LA INTERCULTURALIDAD Y EL PLURILINGÜISMO A TRAVÉS DEL VIDEOCLIP

Dolores Coronado Badillo
Izmir Ekonomi Üniversitesi, Turquía

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado como el que vivimos la música es, sin duda, un puente entre distintas culturas. La misma música suena, emociona y hace disfrutar a personas alejadas geográfica y culturalmente, aunque estas no tengan un dominio de la lengua que están escuchando. Por otra parte, hoy en día, disponemos de herramientas y plataformas como *YouTube* que, a través de productos audiovisuales como el videoclip, nos acercan a contenidos lingüísticos y culturales auténticos de manera sencilla y rápida y, en las que se dan, de forma natural, interacciones interculturales en diferentes lenguas.

En nuestro contexto, alumnos universitarios turcos de nivel A1+, el interés por la música hispana es uno de los factores determinantes en la elección del español como segunda lengua extranjera obligatoria durante dos años académicos. Estos pueden ir seguidos de otros dos años cursando el mismo idioma u otro diferente que suelen ser alemán, francés o italiano. Así pues, ante la opción por el aprendizaje de diferentes lenguas y culturas en un entorno plurilingüe y multicultural, nos planteamos introducir de manera consciente el plurilingüismo en clase para facilitar el aprendizaje de sucesivas lenguas extranjeras dada su interdependencia.

En este sentido, las canciones del mundo hispanohablante nos resultan un recurso motivador a partir del cual fomentar el plurilingüismo y la interculturalidad, conocedores de que el tema suscita gran interés entre nuestros alumnos, incluso antes de que estos se planteen estudiar español. Elegimos el formato de videoclip por parecernos que el elemento visual supone un valor añadido en el desarrollo de la interculturalidad ya que la imagen permite la observación de elementos culturales en contexto, independientemente del nivel lingüístico del alumnado.

1. MÚSICA, PLURILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD

Después de hacer una encuesta entre nuestro alumnado, confirmamos que su consumo musical se da principalmente a través de las plataformas *online Spotify* y *YouTube*, seleccionando una u otra según la actividad que estén realizando o del lugar donde se encuentren. En cuanto al producto en sí, escuchan en su mayoría música turca pop o rock y la música más popular del momento a nivel global. En el momento de la investigación[1], en la lista de reproducción Top 50 Global en *Spotify*, catorce de las cincuenta canciones, el 28%, son temas en español. La mayoría de estos temas corresponden a reguetón y *trap* latino de solistas colombianos o puertorriqueños o en colaboración con músicos de otras nacionalidades, surgiendo así canciones en las que dialogan diferentes lenguas[2]. En *YouTube* el porcentaje de los temas más vistos en español sube hasta el 34%. Estos datos nos llevan a pensar que el interés y el auge que está experimentando nuestra lengua entre los jóvenes se debe, en gran parte, al éxito y difusión en internet de la música en español. Las plataformas digitales donde se escuchan y visualizan estas canciones propician que se compartan en redes sociales y que se establezcan interacciones orales y escritas con usuarios de cualquier parte del mundo que, aunque con diferentes lenguas y culturas, comparten los mismos gustos musicales.

Por eso, estamos de acuerdo con Díaz Bravo (2015) cuando sostiene que los profesores de español lengua extranjera (ELE) no deberíamos desaprovechar este privilegiado momento para usar las canciones en el aula. En internet, además de tener acceso a material real para profesores y alumnos (videoclips, karaokes, entrevistas, sitios web de cantantes, plataformas musicales, etc.) o didáctico, compartido por profesores en blogs o páginas web, se da de manera natural la comunicación intercultural y plurilingüe. En consecuencia, consideramos que la música en el contexto digital en el que vivimos nos proporciona la oportunidad de generar espacios de aprendizaje donde coexistan de manera significativa la lengua y cultura meta y la(s) lengua(s) y cultura(s) que confluyen en el aula, adoptando un perfil de mediadores para facilitar la interacción, el contraste y la comparación entre ellas.

---

1 Mediados de agosto de 2019.

2 Algunos cantantes incluidos en esta lista son J. Balvin, Maluma, Karol G., Anuel AA, Camilo, Ozuna, Bad Bunny Daddy Yankee o Pedro Capó.

Llevar la vida real al aula, sin duda, es significativo y motivador para el alumnado. Los profesores con experiencia en el aula confirman que la motivación es una de las variables que facilitan el éxito de un grupo. "La verdad del asunto es que aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material" (Chomsky, 1988, citado por Arnold y Fonseca, 2015, p. 1). Parafraseando a MacIntyre, las autoras afirman que "si usamos actividades que nuestros alumnos sienten como interesantes y agradables, con una conexión emocional positiva, hay más posibilidades de que se esfuercen para aprender la lengua". Conseguir y mantener esa motivación intrínseca es lo que intentamos a través del trabajo con la música, recurso con significado personal para los alumnos y que los involucra en el proceso de aprendizaje al conectar con sus emociones y conocimiento del mundo.

Hay mucha literatura sobre las bondades del uso de la música en el aula de lenguas extranjeras. Además de por puro goce estético, su poder socializador y estimulador de la memoria a corto y largo plazo y por ser un recurso motivador de fácil acceso, ofrece muchas posibilidades de explotación como texto y como elemento sonoro y audiovisual (en formato de videoclip) en todos los niveles, lingüísticos y culturales. Entre otras, Coronado (1990), Fonseca (2019) y Toscano y de la Vega (2018) destacan también como ventaja la fluidez ya que "la música y el ritmo obligan a hablar más rápido" (Coronado, 1990, p. 227) y "el cantar una canción promueve la retención de palabras y sonidos en la memoria de trabajo, especialmente cuando se origina el bucle fonológico, con lo que mejora la fluidez y la eficacia de los procesos lectores" (Toscano y Julián de la Vega, 2018, p. 9). Cassany (1994) apoya la tesis y añade que repetir oralmente esta tipología textual es algo que hacemos en la vida real, por lo tanto, trasladar esta actividad al aula supone una tarea natural y con sentido para el alumno:

> Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...]. Además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (Cassany, 1994, p. 409).

Otra ventaja es que las canciones son textos cortos que podemos encontrar fácilmente en cualquier variedad del español, lo que nos ofrece muestras de lengua contextualizadas social y culturalmente que recogen la amplitud y diversidad del mundo hispano. En nuestro contexto, la cultura musical más extendida entre nuestros alumnos, en general, procede de Latinoamérica. Sin embargo, dado que los manuales usados en los cursos generales se centran en la variedad peninsular, opinamos que es una buena opción para equilibrar y dar más visibilidad a la lengua y la cultura de otras variantes del español con menos presencia en el aula.

2. EL VIDEOCLIP EN EL AULA DE ELE: EL VALOR AÑADIDO DE LA IMAGEN

Nuestros aprendientes universitarios forman parte de la generación de los nativos digitales. La también llamada *generación Z* es multitarea, navega por internet, consume, produce y comparte productos audiovisuales *online*, busca la inmediatez, está continuamente conectada y participa activamente en blogs y redes sociales:

> En este panorama tecnológico y mediático nos encontramos con el vídeo musical: una simbiosis entre un vídeo de corta duración y la música; un medio propicio para el aprendizaje ubicuo, para que los jóvenes aprendientes de lenguas extranjeras puedan seguir practicando la lengua extranjera en cualquier momento y en cualquier lugar (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca, 2019, p. 258).

Desde una perspectiva cultural, en el vídeo musical la imagen aporta mucha información que trabajada de manera explícita puede formar parte de un trabajo cuyo primer paso se base en la observación del componente cultural en contexto. En los videoclips examinados, hemos visualizado la mayoría de las variables que crean y delimitan la cultura de una sociedad. Esta variables, apuntadas por Vellegal (2009), son susceptibles de tratamiento en el aula, como

> [...] las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; la familia; las relaciones entre sexos; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor (Vellegal, 2009, pp. 2-3).

Sin quedarnos en una primera fase centrada en la observación de imágenes, pretendemos profundizar en ellas en la línea de nuestro propósito con actividades de presuposición, de reflexión basada en estereotipos o de comparación entre diferentes culturas. Las imágenes pueden ser también el estímulo para desarrollar estrategias de comprensión del texto al que acompañan y conducir a la posterior integración de destrezas como el desarrollo de la expresión e interacción, dado que el vídeo musical se ha convertido en el medio multimodal por excelencia: un material que insta a expresarse, reaccionar, participar y comunicarse y donde consumo y creación están totalmente relacionados entre sí. Es, pues, en la información visual y en el conocimiento general que del mundo tienen los aprendientes donde queremos apoyarnos para trabajar la competencia comunicativa intercultural porque, como afirma Ben Goldstein (2013, p. 9), las imágenes "no son simplemente reflexiones *inocentes* o *neutrales* de una realidad dada [...]. Pueden conllevar importantes mensajes políticos y servir como herramientas educativas clave, por ejemplo, para combatir los prejuicios y plantear un reto a los estereotipos".

No queremos dejar de comentar también que existe un gran número de propuestas prácticas y estudios sobre las ventajas del uso del componente audiovisual con diferentes objetivos didácticos, especialmente basados en el cine (cortometraje, largometraje, tráiler, etc.) o en anuncios publicitarios que son de gran utilidad para nuestros objetivos. Sin embargo, nos sorprende descubrir por una parte

que, siendo tan popular el uso de las canciones entre los profesores, sean muy pocas las publicaciones dedicadas al uso del videoclip que, en nuestra opinión, aglutina las ventajas de los recursos anteriores, como refieren algunos autores "some pop song videos are like haikus, like fantastic short stories put to film and music" (Murphey, 2008, p. 101). Y por otra, queremos destacar que la mayoría de las explotaciones didácticas que incluyen videoclips hace un uso excesivamente tradicional del texto. Es decir, se trabaja de manera multimodal en muchas ocasiones con actividades lingüísticas para la realización de las cuales se pierde la información visual y cultural. Para este tipo de actividades ya existen aplicaciones como *LyricsTraining* que permiten una práctica lúdica y autónoma por parte del alumno.

Los videoclips son textos multimodales, puesto que comunican un mensaje a través de más de un canal. De ahí que consideremos más productivo su utilización en el aula con propuestas de comprensión que no se centren únicamente en un modo (lingüístico), sino en todos los que están involucrados: imagen fija o en movimiento, montaje, sonidos, iconos, colores,

> […] lengua oral, escrita, música, gestos, etc., como recursos que poseen unas características definidas socialmente […] y, además, ser consciente de que la interacción de dichos recursos enriquece el potencial de lo que cada uno de los modos aporta de forma individual (Herrero, 2018, p. 67).

Por su carácter multimodal, el uso del videoclip en el aula favorece también los distintos estilos de aprendizaje y estimula las diferentes inteligencias múltiples atendiendo de esta manera a un enfoque holístico del estudiante. Además, se pueden integrar diferentes alfabetizaciones que llevan a desarrollar otras competencias como la digital, cinematográfica o mediática. Por último, queremos resaltar el carácter intertextual de los videoclips. Al estar cargados de referentes nos permiten explorar en el aula otros contenidos vinculados, bien para la comprensión del propio tema musical, bien para ampliar o conectarlos con nuevos contenidos culturales que ya estarían contextualizados.

2.1. ¿CÓMO SELECCIONAR LOS VÍDEOS MUSICALES?

Si bien hemos destacado los evidentes beneficios de usar videoclips para el aprendizaje de lenguas extranjeras, somos conscientes de que se convierte en un reto y en una inversión de tiempo para los profesores encontrar las canciones adecuadas para cada contexto. El trabajo de selección se convierte en un proceso largo en el que el docente debe descubrir los gustos musicales de los aprendices y buscar material relevante acorde a sus objetivos con el que elaborar actividades y tareas que se rijan por criterios pedagógicos. Por esta razón y para agilizar la tarea de los profesores pensamos que sería interesante contar con la implicación de los alumnos, haciéndoles partícipes en la selección de algunos temas musicales y actividades de manera que se sientan más involucrados.

En nuestro caso, ya que el objetivo es utilizarlos como *input* lingüístico-cultural en un nivel A1+ de dominio, proponemos o bien partir del texto de la canción, o bien de las imágenes del videoclip. Si el componente visual va a tomar un gran peso, sugerimos que las imágenes sean atractivas, motivadoras y generadoras de lengua. Debido a que nuestro primer objetivo no es únicamente el lingüístico, no nos preocupa en exceso que la letra de la canción no se ajuste al nivel gramatical del alumnado. Si la finalidad es usar las canciones como estímulo, dado su poder de conexión con las emociones, no será difícil elegir temas cuya melodía invite a disfrutar, cohesionar al grupo, relajarlo, activarlo o trabajar en equipo. En este caso, se pueden proponer actividades interculturales de valoración y reacción a la música, de análisis crítico de las imágenes, de comprensión e interacción a los comentarios de otros usuarios de *YouTube*, etc.

Sin embargo, no hay que olvidar que la letra de la canción lleva asociado el componente cultural y que las imágenes del videoclip, además de poder reforzarlo, pueden incluir más elementos susceptibles de ser explotados culturalmente. Pongamos como ejemplo la canción *Hoy es domingo*, interpretada por el argentino Diego Torres y el panameño Rubén Blades, donde las imágenes refuerzan lo que significa para estos dos cantantes latinoamericanos un domingo cualquiera: cómo, dónde y con quién se celebra, qué se desayuna, qué actividades se suelen hacer y quién las realiza. En clase, además de poder comparar un domingo con las diferentes culturas presentes en el aula, el tipo de viviendas, los objetos que aparecen en el vídeo, los espacios o las relaciones personales, se puede ahondar en los mensajes que se intentan dar o en los

estereotipos que sugieren las imágenes (los hombres preparan el asado o lavan el coche, las mujeres riegan las plantas y hacen yoga, los jóvenes se levantan más tarde, etc.).

Como aseguran Goldstein y Driver (2015, pp. 15-16), "if choosing a clip for in-class use, make sure the clip has sufficient potential to generate a number of different tasks and that these tasks generate language". Además, estos autores aconsejan tener en consideración los diferentes ángulos adoptados en la visualización de un vídeo: cultural, cinemático y narrativo.

En la selección se deben tener en cuenta la diversidad de estilos, temas y variedades del español que enriquezcan el *input* ofrecido. Asimismo, se debe prestar atención a la calidad de sonido e imagen, la pronunciación del artista o que la letra de la canción y las imágenes sean apropiadas a los contextos educativos. No es tarea fácil si sumamos que la mayoría de los temas en español internacionalmente conocidos por jóvenes de todo el mundo son las típicas canciones de verano o pertenecen al género musical del reguetón, sin mucho contenido explotable *a priori*[3], que suelen pasar de moda rápidamente. De ahí que el esfuerzo y tiempo de preparación por parte del profesor pueda ser poco rentable para futuras ocasiones. Insistimos en la recomendación de partir de los intereses del alumnado y hacer una continua investigación de lo más popular y significativo para ellos. Es el caso de certámenes como los premios *Grammy*, listas de éxitos, tablas de clasificaciones que aparecen en los medios de comunicación o plataformas como *YouTube*, *Veoh, Vimeo* o *Spotify* que, además de fuente de información, son útiles como repositorios de los vídeos seleccionados y permiten el posterior acceso autónomo por parte del alumno fuera del aula.

3 Decimos *a priori* porque un análisis crítico tanto de los temas como de las imágenes puede dar mucho juego en el desarrollo de la competencia intercultural. Proponemos, por ejemplo, el trabajo con la visión estereotipada que se suele dar de la mujer en las imágenes de los videoclips de música reguetón interpretada por hombres y compararla con la que hacen las mujeres interpretando el mismo género.

2.2. ¿CÓMO TRABAJAR LOS VIDEOCLIPS?

Por lo que se refiere a la tipología de actividades, la mayoría de los autores coinciden en trabajar las canciones como texto (oral y escrito) y establecen una serie de técnicas de manipulación textual. Si añadimos la parte visual del videoclip (en movimiento o en pausa, con sonido o sin él), creemos que las posibles actividades resultan infinitas. Algunos de ellos, en versión subtitulada, nos permiten llevar la traducción y el plurilingüismo al aula de una manera natural para solventar problemas lingüísticos, especialmente en niveles iniciales. En realidad, tras el proceso de selección, "music videos can be used successfully with any group or level of students when the activities are adjusted to them" (Murphey, 2008, p. 101).

Tal y como decíamos, adoptar un enfoque intercultural orientado a la acción significa alejarse de las explotaciones basadas únicamente en aspectos como la gramática, pronunciación o léxico y aprovechar el gran potencial que tiene el recurso audiovisual del videoclip. Murphey (2008) también señala que para el diseño de las tareas nos debemos plantear qué es lo que hacemos en la vida real con este tipo de texto y, en función de ello, llevar a la secuencia acciones que podrían darse en la vida de los aprendices para que les resulten significativas. Un ejemplo sería diseñar tareas donde los alumnos en *YouTube* hagan con la lengua objeto de estudio lo mismo que hacen fuera del aula en otras lenguas porque ellos "son expertos en acceder, compartir, transformar y comunicar con imágenes a través de una serie de medios nuevos y en constante cambio" (Goldstein, 2013, p. 2). Por lo tanto, crear actividades que fomenten un aprendizaje activo en las que los alumnos sean creadores de su propio contenido audiovisual y donde participen con debates espontáneos entre personas desconocidas. Este tipo de interacción se contempla en el CEFR desde el nivel Pre-A1. La descripción para el nivel A1 es la siguiente:

> Can write very simple messages and personal online postings as a series of very short sentences about hobbies, likes/dislikes, etc., relying on the aid of a translation tool. Can use formulaic expressions and combinations of simple words to post short positive and negative reactions to simple online postings and their embedded links and media, and can respond to further comments with standard expressions of thanks and apology (Consejo de Europa, 2018, p. 97).

Presentar en el aula material multimodal nos lleva a explotarlo en todos sus modos, considerando múltiples alfabetismos, entendidos "como conjuntos de prácticas sociales y culturales de carácter global (…) asociadas con las tecnologías dependientes de la pantalla" (Herrero, 2018, p. 67). En cualquiera de los casos, ya sea partiendo de la imagen o del texto, nos parece imprescindible la estructura en tres fases aconsejada para los procesos de compresión auditiva, lectora o audiovisual: actividades antes, durante y después de la escucha, lectura o visionado.

Por otro lado, pensamos que no todas las actividades se deben circunscribir al interior del aula. La tecnología y las herramientas digitales hacen que las paredes de la clase sean más permeables y que los alumnos tengan más posibilidades de practicar la lengua en diferentes contextos de manera que haya bidireccionalidad, llevando el mundo exterior al aula a través de los vídeos musicales y sacando algunas prácticas individuales o colaborativas fuera de ella. De este modo, se establecerán vínculos sociales, afectivos y de aprendizaje que perduren más en el tiempo, pudiéndose desarrollar en cualquier momento y en cualquier lugar.

3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA PRÁCTICA: DENTRO Y FUERA DEL AULA

Nuestra experiencia práctica está basada en un curso electivo para estudiantes universitarios turcos con un nivel A1+ del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). El curso propone, a lo largo de quince semanas, un recorrido musical cuyos objetivos generales son que el alumno como hablante intercultural sea capaz de:

- Ampliar su conocimiento musical del mundo hispano en su contexto.
- Ampliar conocimientos generales de los países hispanos, así como de sus protagonistas, acontecimientos y productos culturales a partir de canciones.

- Acercarse al conocimiento sociocultural del mundo hispano apreciando su diversidad.
- Hacer reflexiones interculturales observando e interpretando la cultura meta desde diferentes perspectivas libres de tópicos y estereotipos y que le orienten hacia actitudes positivas como la empatía y la apertura a otras culturas.
- Desarrollar conciencia intercultural a través de actividades donde se perciban y comprendan las similitudes y diferencias entre su mundo y el hispano.
- Desarrollar mayor fluidez en las distintas actividades comunicativas de la lengua.
- Desarrollar la creatividad a través de la creación de productos multimedia y audiovisuales.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico sobre las imágenes que les rodean y conceptos como la igualdad o la democracia.
- Tomar conciencia de que el plurilingüismo es de ayuda en su proceso de aprendizaje de otras lenguas.
- Conocer herramientas y estrategias de aprendizaje para desarrollar mayor autonomía y continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con estos objetivos en mente, diseñamos un curso de quince sesiones semanales de tres horas cada una que comenzaba con una sesión introductoria de contextualización, encuesta sobre gustos musicales para conocer los intereses del alumnado y las redes sociales y plataformas más usadas por ellos. Seguimos con el trabajo dedicado a desarrollar la competencia intercultural y plurilingüe a través de diferentes temas musicales variados tanto en tema como en variedad del español que concluían en pequeñas tareas finales de expresión y de reflexión intercultural, compartidas en su mayoría en plataformas digitales y/o redes sociales. Finalmente, el curso concluía con la creación de una lista colaborativa en *Spotify* con la música favorita de la clase con la idea de que continuara ampliándose una vez terminado el curso. Por otra parte, a medida que el curso avanzaba íbamos usando las historias de *Instagram* para dar a

conocer referentes musicales e ir interactuando de manera natural con los estudiantes fuera del aula mediante mensajes internos, reacciones, preguntas, encuestas, cuestionarios o simplemente reaccionar con un *me gusta*.

Por las limitaciones de espacio de este capítulo nos limitaremos a detallar solo algunas de las actividades incluidas en las diferentes secuencias didácticas que elaboramos para ejemplificar algunos de los objetivos del curso por medio de diferentes videoclips. De esta forma, se podrá apreciar la diversidad de estilos musicales, tipología de actividades y variedades del español trabajadas, así como muestras tanto de las historias de *Instagram* recogidas durante el curso como de la tarea final.

3.1. *DESENCUENTRO*

Este videoclip es un ejemplo de colaboración de diferentes artistas cantando en diferentes lenguas y donde el plurilingüismo se da de manera natural y contextualizada. En el vídeo narrativo *Desencuentro* (2017) localizado en un típico restaurante francés, Residente y Soko cantan en español y en francés respectivamente. Una de las actividades propuestas es hacer un primer visionado, sin voz, guiado con preguntas que ponen el foco en la comprensión audiovisual. A partir de los referentes culturales que aparecen (la Torre Eiffel, *croissants*, *champagne*, camiseta de rayas, letreros y menú en francés, etc.) se puede reflexionar sobre cómo las imágenes pueden ayudar a comprender el mensaje del videoclip sin necesidad de entender la letra de la canción y a fomentar el pensamiento crítico identificando estereotipos. Algunas de las preguntas que guiarían esta reflexión serían:

- ¿Qué lenguas aparecen en el videoclip?
- ¿Cómo son los personajes?
- ¿Qué lengua usa cada uno?
- ¿Cómo habéis llegado a esa conclusión?
- ¿Qué estilo de música crees que es?
- ¿Cuál es el tema principal de la canción?

3.2. *NOS FUIMOS LEJOS*

Con el tema *Nos fuimos lejos* nuestra primera intención es el efecto sorpresa ya que el protagonista Enrique Iglesias, bien conocido en Turquía, canta en español en colaboración con la intérprete turca Ece Seçkin (muy popular en estos momentos en su país), que lo hace en su lengua materna. En este caso, las imágenes y la letra de la canción no nos interesan tanto como el componente afectivo y el plurilingüismo que, además de estar integrado en el propio tema musical, se da en las interacciones en español, turco e inglés que surgen entre los usuarios de dicho videoclip. Aprovechando estos textos espontáneos, muchos de ellos de valoración positiva hacia la combinación de la lengua turca y española, una de las actividades que proponemos es la de la lectura de los comentarios con la finalidad de que elijan alguno al que responder en la misma lengua en la que están escritos. Con esta actividad, pretendemos normalizar el uso de diferentes lenguas en el aula y fomentar la comunicación plurilingüe:

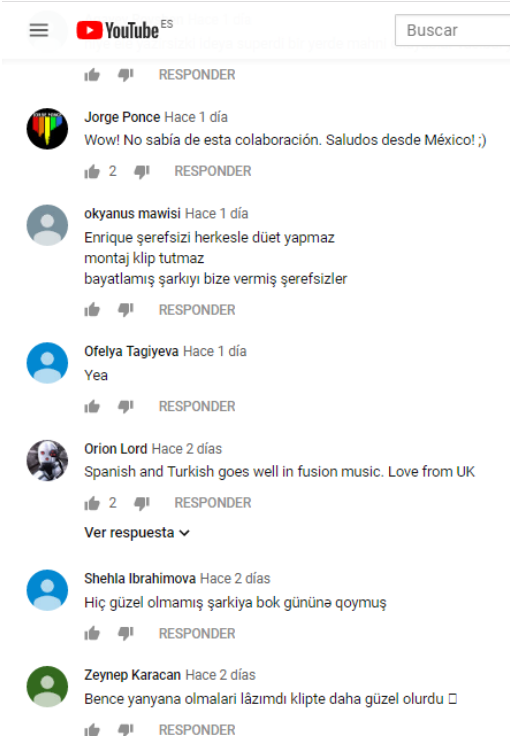

Imagen 1 - Muestra del plurilingüismo presente entre usuarios de YouTube

3.3. *LATINOAMÉRICA*[4]

A partir de la observación de las imágenes del videoclip *Calle 13 - Latinoamérica*, pretendemos activar referentes, saberes y comportamientos culturales generales sobre Latinoamérica relativos a elementos que ayudan a formar la identidad colectiva (lengua, costumbres, paisaje, clima, pasado histórico común, arte, vestimenta, etc.) y minorías étnicas (imagen 2 - actividad b). En un segundo visionado, nos apoyamos en la letra subtitulada en inglés para profundizar más en el mensaje e incitamos a una reflexión sobre la relación y aportación de la imagen al texto (imagen 2 - actividad c):

b. Ahora vamos a **ver** el videoclip **sin voz**: Cada grupo **se fija** solo **en un tema**. ¿Qué sensaciones tienes cuando ves las imágenes? ¿Qué imágenes te sorprenden más?

- **Naturaleza**: paisajes y clima.
- **Personas**:
  - edad, ropa, rasgos físicos, cómo se sienten.
  - actividades diarias.
- **Tradiciones**: deportes, religión,…

c. Ahora vamos a **ver y escuchar** el videoclip **con subtítulos en inglés** para comprender mejor la canción. ¿Te gusta? ¿Por qué?
¿Crees que las imágenes y la letra de la canción se complementan? **Da ejemplos**.

Imagen 2 - Actividad de comprensión audiovisual

La letra de la canción es una descripción de Latinoamérica que sigue la estructura *Soy... Tengo...* Así pues, proponemos una actividad (imagen 3) donde se haga una descripción de Latinoamérica seguida de una comparación con las diferentes culturas que se encuentran en el aula. Somos conscientes de que establecemos una comparación de todo un continente con un país, sin embargo, pretendemos que los alumnos tomen conciencia de la propia identidad cultural y de la cultura meta, así como de las diferencias y similitudes culturales.

4 Hay diferentes explotaciones didácticas sobre la misma canción que ponen el foco en los referentes culturales, pero están dirigidas a niveles a partir de B1 del MCER.



¿Tiene tu país tanta diversidad geográfica? ¿Ves algo **similar** en el paisaje y la gente del videoclip (profesiones, ropa, físico, etc.) con tu país?

Imagen 3 - Actividad de concienciación intercultural

Después de haber trabajado más en profundidad sobre estos mismos temas culturales, recogemos esta actividad más adelante con la finalidad, por una parte, de hacer una reflexión que invite a actualizar, evaluar y reajustar los conocimientos declarativos, destrezas y actitudes respecto a Latinoamérica; y, por otra, a identificar las expectativas, los deseos e intereses que les llevan a aproximarse a la cultura latinoamericana.

El estribillo de la canción, en español y portugués, también da pie a comparar estas lenguas con el léxico relativo al clima. A continuación, hacemos un acercamiento cultural al léxico de este campo semántico con preguntas como:

¿Creéis que el clima afecta

- a la música que escuchamos y a cómo nos sentimos?
- al tipo de música y bailes tradicionales de un país o región?
- a cómo viven las personas (rutinas, tradiciones, gastronomía, etc.)?

Otra de las actividades que surgen del mismo videoclip es establecer un diálogo interior con algunas de las personas que aparecen en las imágenes. Nuestro objetivo es propiciar un acercamiento libre de prejuicios, despertar curiosidad y empatía y ofrecer oportunidades de interacción con miembros de una comunidad diferente a la suya:

h. **Elige** a una de las personas del videoclip para hablar. ¿Qué te gustaría preguntarle? **Prepara** una lista de preguntas sobre su presente y su futuro para **tener un diálogo** con ella.



En grupos, **comenta** con tus compañeros porqué has elegido a esa persona, qué te ha respondido y cómo te has sentido.

¿Te gustaría conocer a esa persona en persona en el futuro? ¿Qué más te gustaría preguntarle o decirle?

Imagen 4 - Actividad de expresión y de acercamiento intercultural

3.4. HISTORIAS DE *INSTAGRAM*

Con la posibilidad que nos proporcionan los dispositivos móviles para el aprendizaje ubicuo, aprovechamos la cuenta de *Instagram* que tenemos para interactuar con nuestros estudiantes fuera del aula subiendo diariamente temas musicales en nuestras historias. En este caso, nuestros objetivos, además de fomentar el componente afectivo, haciendo menciones personalizadas, compartiendo respuestas, dedicando canciones o compartiendo experiencias al asistir juntos en directo a conciertos organizados por artistas desde sus casas, han sido ofrecer más referentes musicales y promover interacciones auténticas en español. En el siguiente ejemplo (imagen 5) observamos cómo una estudiante no solo se limita a reaccionar con un *me gusta*, sino que por mensaje interno establece un diálogo con la profesora:

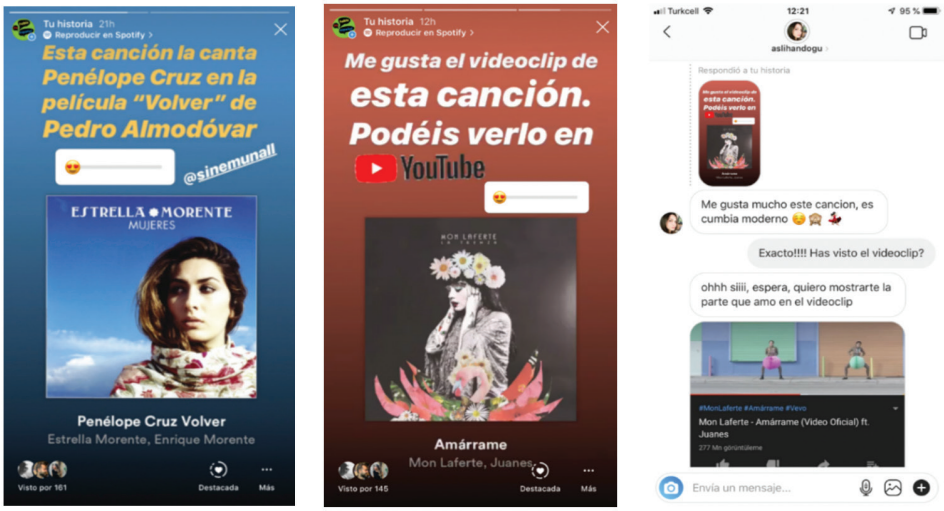

Imagen 5 - Muestra de interacción espontánea a partir de un videoclip compartido en historias de Instagram

3.5. TAREA FINAL: LISTA COLABORATIVA EN *SPOTIFY*

Como hemos comentado, la tarea final que llevamos a cabo con nuestros estudiantes antes de concluir el semestre fue la elaboración de una lista colaborativa en *Spotify* con la música favorita de la clase. Para elegir las canciones que formarían parte de la lista, ya hubieran sido trabajadas en clase o no, los alumnos debían defenderlas haciendo una presentación en parejas. Uno de los objetivos era obtener un producto final que contribuyera a crear un sentimiento de pertenencia al grupo a lo largo del curso y a mantener el componente afectivo entre todos los integrantes, incluso después de la finalización del curso. Presentamos una muestra de la lista que se creó en clase (imagen 6) en la que podemos apreciar las sucesivas aportaciones por parte de algunos alumnos meses después de finalizar el semestre. El resultado nos demuestra que fue una tarea motivadora y que se extendió más allá de las paredes del aula:

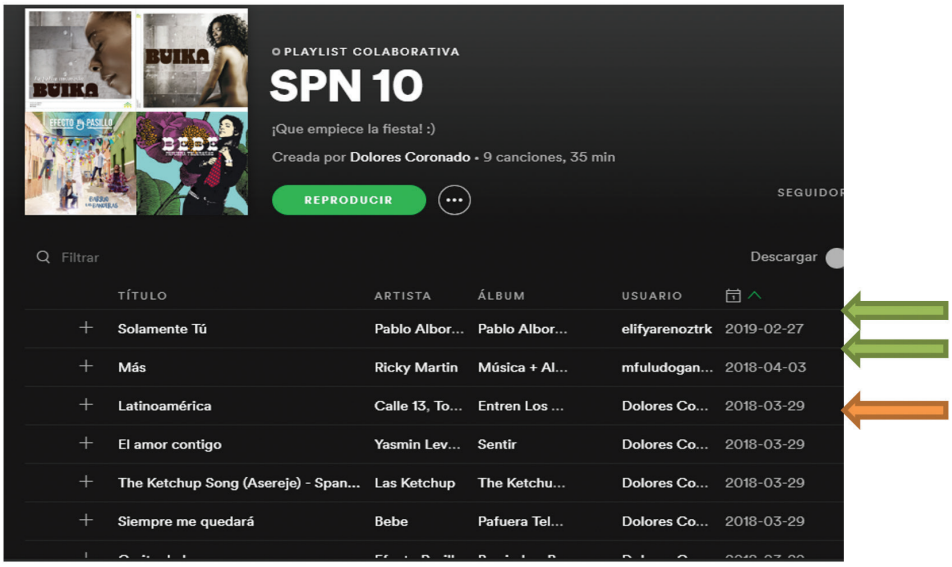

Imagen 6 - Muestra de la lista colaborativa creada en *Spotify* por estudiantes de nivel A1

CONCLUSIONES

La música en formato de videoclip en plataformas como *YouTube* nos ha servido de recurso auténtico y motivador en la materialización de nuestros objetivos comunicativos interculturales. Asimismo, internet, los dispositivos y herramientas digitales nos han facilitado la creación de contextos y situaciones de interacción intercultural. Consideramos que la omnipresencia de la tecnología está asociada directamente con la cultura ya que ambas están en continuo cambio y gozan del don de la ubicuidad. Usarlas conjuntamente es de causa lógica y complementaria si queremos enseñar que la cultura es algo vivo, que cambia y depende de los contextos. Por otra parte, nos ofrece los medios para desarrollar la autonomía en el proceso de aprendizaje que se produce a lo largo de toda la vida.

Creemos que adoptar un enfoque plurilingüe y multicultural desde niveles iniciales de aprendizaje es necesario para la convivencia en sociedades globalizadas y multiculturales. La finalidad de trabajar la interculturalidad explícitamente es despertar cierta conciencia intercultural. Es decir, los alumnos empezarán a reflexionar sobre cómo influye la propia cultura en su modo de

pensar, actuar y expresarse, a plantearse que las lenguas y culturas, si bien alejadas, encuentran puntos de conexión; que el género humano tiene más similitudes que diferencias y que estas, en lugar de distanciar y restar, suman y enriquecen; que los prejuicios y los estereotipos, en mayor o menor medida, están presentes en cada uno de nosotros y que cuestionarlos puede ayudar a ser más empáticos, flexibles y respetuosos ante lo diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. y Fonseca-Mora, M. C. (2015). Motivar al alumnado de español. En *Programa de Desarrollo Profesional (PDP)* (pp. 1-4). Madrid: Edinumen. Recuperado de https://www.academia.edu/10339270/C%C3%B3mo_motivar_al_alumnado_de_Espa%C3%B1ol

Bueno, D., Iglesias E. y Seçkin, E. (junio de 2019). Nos fuimos lejos [Canal YouTube vídeo oficial]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=uT1kFTRaP-1c&list=PL7vssaYm0x6MDho2lgikEbkMpHIhxFtqI&index=98&t=0s

Calle 13 (septiembre de 2011). Latinoamérica [Canal YouTube Calle 13]. Alejandro Noriega (Prod.). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume* (CEFR). Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Recuperado de https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/

Coronado, M. L. y García, J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*. Málaga: ASELE, pp. 227-234. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf

Díaz Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *PORTA LINGUARUM*, *24*, 203-214. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/15Rocio.pdf

Goldstein, B. (2013). *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). El cine en la clase de ELE. En M.ª Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano Aguilar (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Volumen IV. Literatura, cine y otras manifestaciones culturales* (pp. 65-85). Madrid: EnClave-ELE.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Murphey, T. (2008). *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.

Residente y Soko (marzo de 2017). Desencuentro [Vídeo oficial en YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5xGqUompVVQ

Sánchez-Vizcaíno, M. C. y Fonseca, M. C. (2019). Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (78), 255-267. Recuperado de https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA593148219&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15764737&p=IFME&sw=w

Toscano, C. M. y Julián de la Vega, C. (2018). Vídeos musicales en el aula de inglés de primaria para la mejora de la fluidez lectora. *Tejuelo*, *28*, 43-66. Recuperado de https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/3007

Vellegal, A. M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. M*arcoELE* (9), 1-11. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf