	Spotify Europa
66	*Punto*	1	YouTube Europa
67	*Sin condón*	1	YouTube Europa
68	*Pa mí* (con Spania 99)	1	YouTube Europa
69	*Provocador*	1	YouTube Europa
70	*Claro que sí*	1	YouTube Europa
71	*Calma* (Pedro Capó)	1	YouTube Europa
72	*Que me baile*	1	YouTube Europa
73	*Tócame*	1	YouTube Europa
74	*La libertad*	1	YouTube Europa
75	*Diavla*	1	Spotify España
76	*Baila conmigo*	1	Spotify España
77	*Verte ir*	1	Spotify España
78	*Rebota-remix*	1	Spotify España
79	*Contra la pared*	1	Spotify España
80	*Soldi* (Maikel Delacalle)	1	Spotify España
81	*No te veo-remix*	1	Spotify España
82	*Ellos*	1	Spotify España
83	*Enchochado de ti*	1	Spotify España
84	*Gan-ga*	1	YouTube España
85	*Aleluya*	1	YouTube España
86	*Santa María*	1	YouTube España
87	*La playa*	1	YouTube España
88	*Nadie te va a querer*	1	YouTube España
89	*Cambio*	1	YouTube España
90	*Hookah*	1	YouTube España
91	*Bella Ciao* (Najwa)	1	YouTube España
92	*Nada sale mal*	1	Los 40 Principales España
93	*Vuela*	1	Los 40 Principales España

94	*Te echo de menos*	1	Los 40 Principales España
95	*Presiento*	1	Los 40 Principales España
96	*Disparos*	1	Los 40 Principales España
97	*Mi persona favorita*	1	Los 40 Principales España
98	*Mares igual que tú*	1	Los 40 Principales España
99	*De la Tierra hasta Marte*	1	Los 40 Principales España
100	*De tus ojos*	1	Los 40 Principales España
101	*Indios y vaqueros*	1	Los 40 Principales España
102	*Lo quiero todo*	1	Los 40 Principales España
103	*R.I.P.*	1	Los 40 Principales España
104	*Si te vas*	1	Los 40 Principales España
105	*La cintura*	1	Amazon España
106	*Mala mía*	1	Amazon España
107	*Besos en guerra*	1	Amazon España
108	*Teléfono*	1	Amazon España
109	*A partir de hoy*	1	Amazon España
110	*La llave*	1	Amazon España
111	*Malamente (Capítulo 1: El augurio)*	1	Amazon España
112	*Fuego*	1	Amazon España
113	*Mujer Bruja*	1	Amazon España
114	*El anillo*	1	Amazon España
115	*Sofía*	1	Amazon España
116	*Él no soy yo*	1	Amazon España
117	*Fuego*	1	Amazon España
118	*Tú me obligaste*	1	Amazon España
119	*Reggaetón lento (Bailemos)*	1	Amazon España
120	*Bien duro*	1	Amazon España
121	*El baño-remix*	1	Amazon España
122	*La bicicleta*	1	Amazon España
123	*Se preparó*	1	Amazon España
124	*Te boté-remix*	1	Amazon España
125	*Robarte un beso*	1	Amazon España
126	*Quiero decirte*	1	Amazon España
127	*Bella y sensual*	1	Amazon España
128	*Clandestino*	1	Amazon España
129	*Vaina loca*	1	Amazon España
130	*X* (Nicky Jam y J. Balvin)	1	Amazon España
131	*Cuando te besé*	1	Amazon España
132	*Duro y suave*	1	Amazon España
133	*Ya es hora*	1	Amazon España
134	*Vete*	1	Amazon España

ANEXO III. Proceso de segmentación cuantitativa de los videoclips del corpus

Proceso de segmentación de los videoclips del corpus			
Nombre del videoclip	**Nº Documentos**	**Nº Citas (segmentaciones de vídeo)**	**Nº Citas (capturas de vídeo)**
1. *Con Calma*	16	23	14
2. *Calma-remix*	31	53	29
3. *China*	13	62	11
4. *Con altura*	21	35	19
5. *Otro trago*	11	57	9
6. *11PM*	37	61	35
7. *Callaíta*	15	30	13
8. *No me conoce-remix*	10	75	8
9. *Soltera-remix*	32	65	30
10. *Hola Señorita*	13	54	11
11. *Qué pretendes*	19	13	17
12. *Loco contigo*	11	7	9
13. *Te robaré*	16	33	14
14. *HP*	18	15	16
15. *Contando lunares*	17	10	15
16. *Secreto*	32	22	30
17. *La respuesta*	28	22	26
18. *Dollar*	16	4	14
19. *Velitas*	28	54	26
20. *Te soñé de nuevo*	10	8	8
21. *Me quedo*	18	10	16
22. *5 sentidos*	36	19	34
23. *Bellacoso*	36	14	34
24. *Mírame*	22	11	20
25. *Ocean*	16	5	14
26. *Si se da-remix*	20	16	18
27. *Tal vez*	22	8	20
28. *Delincuente*	47	11	45
29. *Cuaderno*	20	17	18
30. *La canción*	9	6	7
31. *Date la vuelta*	19	11	17
32. *Baila, baila, baila*	16	7	14
33. *Pa mí-remix*	10	17	8
34. *Adán y Eva*	13	6	11
35. *Ella quiere beber-remix*	25	7	23
36. *Otro trago-remix*	15	12	13
37. *Lola Bunny*	13	7	11
38. *Mirándote*	3	3	1
39. *La rubia-remix 2*	14	6	12
40. *Cristina*	11	6	9
41. *Inocente*	15	7	13
42. *Mi Morena*	12	4	9

43. *Cicatrices*	17	7	15
44. *¿Cómo te va, querida?*	17	4	15
45. *Bésame*	31	9	29
46. *Qué bonito es querer*	36	7	34
47. *Maldición*	15	8	13

ANEXO IV. Figuras retóricas halladas en el corpus

Videoclip	Figuras retóricas
1. *Con Calma*	animalización, cosificación, metáfora, metonimia, prosopografía, sinécdoque
2. *Calma-remix*	alegoría, metonimia, símil, sinécdoque
3. *China*	alegoría, anáfora, cosificación, metáfora, prosopografía, sinécdoque
4. *Con altura*	cosificación, metáfora, sinécdoque, sinestesia
5. *Otro trago*	alegoría, animalización, cosificación, metonimia, símil, sinécdoque
6. *11PM*	anáfora, cosificación, metáfora, metonimia, sinécdoque
7. *Callaíta*	anáfora, cosificación, metáfora, sinécdoque
8. *No me conoce-remix*	animalización, cosificación, metáfora, metonimia
9. *Soltera-remix*	alegoría, animalización, cosificación, metáfora, metonimia, sinécdoque, sinestesia
10. *Hola Señorita*	metáfora, metonimia
11. *Qué pretendes*	cosificación, metáfora, prosopopeya, sinécdoque
12. *Loco contigo*	anáfora, cosificación, metáfora, metonimia, sinestesia
13. *Te robaré*	cosificación, elipsis, metáfora, metonimia, prosopografía, sinestesia
14. *HP*	animalización, elipsis
15. *Contando lunares*	animalización, cosificación, metáfora, prosopografía, prosopopeya, símil, sinécdoque
16. *Secreto*	alegoría, animalización, cosificación, metáfora, metonimia, parodia, prosopografía, sinécdoque, sinestesia
17. *La respuesta*	aliteración, anáfora, cosificación, metonimia, paralipsis, prosopografía

18. *Dollar*	alegoría, animalización, elipsis, metáfora, metonimia, parodia, prosopografía, símil
19. *Velitas*	cosificación, elipsis, prosopografía, sinécdoque
20. *Te soñé de nuevo*	metáfora
21. *Me quedo*	aliteración, anáfora, metáfora, prosopografía, sinécdoque
22. *5 sentidos*	alegoría, aliteración, anáfora, animalización, hipérbole, metáfora, metonimia, prosopografía, sinécdoque, sinestesia
23. *Bellacoso*	aliteración, anáfora, animalización, elipsis, hipérbole, metáfora, metonimia, paralipsis, paranomasia, prosopografía, símil, sinécdoque
24. *Mírame*	cosificación, metáfora, prosopografía, sinécdoque, sinestesia
25. *Ocean*	elipsis, metonimia, sinécdoque
26. *Si se da-remix*	cosificación, metáfora, prosopografía, símil, sinécdoque
27. *Tal vez*	metáfora, metonimia, símil
28. *Delincuente*	metáfora
29. *Cuaderno*	metonimia
30. *La canción*	anáfora, metáfora, metonimia, sinestesia
31. *Date la vuelta*	alegoría, anáfora, animalización, prosopografía, sinécdoque
32. *Baila, baila, baila*	anáfora, prosopografía, sinécdoque
33. *Pa mí-remix*	animalización, cosificación, metonimia
34. *Adán y Eva*	alegoría, anáfora, metáfora, símil
35. *Ella quiere beber-remix*	animalización, cosificación, metáfora, metonimia, prosopografía, prosopopeya, sinécdoque
36. *Otro trago-remix*	aliteración, animalización, cosificación, metonimia, prosopografía, prosopopeya, símil, sinécdoque

37. *Lola Bunny*	anáfora, sinécdoque
38. *Mirándote*	cosificación
39. *La rubia-remix 2*	aliteración, anáfora, animalización, cosificación, prosopografía, sinécdoque
40. *Cristina*	aliteración, anáfora, cosificación, eufemismo, metonimia, parodia, sinécdoque
41. *Inocente*	cosificación, prosopografía, sinécdoque
42. *Mi Morena*	cosificación, elipsis, metonimia, sinécdoque
43. *Cicatrices*	antítesis, elipsis, prosopografía
44. *¿Cómo te va, querida?*	anáfora, metáfora, prosopografía, sinécdoque
45. *Bésame*	metáfora, prosopografía, sinécdoque, sinestesia
46. *Qué bonito es querer*	anáfora, metáfora, símil, sinécdoque
47. *Maldición*	alegoría, anáfora, antítesis, hipérbaton, metáfora, prosopografía, sinécdoque