

Sección uno: Ensayo

Radiografía de la innovación educativa en el Siglo XXI

Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales¹

Mediation and critical thinking in language learning: music video analysis

M. Carmen Sánchez-Vizcaíno
Universidad de Huelva
mcsvlaujar@gmail.com

M. Carmen Fonseca-Mora
Universidad de Huelva
fonseca@uhu.es

Resumen

Una Europa fragmentada con sus distintas nacionalidades y lenguas necesita una educación que permita a sus ciudadanos desenvolverse en la misma. Para esta realidad contemporánea y global, el pensamiento crítico se vislumbra como herramienta más que necesaria para comprender las perspectivas del otro y para la coexistencia efectiva de las diferentes culturas. El aprendizaje de las lenguas extranjeras se plantea como un excelente escenario para ello donde los videoclips musicales se muestran como un instrumento adecuado para el desarrollo de esta conciencia cívica que el Consejo de Europa ha materializado en el *Marco Europeo de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática* (2018). De ahí que el objetivo principal de este artículo sea presentar una metodología activa para el desarrollo de las competencias democráticas a partir de una experiencia mediada entre pares que, como herramienta básica, hace uso de una parrilla de criterios de análisis de videoclips musicales.

Palabras clave: alfabetización audiovisual, competencias democráticas, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, mediación, pensamiento crítico, videoclip

¹ Recibido: 04/01/2020 Evaluado: 07/02/2020 Aceptado: 24/02/2020

Abstract

A fragmented Europe, where different nationalities and languages co-exist alongside each other, needs education that renders it possible for its citizens to navigate it. Within this global and contemporary context, critical thinking would appear to be a highly necessary tool in order to comprehend other people's perspectives and to achieve the effective co-existence of different cultures. Foreign language learning presents an excellent scenario for this reality. Music videos appear to be an appropriate instrument for developing this civic awareness, which is crystallised within the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture by the Council of Europe* (2018). Hence, this paper seeks to present an active methodology to develop democratic competences by means of a mediated language learning experience among peers. Accordingly, this proposal furnishes a student's guide to analyse music videos.

Keywords: audio-visual literacy, critical thinking, democratic competences, foreign language teaching and learning, mediation, music video

Introducción

La omnipresencia de las pantallas es una realidad palpable especialmente en el caso de los jóvenes. De ahí que la imagen en movimiento se haya convertido en una forma esencial de comunicación contemporánea (Donaghy, 2019, p.3) que a la vez tiene un impacto en nuestros jóvenes como educación informal (Ruiz Licerias, 2014). Por tanto, parece adecuado el aprovechar en el ámbito educativo dicha motivación del alumnado por el mundo audiovisual (Fombona, 1999, p.228; Goldstein, 2008, p.1). Sin embargo, Donaghy (2019) advierte que, a pesar del gran interés en la imagen de los jóvenes, el sistema educativo actual no se ha aferrado todavía a esta realidad. De cualquier forma, la alfabetización audiovisual para desenvolverse en el mundo actual de imágenes se vislumbra como un requisito social hoy en día (Ruiz Sánchez, 2018). En otras palabras, las nuevas circunstancias requieren una actualización en competencias por parte del alumnado. Por consiguiente, las habilidades que propicien una lectura crítica del audiovisual se perfilan como un recurso necesario para convivir en el mundo digital.

Además, el medio audiovisual aparece como una herramienta óptima para acercarse a la lengua extranjera o segunda lengua (Herrero y Vanderschelden, 2019). 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, p. 5). En una línea similar, 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» (Herrero, 2018, p. 568).

Asimismo, en el mundo del audiovisual nos encontramos con el videoclip musical, un formato caracterizado por su corta duración y por el uso predominante de la música, es decir, un medio idóneo para la juventud actual inmersa en el mundo de la fugacidad (Berk, 2008,

p. 48) y que ofrece la posibilidad de utilizarse tanto dentro como fuera de las aulas (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019, p. 257). Nuestro alumnado aprende más allá de los muros del aula, por lo que se hace imprescindible trabajar competencias como la *alfabetización audiovisual* y el desarrollo del *pensamiento crítico*.

El contexto actual no solo aparece supeditado a las directrices del avance tecnológico. Aprender una lengua es ahondar también en su cultura y en la identidad que subyace. La recomendación desde el Consejo de Europa (2018a) es que la enseñanza de idiomas ha de favorecer el rol de mediador de los ciudadanos, ya que serán ellos los que necesiten desarrollar una amplia gama de competencias comunicativas donde han de reformular, traducir, o incluso alternar distintas lenguas para una comunicación plena en un mundo globalizado. Si expandimos el enfoque, en el ámbito político y social se vislumbra, por otro lado, la fragilidad del proyecto europeo debido al auge de los radicalismos, los nacionalismos o a la crisis de valores; hechos que hacen peligrar las bases que asentaron la Europa unida hace ya más de medio siglo. Por ello, el Consejo de Europa (2018b) ha presentado el Marco Europeo de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática (en adelante, el Marco), es decir, una guía de apoyo común en toda Europa para el docente de cualquier disciplina o nivel educativo que ofrece herramientas para poder enfrentarse de forma efectiva a la sociedad contemporánea culturalmente diversa a la vez que compleja. A ello se une la publicación del Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018a), donde la mediación como cambio paradigmático de la metodología de enseñanza de lenguas (Piccardo, 2018) cobra una relevancia especial.

En conclusión, la situación actual presenta una serie de circunstancias desafiantes que van desde la universalidad del lenguaje audiovisual a los radicalismos de tono político. Por lo tanto, la instrucción en pensamiento crítico se percibe como instrumento universal en el ámbito educativo, incluida la enseñanza de lenguas. En este engranaje el docente se perfila como una pieza clave que ha de saber seleccionar los contenidos y materiales, pero a su vez planificar experiencias de mediación entre pares que propicien el desarrollo de las competencias democráticas. De ahí que el objetivo principal de este artículo sea presentar una metodología activa para el desarrollo de las competencias democráticas a partir de una experiencia mediada entre pares que, como herramienta básica, hace uso de una parrilla de criterios de análisis de videoclips musicales.

Esta herramienta de análisis es una adaptación de los resultados de la tesis doctoral: “La educación en competencias para una cultura democrática desde la clase de lenguas extranjeras: el caso de los videoclips” Sánchez-Vizcaíno (2020). Para la elaboración de dicha parrilla se han tenido en cuenta varios planteamientos teóricos. Por una parte, con el objetivo de averiguar qué proyectan los videoclips se ha acudido a las competencias democráticas del Marco y a los contenidos culturales del Instituto Cervantes, puesto que la investigación inicial se centra en el español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Por otra parte, para indagar sobre cómo se han representado dichos contenidos se ha tenido en cuenta el enfoque multimodal y la narratividad. De esta forma, se ha creado una hoja de ruta para poder evaluar los videoclips a través de un análisis crítico teniendo en cuenta su contenido y la forma de presentarlo.

No obstante, para llevar al estudiante a un análisis crítico individualizado no es suficiente el desarrollo de las competencias democráticas. Dichas competencias requieren de la mediación, es decir, “the use of language in creating the space and conditions for communication and/or learning, in constructing and co-constructing new meaning, and/or in facilitating understanding by simplifying, elaborating, illustrating or otherwise adapting the original” (North y Piccardo, 2016, p. 87). Según esta visión del alumno como agente, la interacción social se considera una piedra angular fundamental en el desarrollo de la cognición. Estas interacciones sociales en el entorno de aprendizaje de idiomas pueden facilitarse a través de actividades musicales debido a su efecto de vinculación social (Cores-Bilbao, Fernández-Corbacho, Machancoses y Fonseca-Mora, 2019). Actualmente, es frecuente el consumo de videoclips musicales, 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, no hay imágenes estáticas o dinámicas inocentes, y necesitan que los usuarios sean capaces de desentrañar los mensajes integrados en las pantallas. El desarrollo del pensamiento crítico audiovisual resulta esencial, tal como explica Aguaded (2012, p.8), para: “comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias... y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella.”

Nuestra propuesta metodológica incluye una experiencia de mediación donde el alumnado aprende a desarrollar sus competencias interpersonales y colaborativas a la vez que progresa en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los medios tecnológicos son considerados por el alumnado como un medio de aprendizaje que los puede llevar al éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Aprendizaje de lenguas, música y percepción intercultural derivada de los medios que consumen son esenciales para la madurez y autonomía del alumnado de lenguas extranjeras, para su formación como ciudadanos éticos, críticos y responsables, como verdaderos ciudadanos globales.

La mediación en el aula de lenguas extranjeras

La mediación pedagógica se basa en tareas que facilitan el acceso al conocimiento, implica la co-construcción del significado en colaboración con los demás miembros de un entorno de aprendizaje, y genera las condiciones necesarias de espacios para la creatividad (North y Piccardo, 2016; Piccardo, 2018). Por lo tanto, la mediación pedagógica se caracteriza por despertar la conciencia de los estudiantes sobre el significado y la relevancia de la tarea. La planificación docente ha de asegurar que los estudiantes entiendan el propósito de la tarea (Williams y Burden, 1997), pero además invita al alumnado a la acción, a ser los protagonistas de su aprendizaje a partir de la reflexión y a colaborar en la creación de productos finales en grupo. La teoría sociocultural define el efecto de socialización del lenguaje (Lantolf et al., 2015), donde el aprendizaje de un idioma va más allá de la adquisición de palabras aisladas para nombrar objetos o acciones. Sin embargo, a menudo se olvida que los estudiantes también pueden actuar como mediadores. En la mediación entre pares, que se encuadra en el enfoque de pedagogía activa, los estudiantes son considerados como agentes sociales que co-construyen significados mientras movilizan sus competencias plurilingües y pluriculturales generales. En palabras del Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018), participar en actividades de mediación implica que:

[...] se está menos preocupado por las propias necesidades, ideas o expresiones que por las del partido o partes para quienes uno está mediando. Se necesita tener una inteligencia emocional bien orientada, [...] empatía por los puntos de vista y estados emocionales de otros participantes en la situación comunicativa. [...] esto implica inevitablemente también la competencia social y cultural, así como la competencia plurilingüe.

(Consejo de Europa, 2018a, pp. 102-103)

La mediación entre pares se produce cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea común en la que han de colaborar para resolver el problema o la situación planteada. Para ello han de actuar como intermediarios, analizar y criticar los distintos conceptos, explicar datos, consensuar posturas y, en definitiva, gestionar las distintas alternativas posibles en un espacio pluricultural y plurilingüe como lo es el aula de lenguas extranjeras. La planificación de la experiencia de mediación ha de asegurar por ello que las tareas estén graduadas en complejidad para reforzar la sensación de logro del alumnado.

El pensamiento crítico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Según Dwyer, Hoger y Stewart (2014: 43), el pensamiento crítico es una actividad metacognitiva en la que se ponen en funcionamiento destrezas como el análisis, la evaluación y la deducción, y donde la disposición a realizar habilidades de pensamiento juega un papel relevante; como consecuencia, aumenta la posibilidad de alcanzar una conclusión lógica de un argumento o la solución a un problema. Además, es una necesidad transversal, ya que se puede aplicar tanto al ámbito educativo, profesional (Dwyer y Walsh, 2019) y personal. Puede ser un concepto incipiente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, este proyecto presenta una forma de ayudar al docente en la introducción de este en clase, en concreto a través del videoclip. Para ello se ha tomado como base el Marco Europeo de Referencia en Competencias para una Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018b), una guía común europea proveniente de la síntesis de varios enfoques: la educación para la ciudadanía democrática, la educación en derechos humanos, la educación intercultural y la educación digital, cuyo fin último es enseñar a los alumnos cómo pensar de forma crítica en un mundo culturalmente diverso donde las diferentes actuaciones sociales estén supeditadas a los principios democráticos.

De esta forma, las competencias democráticas se pueden definir 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, p. 24). Para trabajar con el Marco se ha presentado un inventario de descriptores con el objetivo de indicar el grado o nivel de competencia (básico, intermedio o avanzado) que se vaya adquiriendo en una competencia determinada. Los descriptores son una herramienta tanto para profesores como para alumnos. Por un lado, el Marco promueve la autonomía y la autoeficacia de los usuarios, por lo que los descriptores sirven de guía al alumno en su camino de aprendizaje en contextos formales, no formales e informales (Consejo de Europa, 2018b, pp. 58-63). Por otro lado, para averiguar el nivel de competencia, los profesores llevan a cabo una labor de observación y escucha activa continua acerca del comportamiento del estudiante, aunque dicho proceso también puede realizarse entre el mismo alumnado. Asimismo, los descriptores sirven de orientación para la

evaluación en competencias democráticas. Por último, como aparece en la Figura 1, el Marco divide estas competencias en cuatro grupos principales: valores, actitudes, habilidades y conocimientos y comprensión crítica.



Figura 1. Modelo de competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018b, p. 11).

Así pues, los valores expuestos en el modelo 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 humana junto con 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, p. 36-38).

A continuación, el siguiente grupo de competencias está formado por las actitudes, descritas 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, p. 39-43).

Por su parte, el modelo 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, también 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 incluye las habilidades de pensamiento analítico y las de pensamiento crítico de forma complementaria, pues se sostiene que en un funcionamiento efectivo ambos operan conjuntamente (Consejo de Europa, 2018b, p. 44-45).

Finalmente, para desenvolvemos 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 ha de comprender el campo del lenguaje y de la comunicación; por último, también se percibe 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, p. 51-56).

Tal y como se ha observado, las habilidades analíticas, en conjunción con las de pensamiento crítico, se vislumbran como herramientas necesarias para desenvolverse en las sociedades actuales complejas y democráticamente diversas. El Marco las define como capacidades que permiten analizar, evaluar y formular juicios ante diferentes circunstancias de forma lógica y sistemática (Consejo de Europa, 2018b, p. 45). Asimismo, se muestra el ámbito mediático como una esfera que se ha de conocer y sobre la que se ha de reflexionar de forma crítica. De ahí que se presente al videoclip como un producto cultural derivado de los medios digitales, atractivo para las generaciones jóvenes y con el que se puede llevar a cabo un ejercicio de análisis, valoración y juicio crítico; en otras palabras, un instrumento para desarrollar la alfabetización audiovisual del alumnado de lenguas extranjeras. En este proceso la figura del docente se presenta como imprescindible.

Hacia una herramienta para el análisis de videoclips

El videoclip es un documento multimodal porque emite significado a través de varias vías, principalmente a partir de la imagen en movimiento, la música y la lírica. Además, al igual que otro tipo de textos, se presta a ser objeto de estudio de la narratividad, ya que de su contenido pueden emanar relatos. Desde estas dos perspectivas teóricas, el enfoque multimodal y la narrativa audiovisual se ha planteado el análisis del videoclip, la herramienta digital escogida y el hilo conductor de la primera propuesta didáctica del artículo, una herramienta de análisis de videoclips que fomenten el pensamiento crítico.

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). Se refiere al conjunto de recursos que, operando conjuntamente, crean significados específicos, a la vez que los conforman actuando de forma aislada. Este enfoque 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 construir un significado global (Kress y Ogborn, 2001, pp. 42-43) aceptado social y culturalmente (Kress, 2009, p. 79). Lo interesante es conocer la forma en la que los *modos* trabajan de forma conjunta (Burn, 2014, p. 8).

Asimismo, los medios digitales posibilitan que haya una amplia variedad de *modos* a nuestra disposición para crear significado (Kress y Selander, 2012, p. 267). Algunos ejemplos de *modos* serían la imagen fija o en movimiento, la música, los gestos, el texto escrito y el discurso. Además, cada uno de ellos tiene sus singularidades a la hora de emitir significado (Kress, 2009, p. 79). En el caso del videoclip, aparecen la música, las imágenes en movimiento, los colores, los personajes o la letra de la canción, por mencionar unos cuantos. Cada uno de estos sistemas de comunicación tiene su significado concreto y, en consonancia con el resto, produce un significado global. Este es el objeto de estudio de la multimodalidad.

Por otra parte, la narratividad permite la comprensión global de un texto, incluido el documento audiovisual, ya que, gracias a la disposición de sus diferentes partes, el receptor puede seguir el relato y extraer su significado (Hiippala, 2016). No obstante, para que exista una narración en el sentido más estricto, es imprescindible que aparezcan una serie de elementos, según apunta Sánchez-Navarro (2006, 2015a). En primer lugar, se halla el narrador, es decir, la voz que habla (en el caso de videoclips musicales, la voz que canta). Es una pieza construida por el autor y se encarga de establecer el orden y la exposición de los acontecimientos. Al mismo tiempo, esa serie de circunstancias las padecen unos personajes en un espacio y un tiempo determinados. A su vez, Sánchez-Navarro añade como esencial el concepto de trama (argumento) definiéndose como la estructuración de los acontecimientos desde un punto de vista y a través de una forma determinada; así pues, sostiene que toda trama ha de contar con un planteamiento, un desarrollo y una conclusión, es decir, es necesario incluir un conjunto de acontecimientos enmarcados bajo un principio, un desarrollo y que deriven, de una forma u otra, en un final que cierre el círculo narrativo.

En el caso del videoclip, Sánchez-Navarro (2015b) sostiene que este documento audiovisual 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 estándares que conforman una narración. A partir de ahí se puede observar hasta qué punto el videoclip que se analice se ha creado con un hilo narrativo o, por el contrario, se ha concebido considerando su forma esencialmente, es decir, el componente visual y estético, o incluso el sonoro, añadimos.

1. Modelos de análisis de material audiovisual para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Tal y como se ha mencionado anteriormente, este proyecto ha planteado el estudio del videoclip desde el enfoque multimodal y la narrativa audiovisual. A continuación, se presentan algunas contribuciones acerca de la selección de material audiovisual para la clase de lenguas extranjeras que han ayudado al diseño de nuestra herramienta de análisis.

En primer lugar, Terrón (2016, p. 219) enumera desde diferentes ángulos una serie de criterios a la hora de escoger material audiovisual. De esta manera 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) han presentado recientemente un modelo con el que seleccionar recursos multimodales en la clase de LE partiendo de su aplicabilidad en diferentes contextos y sus posibilidades didácticas, o lo que los autores denominan, *audiovisual richness*. Así pues, evalúan el 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 (música, efectos sonoros e imágenes). Esta forma de evaluar muestra, por tanto, el valor audiovisual intrínseco del material en cuestión.

Asimismo, Herrero (2018) plasma los criterios de evaluación de textos multimodales en una plantilla bastante completa. Dicha guía se divide en varias secciones y donde la primera de ellas se centra en los destinatarios del material audiovisual: nivel educativo, lingüístico o de competencia mediática. A continuación, se contextualiza el recurso de acuerdo con su caracterización técnica: título, dirección, reparto o duración. El siguiente ámbito examinado es el soporte, es decir, el formato, los subtítulos, la audio-descripción o la calidad de sonido e imagen. Un apartado posterior hace referencia a los criterios lingüísticos, es decir, a los contenidos culturales, interculturales, comunicativos y lingüísticos. Luego se hace alusión a criterios interdisciplinarios como la temática del material y su posible aplicación en otras materias. Después se muestran los criterios para la aplicación de la competencia mediática o audiovisual. En ella se examinan los recursos multimodales, además de la capacidad del material para ser utilizado como complemento al desarrollo de la competencia fílmica. Por último, la evaluación culmina con los criterios para el desarrollo de la competencia digital. Para la configuración de nuestra plantilla se han tomado estos criterios de selección como referencia y se han adaptado al objeto de estudio de este proyecto, el videoclip.

Finalmente, algunos autores inciden en la importancia de atender al aspecto auditivo en el proceso de selección de materiales audiovisuales. Herrero (2018, p.574) sostiene que debe haber equilibrio entre las capacidades del aprendiz y el contenido lingüístico del documento audiovisual, con lo que 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. En una línea similar, Donaghy (2019) afirma que los argumentos complejos y las bandas sonoras muy altas contrarrestan la comprensión del diálogo. Por otra parte, enumera una serie de factores que pueden favorecer la comprensión audiovisual: un diálogo con un alto grado de apoyo visual; una relación estrecha entre el diálogo y la acción; un discurso pronunciado claramente; un argumento claro y usual o el uso de gráficos, títulos y animaciones. En la misma línea, Cokely y Muñoz (2019) también recientemente apuntan que una comprensión auditiva aceptable está condicionada por un ritmo lento y una dicción clara.

2. Herramienta de análisis de videoclips musicales en experiencias de mediación entre pares

Nuestra herramienta se enfoca en exponer criterios para analizar un tipo de recurso audiovisual determinado, en este caso el videoclip musical, al mismo tiempo que traspasa el marco de la competencia intercultural introduciendo el modelo de competencias para una

cultura democrática en dicha guía, como se observa en la Figura 2. El alumnado en grupos colabora mediante el uso de esta herramienta para valorar el mensaje completo de un videoclip musical a la vez que desarrolla sus habilidades analíticas y de pensamiento crítico. Al encontrarse el videoclip en la lengua extranjera de estudio, la mediación entre pares requiere que el alumnado movilice sus competencias plurilingües y pluriculturales generales para co-construir significados. A continuación, se presentan los diferentes apartados que conforman esta herramienta de análisis de videoclips musicales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El primer paso es ayudar a los aprendices a contextualizar el videoclip, es decir, antes de comenzar el análisis se invita al alumnado a recabar información general del recurso, como el título, el nombre del artista/o grupo y su nacionalidad, el género musical al que pertenece, los componentes de su producción (directores, productores, discográfica y autores de la canción 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.

El siguiente criterio a la hora de analizar 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, al mismo tiempo que presenta igualmente una conexión directa con actividades de discriminación de variedades dialectales o de pronunciación y entonación. Después se pueden valorar los contenidos culturales. En el caso del español como lengua extranjera, la guía de referencia es el inventario de referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

Posteriormente, resulta interesante atender a los criterios para la aplicación de la competencia mediática y audiovisual, es decir, a la capacidad del videoclip para ser fragmentado y poder trabajar con recursos multimodales y narrativos. Por ejemplo, se puede comenzar analizando el *modo* visual del cual se desprenden diferentes recursos como el cromatismo, la iluminación, el tipo de plano, incluyendo su función narrativa, expresiva o descriptiva, además de los efectos cinematográficos derivados de los ángulos y movimientos de cámara. Todos estos elementos aportan información para valorar de forma crítica su mensaje.

A continuación, se encuentra el *modo* gestual o corporal donde se examinan la kinésica (gestos, mirada, postura corporal), la proxémica y la apariencia (ropa, complementos o maquillaje). Asimismo, en este punto es relevante que el alumnado evalúe si aparecen algunos elementos frecuentes en el videoclip como la fragmentación del cuerpo, la sensualidad o el erotismo.

Por su parte, el *modo* lingüístico se refiere principalmente a la letra, un recurso fundamental en este tipo de documentos. En él el alumnado valora parámetros narrativos y expresivos como las figuras retóricas o la inclusión de palabras vulgares y fragmentos en otras lenguas; al mismo tiempo puede observar 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 los estudiantes analizan

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.

A continuación, en el *modo* auditivo, evalúan los recursos sonoros que pueden influir en la comprensión auditiva. De esta forma el alumnado presta atención a la forma de presentar la letra, 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 la primera puede dificultar la comprensión del texto oral.

Para concluir con el aspecto multimodal, en el *modo* espacial pueden 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. En esta herramienta este aspecto se incluye como referente cultural dentro de los contenidos culturales.

Por último, han de considerar 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. 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; al igual que cómo se muestran las clases sociales a las que pertenecen estos personajes. Por otra parte, también se puede observar si se incluye publicidad, un recurso utilizado de forma sutil en los videoclips.

Finalmente, el último criterio se refiere a la capacidad del material para el fomento de las competencias para una cultura democrática, es decir, se examina el videoclip para averiguar los valores y las actitudes que refleja, si hacen referencia a las competencias democráticas o si puede servir de punto de partida para trabajar dichas competencias. Por ejemplo, es posible que en un videoclip aparezca la competencia denominada apertura a la diversidad cultural representada a través de personajes con diferentes orígenes. Por otra parte, tal vez sea más complicado llegar a un videoclip que proyecte contenido relacionado con las habilidades de aprendizaje autónomo; sin embargo, se puede plantear parte de la secuencia didáctica como trabajo autónomo del alumnado; el videoclip, por su naturaleza ubicua así lo permite.

Herramienta de análisis de videoclips musicales	
Contextualización del videoclip	
Título Artista/s Nacionalidad Género musical Producción Duración Plataforma de difusión Sitio web del artista / grupo Sinopsis	
Criterios lingüísticos	
Contenidos lingüísticos	
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos fonológicos • Contenidos gramaticales • Contenidos léxicos 	
Contenidos culturales	
Criterios para la aplicación de la competencia mediática y audiovisual	
<i>Capacidad para utilizar los recursos multimodales y narrativos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Modo visual: cromatismo, iluminación, tipo de plano, efectos cinematográficos • Modo gestual: kinésica, proxémica, apariencia • Modo lingüístico (lirica): recursos narrativos y expresivos • Modo auditivo: ritmo, dicción, interacción música / lirica • Modo espacial: entorno • Recursos narrativos / expresivos: estructura, personajes, figuras retóricas, publicidad 	
Criterios para el desarrollo de las competencias para una cultura democrática	
<i>Capacidad para el fomento de las competencias para una cultura democrática</i>	
Valores	
<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Valorar la dignidad humana y los derechos humanos <li style="width: 50%;">• Valorar la diversidad cultural <li style="width: 50%;">• Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho 	
Actitudes	
<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas <li style="width: 50%;">• Tolerancia hacia la ambigüedad <li style="width: 50%;">• Respeto <li style="width: 50%;">• Responsabilidad <li style="width: 50%;">• Conciencia cívica <li style="width: 50%;">• Autoeficacia 	
Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Habilidades de aprendizaje autónomo <li style="width: 50%;">• Habilidades de escucha y observación <li style="width: 50%;">• Habilidades analíticas y de pensamiento crítico <li style="width: 50%;">• Empatía <li style="width: 50%;">• Habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües <li style="width: 50%;">• Flexibilidad y adaptabilidad <li style="width: 50%;">• Habilidades de resolución de conflictos <li style="width: 50%;">• Habilidades de cooperación 	
Conocimientos y comprensión crítica	
<ul style="list-style-type: none"> • 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, medios de comunicación, economía, medio ambiente, sostenibilidad 	

Figura 2. Herramienta de análisis de videoclips musicales (Sánchez-Vizcaíno, 2020).

A continuación se presenta, a modo de ejemplo, una experiencia de aula basada en la mediación entre pares en la clase de lengua extranjera en las que se usa la herramienta de análisis de videoclips musicales.

3. Una experiencia de mediación entre pares en el aula de lengua extranjera

La siguiente propuesta de mediación entre pares fue diseñada para adultos aprendientes de inglés (Fonseca-Mora, Fernández-Corbacho y Cores-Bilbao, 2018). En esta aula había un 81,8% de alumnos españoles y un 18,2% de alumnos de otros países. El 43.2% hablaba dos lenguas, el 31.8%, tres lenguas y el 25%, más de tres. Los objetivos centrales de esta experiencia de mediación entre pares son el que el alumnado sea capaz de identificar las similitudes y diferencias en la expresión de sentimientos en distintas culturas y de determinar los mensajes más frecuentes que reciben los adolescentes actualmente a través de los videoclips musicales. Sus destrezas comunicativas fueron trabajadas con, por un lado, la tarea de escribir un post en un blog recomendando canciones para el aprendizaje de lenguas, y por otro lado, con la preparación de una presentación oral donde argumentan sobre sus valoraciones de los distintos videoclips que ellos habían seleccionado. Esta experiencia de mediación se planificó para 4-6 sesiones en el aula.

1) Título: Canciones plurilingües para el aprendizaje de idiomas

2) Presentación:

El concurso de videoclips musicales de Huelva 2018 es el primer concurso audiovisual internacional destinado exclusivamente a estudiantes de idiomas extranjeros que desean compartir las canciones que utilizan para aprender idiomas extranjeros. El lema de este año es "Maneras de sentirse en diferentes idiomas". La participación en el concurso está abierta a estudiantes de idiomas extranjeros. Grupos de estudiantes (3-5) de diferentes nacionalidades son especialmente bienvenidos. Los autores deben escribir un producto final: una publicación en un blog de alrededor de 500 palabras que recomienda su selección de canciones a los estudiantes de idiomas. La publicación debe mostrar partes de los diferentes videoclips relacionados con el tema del concurso. Se deben incluir, al menos, cinco canciones en tres idiomas diferentes que ilustran sentimientos diferentes. Los videoclips (o fragmentos de ellos) deben estar subtítulos.

Para completar esta tarea los autores realizarán una presentación oral (10'aprox, con la participación de cada miembro). Dicha presentación explicará el proceso y los motivos para seleccionar estas canciones. Las imágenes que ayuden a entender las letras de las canciones serán valoradas por el jurado. El jurado seleccionará las recomendaciones de los videoclips según el contenido del idioma, la innovación, el impacto, la viabilidad y la creatividad.

3) Destinatarios: Alumnado de EEOOII

4) Idiomas

- Idioma vehicular: cualquiera de los estudiados en la EOI
- Otros idiomas usados: Elementos de las lenguas y culturas propias de los estudiantes, elementos de otras lenguas internacionales

5) Nivel CEFR/CV: B1+

El docente selecciona un vídeo musical para modelar el uso de la parrilla de criterios y facilitar así la réplica del análisis por parte de los alumnos con los videoclips seleccionados en su grupo.

Tras la presentación de la tarea que han de solventar, los estudiantes cooperan en pequeños grupos en el análisis de videoclips musicales de su elección a partir de la parrilla de criterios, es decir, examinando tanto las señales visuales como las auditivas, así como las letras de las canciones, y el sentido ideológico de los distintos elementos.

En distintas sesiones se identifican también vocabulario, expresiones y metáforas de los videoclips musicales que representan “maneras de sentirse”, distintos estados emocionales que los estudiantes en grupos han encontrado en sus videoclips musicales. En cada grupo se reúnen los temas recurrentes y se solicita al alumnado que enumere las características de calidad de una canción a su juicio y según su análisis usando la parrilla. Finalmente, se reflexiona sobre los mensajes que se transmiten implícitamente en los videoclips y se promueve el debate de cómo usar videoclips musicales para transmitir mensajes educativos.

Para la escritura de su post para el blog con sus recomendaciones sobre los mejores videoclips relacionados con el tema del concurso, se ofrece un ejemplo de post y se trabajan en clase sus características y el estilo de este género interactivo. Antes de la publicación online, los posts pasan por una evaluación por pares a la luz de un *checklist* proporcionado por el docente. Los alumnos publican los posts ya con las correcciones finales necesarias formuladas mientras que los compañeros de clase publican sus comentarios al respecto.

Tras la presentación oral, el alumnado se autoevalúa y el docente comprueba los avances de cada estudiante conforme a los descriptores de habilidades de competencia comunicativa, de comunicación plurilingüe/pluricultural y de mediación seleccionados y presentados por el docente en una lista de comprobación.

Conclusión

La experiencia de mediación en el aula de lenguas extranjeras supone un cambio paradigmático hacia una pedagogía orientada a la acción donde cada uno de los estudiantes participa y es el protagonista de su aprendizaje. Una de las características fundamentales de la mediación en el aula de lenguas es que forma a ciudadanos para un mundo global donde sus capacidades plurilingües y pluriculturales son muy necesarias.

En el mundo actual predomina lo audiovisual, por lo que las imágenes y los sonidos también forman parte de nuestro proceso formativo y comunicativo, ya que están ideadas con un propósito específico. Las pantallas esconden una realidad determinada, al igual que lo hacía la caverna de Platón. Por ello, desentrañar los mensajes lingüísticos, visuales, sonoros y culturales o ideológicos integrados en las pantallas propicia el desarrollo del pensamiento crítico que resulta esencial. Así, nuestro objetivo ha sido mostrar una metodología activa para

el desarrollo de las competencias democráticas a partir de una experiencia mediada entre pares que, como herramienta básica, hace uso de una parrilla de criterios de análisis de videoclips musicales. Por consiguiente, esta propuesta de análisis se presenta como novedad en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que se destina especialmente al estudio de los videoclips, al mismo tiempo que traspasa el marco de la competencia intercultural introduciendo el modelo de competencias para una cultura democrática en dicho proceso.

El análisis de las imágenes y de la música, así como del contenido lingüístico de videoclips musicales, permite seleccionar aquellos que propicien los valores interculturales entre la lengua materna y la lengua extranjera y que pueden incidir en su identidad intercultural. El aporte musical puede también lograr el bienestar emocional del aprendiz de lenguas extranjeras y ampliar su horizonte pluricultural a través de audiciones sintonizadas temáticamente de acuerdo con los valores educativos que signifiquen un avance social. Así, la innovación docente ayuda a crear un verdadero progreso, en este caso, el de formar el pensamiento crítico de ciudadanos plurilingües responsables que saben convivir en sociedades modernas, diversas y democráticas.

Referencias

- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (39), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Berk, R. A. (2008). 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.
- 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>
- 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>
- 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.

- 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>
- Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho, A., Machancoses, F. H. y Fonseca-Mora, M. C. (2019). A Music-Mediated Language Learning Experience: Students' Awareness of Their Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychology*, 10, 2238.
- Donaghy, K. (2019). Using Film to Teach Languages in a World of Screens. En Herrero, C. y Vanderschelden I. (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching* (pp. 3–18). Bristol: Multilingual Matters.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., y Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>
- Dwyer, C. P. y Walsh, A. (2019). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09659-2>
- Fombona Cadavieco, J. (1999). Análisis de Documentos Audiovisuales para el Aula. *Comunicar*, (13), 225–230. Recuperado de <http://bit.ly/2ugxqDs>
- Fonseca-Mora, M. C., Fernández-Corbacho, A. y Cores-Bilbao, E. (2018). *Diseño de Experiencia de mediación “Plurilingual songs for language learners”*. Proyecto CEFR MEDIATION STRATEGIES: TOWARDS A SOCIO-EMOTIONALLY ENHANCED PLURILINGUAL LANGUAGE. Estrasburgo: Education Policy Division of the Council of Europe.
- 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.
- Herrero, C. (2018). Medios audiovisuales. 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. 565–582). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-38>

- Herrero, C. y Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom. Reflections on Research-led Teaching*. 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>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. A1-A2 (Vol. 1)*.
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Nueva York: Routledge.
- Kress, G., y Ogborn, J. (2001). Multimodality. En G. Kress, J. Carey, J. Ogborn, y C. Tsatsarelis (Eds.), *Multimodal Teaching and Learning: the Rhetorics of the Science Classroom* (pp.42-59). Londres: Bloomsbury.
- Kress, G. y Leeuwen, I. T. van. (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>
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. y Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. En B. van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207–226). Nueva York, NY: Routledge.
- North, B., y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the common european framework of reference (CEFR). *Language Teaching*, 49(03), 455–459. <https://doi.org/10.1017/s0261444816000100>
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices. En P. P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 207–225). Cham: Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47
- Ruiz Liceras, Á. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: historia de un fracaso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2),353-365. Recuperado de shorturl.at/mnMV7
- Ruiz Sánchez, J. C. (2018). El pensamiento crítico en la hipermodernidad: turbotemporalidad y pantallas. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (41), 77–87. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2018.i41.05>
- Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: UOC.

- Sánchez-Navarro, J. (2015a). La narración audiovisual. En J. Sánchez-Navarro y L. Lapaz C. (Eds.), *¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?* (pp. 53–69). Barcelona: UOC.
- Sánchez-Navarro, J. (2015b). Otras formas de narración audiovisual. En J. Sánchez-Navarro y L. Lapaz C. (Eds.), *¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?* (pp. 100–111). Barcelona: UOC.
- Sánchez-Navarro, J., y Lapaz C., L. (2015). *¿Cómo analizar un videoclip desde el punto de vista narrativo?* Barcelona: UOC.
- 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.
- Sánchez-Vizcaíno, M.C. (2020). *La educación en competencias para una cultura democrática desde la clase de lenguas extranjeras: el caso de los videoclips* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Sokoli, S., y Zabalbeascoa T., 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>
- Terrón B., 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 M., V. Brotons R., D. Escandell M. y J. Rovira C. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 216–226). Alicante: Universidad de Alicante.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.