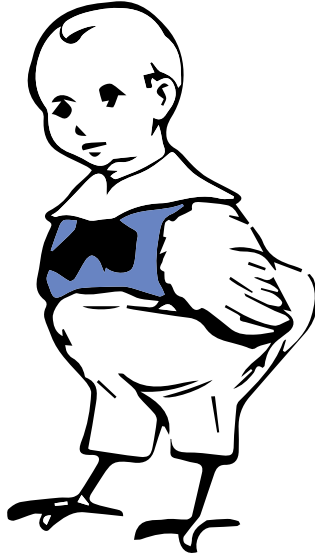


**Antonia María Ortiz Ballesteros**  
**Gema Gómez Rubio**  
(coords.)



# Contornos de la poesía infantil y juvenil actual



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

colección  
arcadia



Nº 32

**Contornos de la poesía infantil  
y juvenil actual**

colección  
arcadia



**Antonia María Ortiz Ballesteros**  
**Gema Gómez Rubio**  
(Coords.)

**Contornos de la poesía infantil  
y juvenil actual**



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

CONTORNOS de la poesía infantil y juvenil actual / coordinadoras, Antonia María Ortiz Ballesteros, Gema Gómez Rubio.– Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2021

288 p. ; 21cm.– (Colección Arcadia ; 32)

ISBN 978-84-9044-474-0 (edición impresa) ; ISBN 978-84-9044-475-7 (edición electrónica)

1. Literatura infantil – Historia y crítica 2. Poesía infantil – Historia y crítica I. Ortiz Ballesteros, Antonia María, coord. II. Gómez Rubio, Gema, coord. III. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. IV. Serie

82-93.09

821.134.4-93.09

DSY

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación solo puede ser realizada con la autorización de EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA salvo excepción prevista por la ley.

Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos – [www.cedro.org](http://www.cedro.org)), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© de los textos: sus autores, 2021.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha, 2021.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ARCADIA nº 32

Diseño de la colección: CIDI (Universidad de Castilla-La Mancha)



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISSN: 1989-7812

I.S.B.N.: 978-84-9044-474-0 (Edición impresa)

I.S.B.N.: 978-84-9044-475-7 (Edición electrónica)

D.L.: CU 121-2021

Composición: Compobell

Impresión: Kadmos

Hecho en España (U.E.)/ *Made in Spain (E.U.)*

Este libro ha sido sometido a evaluación externa y aprobado por la Comisión de Publicaciones de acuerdo con el Reglamento del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

DIRECTOR DE COLECCIÓN:

Ángel Luis Luján Atienza

Universidad de Castilla-La Mancha

CONSEJO CIENTÍFICO:

María Teresa Miaja

UNAM (México)

Leonor Fernández

UNAM (México)

Caterina Valriu

(Universitat de les Illes Balears)

María Victoria Sotomayor

(Universidad Autónoma de Madrid)

José Manuel de Amo

(Universidad de Almería)

Ramón F. Llorens

(Universidad de Alicante)

Sara Reis da Silva

(Instituto de Educação, Universidade do Minho)

Gemma Lluçh

(Universidad de Valencia)



Calidad en Edición Académica

Academic Publishing Quality

La Colección Arcadia obtuvo, en julio de 2017, el sello de calidad en edición académica CEA-APQ, con mención de internacionalidad, promovido por la UNE y avalado por ANECA y FECYT

# ÍNDICE

## **Presentación**

Antonia María Ortiz Ballesteros y Gema Gómez Rubio ..... 9

## **Contornos teóricos: formas actuales de la poesía infantil y juvenil**

La magia de la poesía para niños

Antonio A. Gómez Yebra..... 25

La música enterrada. Galerías líricas en la poesía infantil actual

Juan Senís Fernández ..... 57

## **Contornos didácticos: la poesía en las aulas de niños y jóvenes**

Aproximación a Lorca a través de *El mal querer* de Rosalía

Rubén Cristóbal Hornillos ..... 91

Explorando la literatura y la historia a través de los poemas pictográficos infantiles de Carlos Reviejo

Alberto Gutiérrez Gil..... 113

Contribución de las imágenes a la comprensión de poesía: una investigación con alumnado de secundaria

María del Rosario Neira Piñeiro..... 133

## **Contornos multiculturales: poesía infantil y juvenil de ida y vuelta**

El lenguaje poético en los refranes de Gloria Fuertes y su posible traducción al alemán

María Jesús Barsanti Vigo..... 157

La poesía infantil en la didáctica de la traducción: <i>Escondido y El idioma secreto</i> de María José Ferrada en italiano Gloria Bazzocchi.....	179
El Cancionero <i>Des Knaben Wunderhorn</i> : La creación de una falsa tradición y la adecuación de los <i>Lieder</i> infantiles al modelo ideal Helena Cortés Gabaudan.....	203
El viaje de Edward Lear por la toponimia española gracias a la traducción Rebeca López González.....	225
Juguetes sonoros: la traducción de poesía infantil Esther Morillas.....	243
Entre lo universal y lo local: una propuesta de traducción de rimas infantiles Catalina Millán Scheiding.....	261

# Aproximación a Lorca a través de *El mal querer* de Rosalía

Rubén Cristóbal Hornillos  
Universidad de Zaragoza

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo propone la aproximación al *Romancero gitano* y a Federico García Lorca, como obra clásica presente en el canon de Secundaria y Bachillerato, a través de *El mal querer* de Rosalía y, más concretamente, de algunos de sus videoclips. Los videoclips son obras de persuasión creadas para favorecer la venta y difusión de los discos del artista que, en algunos casos, como en este, han sido desarrollados con una clara vocación artística, lo que nos permite utilizarlos también para actualizar y revisar en el aula la cultura española por medio de nuevas plataformas y las técnicas narrativas que ofrecen, pero también para difundir, compartir y reinterpretar las referencias culturales que contienen.

### 1. METODOLOGÍA

Esta propuesta de trabajo se enmarca en la «Educación literaria basada en canciones», que introduce los contenidos literarios de la poesía española clásica a través de las canciones que escuchan los alumnos (métrica, rima, esquemas, temas, tópicos literarios, vocabulario y recursos literarios). Se trata por tanto de una metodología intertextual y multidisciplinar que se fundamenta en los principios del aprendizaje significativo

(Ausubel, 1968), y en la educación literaria (Colomer, 1991 y López y Encabo, 2013) que propone conectar la obra literaria con otras manifestaciones artísticas a través del intertexto del lector (Mendoza, 2006) aprovechando la dimensión emocional de la música y el mundo interior del alumno (Sanjuán, 2013 y 2014; Robinson y Aronica, 2015) para favorecer una educación literaria auténtica.

El aprendizaje significativo de Ausubel propone asentar cualquier proceso de aprendizaje en los conocimientos previos y los intereses de los alumnos con el objetivo de relacionar el contenido nuevo que se presenta de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no azarosa) y no literal (sustancial, relevante y lógica) con las ideas existentes en la estructura cognitiva del individuo. Según Ausubel (1968), el alumno asimila mejor los contenidos nuevos que le son expuestos, en nuestro caso unos contenidos literarios concretos, si se vinculan con contenidos previos mediante un «puente cognitivo», también llamado «organizador previo», y que para nosotros serán precisamente las canciones.

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

En este mismo sentido, López Valero y Encabo Fernández (2013) consideran que la educación literaria debe buscar estrategias didácticas intertextuales y significativas que permitan desarrollar el placer, el conocimiento y el sentido crítico del alumno:

El objetivo prioritario de la educación literaria del escolar deberá partir de la creación y fomento de su propia intertextualidad como elemento básico de su competencia literaria, que le permitirá establecer asociaciones entre la obra literaria percibida y otras manifestaciones artísticas, a partir de la actualización de sus propios conocimientos y el uso de estrategias y recursos múltiples, de manera que la relación establecida entre ese y otros muchos textos le sirva para construir de forma significativa su propio conocimiento y desarrollar su espíritu crítico (capítulo 1.4., párrafo 19).

Algunos autores invitan para ello a «buscar nuevos caminos metodológicos orientados a transformar la enseñanza de la literatura en una verdadera educación literaria» (Sanjuán, 2014: 165) mediante una serie de vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, los conflictos o situaciones concretas en las que estos se encuentran, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento, sin renunciar a tratarlos en relación con las características estéticas de las obras literarias. «Solo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios» (Sanjuán, 2014: 165) concluye. Esta autora defiende recuperar la perspectiva humanista de la educación literaria, entendida como la puerta a la cultura, la emancipación individual y social; y propone partir de los recursos propios del alumno —«su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje literario, sus necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico y otros elementos» (Sanjuán, 2013: 94)—, presentes en obras más cercanas al público juvenil, aunque puedan tener una menor calidad literaria, que es lo que sucede también con las canciones que escuchan los jóvenes, para tender puentes hacia lecturas de más calado. Una visión que se integra en lo

que Robinson y Aronica (2015) denominan «aprendizaje creativo», como proceso flexible y creativo para conectar cualquier materia de estudio, en este caso la literatura, con las habilidades personales y la realidad que los estudiantes viven fuera del aula.

En esta propuesta, integramos la Educación literaria basada en canciones (Cristóbal, 2017 y 2019), con técnicas de análisis fílmico (Herrero, 2018 y Herrero, Sánchez-Requena y Escobar, 2018) y análisis *transmedia* para una explotación sociocultural y literaria, según la siguiente estructura:

1) Visionado del videoclip en sitios oficiales de Youtube, Vimeo, Vevo, etc. e introducción de contenidos conversando sobre las canciones siguiendo el enfoque «dime» (Chambers, 2007) con preguntas sobre las primeras impresiones y gustos de los alumnos.

2) Conexión de los contenidos presentes en la canción con sus referentes culturales de una forma intertextual para que el alumno pueda identificarlos de una forma más significativa, reinterpretarlos y recrear su simbología y referentes lingüísticos y culturales.

3) Profundización en aquellos aspectos que consideramos más interesantes mediante técnicas de análisis fílmico y literario desentrañando la «orquestación semiótica» de los videoclips que enriquece el sentido de las canciones con nuevos significados como obra audiovisual e intertexto multimodal y *transmedia*.

## 2. CONTEXTO

Esta metodología ha sido aplicada en varios ciclos de investigación en el aula durante los últimos años y ha sido objeto de varios trabajos (Cristóbal, Sanjuán y Villanueva, 2019).

El primer ciclo fue desarrollado entre los cursos 2012-13 al 2014-15 en un contexto de AICLE, dentro la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia, donde se introdu-

jerón textos de Quevedo, Góngora, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Leandro Fernández de Moratín o Félix de Samaniego a través de canciones de Joaquín Sabina, Manu Chao, El Canto del Loco, Enrique Iglesias, Juanes, Juan Luis Guerra, Alejandro Sanz, Bebe, La oreja de Van Gogh, Shakira, Daddy Yankee, o Calle 13, etc; tal como puede verse en Cristóbal (2016).

Este material fue rediseñado el curso 2017/18 dentro de un proyecto de innovación aprobado por la Universidad de Zaragoza (PRAUZ\_17\_283) con el programa *eXeLearning* para su uso en diferentes dispositivos (ordenador, pizarra digital, móviles, tablets, etc.). El curso cuenta con 15 unidades didácticas interactivas, en cada una de las cuales se conecta una canción actual con una obra clásica (Cristóbal, Sanjuán, y Villanueva, 2019b), y se ha publicado en abierto, lo que facilita su acceso y seguimiento a todos los profesores y alumnos interesados: <https://ocw.unizar.es/ocw/mod/imscp/view.php?id=764>



Figura 1. Portada de la Educación literaria basada en canciones para 3º de ESO.

Por último, el proyecto ha sido aplicado y sometido a un nuevo ciclo de aplicación en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante el curso 2018/19 en el Instituto de Secundaria Ramón Pignatelli de Zaragoza dentro de un proyecto de innovación aprobado por el Gobierno de Aragón (ORDEN ECD/321/2019, de 14 de marzo), el cual ha sido incluido en el mapa de innovación educativa de Aragón <https://innovacion.educa.aragon.es/w/index.php?curid=2011> y se sigue aplicando en la actualidad. Aunque este proyecto se ha aplicado principalmente con el curso de 3.º C, también se ha desarrollado con los grupos de 2.º de ESO y 4.º de ESO. Precisamente con este último, se ha llevado a cabo una unidad para conectar principalmente la música de Rosalía con la poesía de Lorca, que es la que se describe a continuación. Esta propuesta puede adaptarse a otros cursos, como 2.º de Bachillerato, y a diferentes niveles de enseñanza de español como lengua extranjera, aprovechando el tirón de Rosalía fuera de España, tanto en Europa como en América o Asia.



Figura 2. Grupo de 3.º de ESO con el que se desarrolló la propuesta durante el curso 2018/19.

Al final de la aplicación del proyecto se administró un cuestionario a los alumnos que siguieron la propuesta de «Educación literaria basada en canciones», los cuales valoraron de una forma positiva la metodología seguida, por encima de 5 sobre 7 en una escala Likert. La cuestión que concitó más acuerdo, con un 6 sobre 7, fue que los aspectos, temas e ideas trabajados en las canciones les permitieron relacionarlos de una forma auténtica con los textos clásicos que analizaron después. En segundo lugar, con un 5,9 sobre 7, destacaron que el trabajo con las canciones les ayudó a sacar conclusiones, opiniones personales e hipótesis sobre las situaciones vistas.

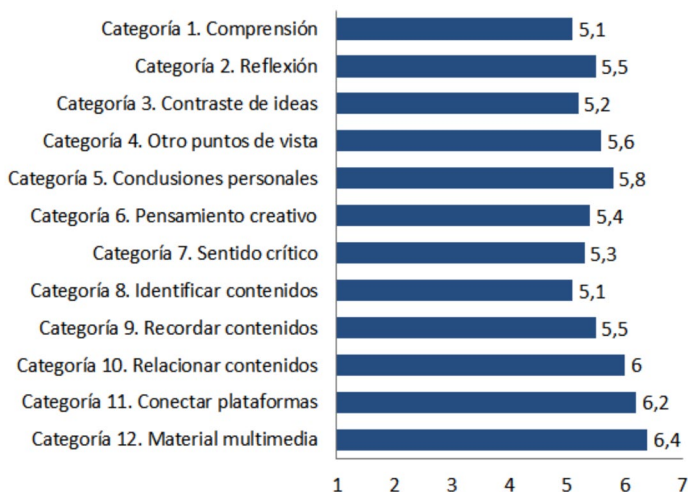


Figura 3. Valoración de la propuesta con canciones por los alumnos del IES Ramón Pignatelli.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta es aprovechar el fenómeno musical que es Rosalía para aproximar la figura de Lorca, y en especial su *Romancero gitano*, a sus seguidores, persuadiéndoles también de adentrarse en este y comprenderlo desde un punto de vista más actual y significativo para ellos. Los videoclips de Rosalía se han convertido en la puerta de entrada a nuestra lengua y cultura para millones de jóvenes de todo el mundo que los han visualizado. Con esta propuesta pretendemos que los espectadores entiendan mejor también las referencias lingüísticas y culturales de las que se vale la artista. Algo para lo que son fundamentales los vídeos y Youtube. «Con los videos la gente ha entendido mejor la propuesta musical», señala Rosalía en una entrevista ofrecida al canal Youtube Music (2018). Las técnicas artísticas que ofrece el audiovisual enriquecen su obra, lo que lo convierte en un intertexto *transmedia*.

### 4. DESCRIPCIÓN

En este caso planteamos acercarnos a la obra *El mal querer* de Rosalía, que está siendo un fenómeno musical dentro y fuera de España pero también para la crítica, con numerosos reconocimientos, entre ellos el Grammy Latino al Álbum latino de rock, urbano o alternativo; y millones de visualizaciones de los videoclips, según han aparecido por entregas.

Más allá del fenómeno musical, *El mal querer* es una obra *transmedia* inspirada en *El Román de la flamenca*, novela en verso escrita en occitano por un trovador anónimo en el s. XIII, que trata sobre una mujer que se casa con un hombre, el cual la aprisiona por celos. De ahí surge esta historia de «amor oscuro» que, según Rosalía, explora otros caminos conceptuales. Su estructura no es la de un álbum musical al uso, sino un libro por capítulos por los que avanza la historia formada por «poemas visuales», como los denomina la artista en una entre-

vista audiovisual (Poza, 2018) donde la imagen cobra un papel especial. Por ello, la artista puso especial empeño en la producción, si bien no todos los videoclips tienen hasta la fecha un desarrollo, ya que algunos muestran una imagen fija.

Los códigos semióticos de sus videoclips expanden el sentido de las canciones con nuevos significados, matices y referentes culturales, presentes y pasados, directos y simbólicos, creando un nuevo intertexto *transmedia* que vamos a descomponer, reinterpretar y recrear en el aula para explotar sus contenidos, su simbología y referentes lingüísticos y culturales, con especial atención al código visual.

Entre todos los referentes culturales que encontramos en Rosalía destaca claramente uno, el de Federico García Lorca. Por si existía alguna duda sobre la interpretación Rosalía habla en una entrevista en vídeo para una revista (Vogue, 2019) del duende como «un destello que aparece muy pocas veces». Es Lorca precisamente el que desarrolla toda una «teoría sobre el duende», donde lo define como inspiración que comunica la esencia del arte, frente a una mera reproducción de las formas, que sería lo opuesto.

Vamos a comprobarlo en algunos de los videoclips:

El videoclip de «Pienso en tu mirá, (Cap.3: Celos)», es el que remite de una forma más clara a la simbología y al universo lorquiano, especialmente a su «Romance sonámbulo». Ambos comparten una visión determinista del mundo donde el hombre es «el caballo en la montaña» para Lorca, y el camión en el polígono industrial para Rosalía (ver figuras 4 y 5). En ambos casos con la mirada clavada literal y metafóricamente en la mujer, a la que vigilan. Una mujer que es un «barco sobre la mar», ahogada en un aljibe en el poema de Lorca: «Sobre el rostro del aljibe/ se mecía la gitana. Verde carne, pelo verde»; y ahogada en un baño del teatro erótico, su particular pozo, en el videoclip «Bagdad, (Cap.7: Liturgia)» (figuras 6 y 7).

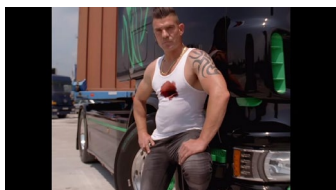


Figuras 4 y 5. Fotograma de la película «La novia» (2015), basada en *Bodas de Sangre*, con el simbólico hombre sobre el caballo; y Fotograma del videoclip «Pienso en tu mirá», en el que se muestra la reinterpretación de la masculinidad por Rosalía, con el hombre sobre el camión.

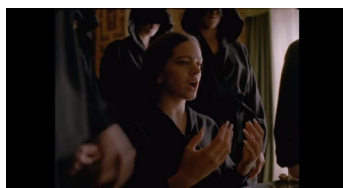


Figuras 6 y 7. Fotogramas del videoclip «Bagdad», con la joven ahogada, como sucede también en el *Romance sonámbulo* de Lorca.

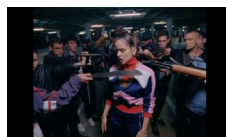
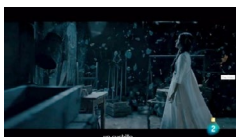
Otras imágenes simbólicas del videoclip «Pienso en tu mirá» del imaginario de Lorca son la sangre que rezuma en el videoclip del pecho masculino (figuras 8 y 9), que recuerda las «trescientas rosas morenas/ lleva tu pechera blanca», de Lorca; el vestido y la capucha negra de las seis acompañantes de Rosalía, que remiten al riguroso luto de las seis mujeres de *La casa de Bernarda Alba* vestidas con el mismo atuendo (ver figuras 10 y 11); y la luna, omnipresente en estas y otras obras de ambos autores. Así, «Que no salga la luna, (Cap.2: Boda)», parafrasea un fragmento de las «Bodas de Sangre» de Lorca: «que la luna no salga», bajo la cual se consuma la tragedia. Ambos universos, el de Lorca y el de Rosalía, recrean así ambientes trágicos, asfixiantes y rasgados por gritos, cristales y aceros que oprimen a la mujer, como retrata con gran plasticidad Paula Ortiz, en la película «La novia» (2015), basada en *Bodas de Sangre* (figuras 12, 13 y 14).



Figuras 8 y 9. Fotogramas de «Pienso en tu mirá», con sangre brotando del pecho masculino.



Figuras 10 y 11. Fotogramas de «Pienso en tu mirá», con vestimenta y el ambiente de luto.



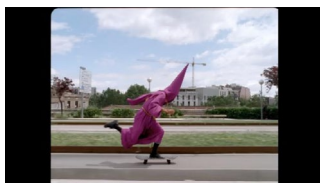
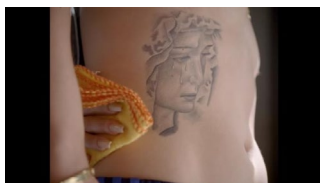
Figuras 12, 13 y 14. Fotogramas del videoclip «Pienso en tu mirá», y de la película «La novia» (2015), en el que se muestran los cristales rotos y el asedio de los aceros.

Las coincidencias, ya sean una influencia directa o indirecta, no suponen una apropiación cultural. Lo que hace Rosalía, como hiciera Lorca un siglo antes, es reinterpretar y actualizar el imaginario cultural español a la luz de su tiempo. Sus obras comparten las referencias al patriarcado masculino, al determinismo de la mujer, a la frialdad social o el conservadurismo religioso mediante símbolos con una fuerte raigambre en España, especialmente en el sur de la península, y de una forma todavía más intensa en el mundo flamenco y gitano, a los que ambos artistas aluden.

Otros videoclips del disco que la cantante ha publicado de forma secuencial remiten también a símbolos y referencias del imaginario lorquiano, lo que nos permite acercarnos también a este.

El primer videoclip, «Malamente (Cap.1: Augurio)», dirigido por la productora Canadá, es una revisión de símbolos cargados de lirismo y de imágenes surrealistas que si bien forman parte ya del imaginario español nos remiten de una forma especial a la actualización que Lorca hizo de estos tópicos. Ahí tenemos el mundo gitano (con estética choni, vestidos o la frase: «me lo dijo una gitana»), el niño (como personaje puro y frágil que se enfrenta a la muerte, que aparece en numerosos poemas del *Romancero gitano*, desde el primero de ellos, «El romance de la luna, luna»). También tenemos ahí los «cristalitos rotos» que abren la canción. Un «mal augurio» que subtitula por cierto la canción como preludio del destino fatal de la mujer, atropellada y cosificada en un atípico ritual funerario.

La pena con mayúsculas y el llanto (incluso en la virgen llorona tatuada en la piel), es otra de las referencias lorquianas de la obra, que nos remite a su vez a la simbología religiosa (al igual que el penitente en monopatín con clavos camino de una pista de «skateboard» presidida por una gran cruz). (Ver figuras 15 y 16).



Figuras 15 y 16. La simbología religiosa mediante imágenes surrealistas.

El mundo taurino aparece también en ambos autores en relación con el rito, pero también con la fuerza y la embestida del toro, como símbolo de virilidad, y del mundo patriarcal. Un tópico actualizado por un joven en vaqueros en una escuela de tauromaquia y por un toro convertido en una moto negra de gran cilindrada embistiendo en una secuencia ralentizada y congelada, como podemos ver en las figuras 17 y 18.



Figuras 17 y 18. Reinterpretación del mundo del toro en el videoclip.

La evolución de ambos artistas, salvando las distancias temporales, sociales y artísticas, se encuentra también llena de paralelismos: Lorca parte del flamenco de su cante jondo, que fusiona en su *Romancero Gitano* con las vanguardias y que transporta al paisaje urbano en *Poeta en Nueva York* para regresar a su tragedia universal de las mujeres rurales. Una mezcla de tradición y vanguardias que se repite en Rosalía, la cual parte del flamenco en sus primeras canciones, con el referente de Camarón, que a su vez versiona a Lorca, hasta un estilo urbano donde fusiona el flamenco con las tendencias actuales (*sampleo*, música electrónica y urbana, *trap*), y con el que reinterpreta nuestra cultura y que, como ya hizo Lorca, ha vuelto a romper las fronteras lingüísticas y culturales. De ahí que la interpretación de la obra y la simbología de Rosalía se conviertan en una extraordinaria puerta de entrada para acercar y actualizar la obra de Lorca a nuestros jóvenes.

## 5. ACTIVIDADES

Para la explotación didáctica de los videoclips se propone la combinación de técnicas de *Educación literaria basada en canciones* (Cristóbal, Sanjuán y Villanueva, 2019a); y de *Análisis fílmico y transmedia* (Herrero, 2018, Scolari, 2018).

En el primer caso se plantea realizar un debate siguiendo el enfoque «Dime» de Chambers (2007) como: ¿qué es lo que más y lo que menos te gusta del videoclip?, ¿qué te ha sorprendido? o ¿qué conexiones encuentras con otras canciones, obras literarias o tu vida diaria? A continuación, se plantean cuestiones al alumno para que identifique en el videoclip los temas y tópicos que trata (celos, violencia, opresión, rebeldía), para relacionarlos con esos mismos referentes en las obras clásicas.

También se propone la actualización y profundización en los símbolos y los referentes culturales revisados en la obra y su conexión intertextual con estos para que el alumno reinterprete y recree su simbología y sentido lingüístico y cultural.

Por último, se propone el análisis comparado de textos: autor, contexto, personajes, lenguaje, recursos literarios, ritmo, rima, métrica, etc. que lleva el intertexto artístico más allá. Para ello, proponemos trabajar las características del videoclip como discurso cantado y audiovisual, donde el segundo es el resultado de escenas representadas, personajes, vestuario, decorado, iluminación, etc. El cual puede ser paralelo, complementario o divergente al anterior.

En cuanto al análisis fílmico y *transmedia*, proponemos actividades creativas como la reescritura de la historia desde otro punto de vista, la crítica del videoclip, la realización de un guion alternativo, parodias, como *lip dubs*, o la interpretación con *karaokes* con aplicaciones *online*, *apps* como *Smule* o *Karaoke*, o videoconsolas, que ofrecen múltiples opciones, como proponen Cristóbal y Villanueva (2015).

A continuación, se propone trabajar el análisis del lenguaje corporal, la expresión, las interacciones de los personajes o el impacto afectivo y emocional, junto a técnicas de microanálisis fílmico (puesta en escena, banda sonora, cinematografía, etc.), y macroanálisis (interacción de los elementos). Otras actividades propuestas son técnicas de AD (Audiodescripción) y Sps (subtitulado para sordos) recogidas en Sánchez-Requena y Escobar (2018), que permiten a los alumnos interpretar de una forma individual las obras y aumentar sus significados, además de crear una nueva obra que facilite a las personas con dificultad visual comprender mejor el videoclip y a las personas con dificultad auditiva entender mejor la canción que con la lectura de la letra.

Otras actividades se dirigen a favorecer el alfabetismo *transmedia* y el papel activo del alumno pasando de ser un consumidor (*consumer*) a consumidor y productor (*prosumer*), enriqueciendo el sentido del texto y creando al mismo tiempo otra obra mediante actividades colaborativas para que los alumnos interpreten y narren lo que pasa, dando una explicación personal al videoclip que puede ser diferente a la de los compañeros (Branch, 2014, y Freeman y Proctor, 2018). De esta forma, los alumnos aprenden también a describir características propias de las historias que se cuentan en función de su medio y del modelo de negocio, así como la capacidad de expansión de las obras *transmedia* frente a la compraventa de libros (Scolari, 2018a). La difusión de los videoclips es más dinámica debido a los diferentes entornos en los que se presenta y a la interacción de sus receptores compartiéndolos, comentándolos o versionándolos. Eso permitió que se viralizara el fenómeno Rosalía en pocos días, como nos explica Jenkins (2013) que sucedió con el ejemplo de Susan Boyle.

## 6. CONCLUSIONES

Los videoclips de Rosalía nos dan un sinfín de posibilidades para introducir aspectos literarios y culturales en el aula aprovechando el valor añadido que nos aportan las tendencias musicales y los gustos de los alumnos para mejorar el proceso de aprendizaje.

De esta forma, tal como señala Mendoza (2008), esta propuesta tiende puentes entre los gustos de los adolescentes y la literatura clásica, lo que acerca los contenidos curriculares a la realidad social de los alumnos. Al mismo tiempo, se activa, aprovecha y amplía el intertexto del lector para establecer nuevas relaciones basadas en su intertextualidad y su inclusión en un contexto cultural.

Siguiendo a Colomer (1991) y Sanjuán (2014), entre otros, esto permite potenciar la competencia literaria del alumno para comprender una obra literaria y disfrutar de esta, así como para reconocer, comprender y conectar distintas obras. Con ello, se favorece que el alumno acepte de forma positiva la diversidad cultural e identifique las coincidencias y las diferencias entre producciones culturales de distinta época y tipología; además de aprender a caracterizar los textos desde un punto de vista artístico, estético y sociocultural dentro de su tradición.

Así, este planteamiento intertextual posibilita al lector «establecer pasarelas que le lleven más allá en su competencia lectora gracias al cruce de géneros literarios, niveles lingüísticos y distintas artes (pintura, escultura, música, etc.), rompiendo los compartimentos estancos literarios que muchas veces lastran una auténtica educación lectora» (Bordons y Díaz-Plaja, 2008: 46).

Por otra parte, esta propuesta educativa se enmarca en el enfoque *transmedia* por cuanto supone transponer y reinterpretar obras clásicas a través de canciones, materiales audiovisuales y actividades interactivas. Esto permite al alumno

acercarse a los textos clásicos a través de diversas plataformas (móvil, ordenador...), lo que se denomina *multi-platform* y *cross-media*, frente al papel que era el medio en el que nacieron en su época y también, varios siglos después, el modo tradicional de presentarlo en el aula. (Bernardo, 2014, Pos. 202).

La propuesta supone así una llamada de atención sobre la necesidad de incluir tanto materiales como un enfoque *trans-media* en la educación para reconocer una cultura colaborativa viral de la que los alumnos participan compartiendo, comentando o incluso versionando y reinterpretando obras con el objetivo de facilitar una alfabetización *transmedia* de calidad que reconozca también las nuevas oportunidades y amenazas.

Resulta absurdo olvidar en el aula estos medios ya que, como recuerdan Black, Castro y Lin, 2015 (a través de Scolari, 2018: 11) «los jóvenes, en nuestra era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera de nuestras aulas». Varios estudios han evidenciado «prácticas de apropiación creativa dentro de lógicas de colaboración y aprendizaje comunitarias, donde se pone en tensión la relación consumo-producción» (Scolari, 2018c: 11).

Resulta urgente, por tanto, aprovechar las competencias *transmedia* de los jóvenes y lo que el mundo *transmedia* aporta a la cultura de los estudiantes ayudándoles a concienciarles de su nuevo papel como agentes culturales, como *prosumers* (*consumer + producer*), ya que sus aportaciones a la obra dentro y fuera del aula la enriquecen, lo que convierte estas obras en un pretexto para producir y crear. Solo de esta forma podemos contextualizar el lugar de estos artistas y el suyo propio en la tradición cultural, para evitar que se produzca una colisión y una ruptura de ellos con ese pasado (Jenkins, 2006), de ellos con el presente

de las aulas y de ellos con el futuro, porque toda esta actualidad de la que disfrutaban también será superada antes o después.

Todo ello nos exige, por tanto, «innovar en la concepción curricular tradicional de la materia, al trascender el espacio y los tiempos del aula» (Scolari, 2018: 12) para «pensar en una historia que continúa y puede ser ampliada, revisada y resignificada no solo por estudiantes sino que además por otros docentes, especialistas y ciudadanos (Alonso y Murgia, 2018: 220).

En pocas palabras, el *Alfabetismo transmedia* no se limita al análisis de prácticas participativas, la generación de contenidos por parte de los jóvenes o las estrategias informales de aprendizaje: va más allá de la intervención científica y propone alternativas para beneficiarse de las competencias *transmedia*, desarrolladas por los adolescentes fuera de la escuela, a través de su aplicación dentro del sistema educativo formal (Scolari, 2018a: 13).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, E. y MURGIA, V. A. (2018). «Enseñar y aprender con narrativa *transmedia*. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina», *Comunicación y Sociedad*, n.º. 33, septiembre-diciembre, pp. 203-222. Recuperado de: <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7039/5995> [Consulta 30/11/19].
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BERNARDO, N. (2014). *Transmedia 2.0. How to create an Enterentainment Brand*, [versión de Kindle]. Lisboa: beActive Books.
- BLACK, J., CASTRO, J., y LIN, C. (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York: Palgrave.

- BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (2008). «Peces: un tema universal como pasarela entre diversas literaturas». *Lenguaje y Textos*, nº. 28, pp. 43-74.
- BRANCH, CH. (2014). *Transmedia education. The future of education*, Parables Today Consulting.
- FREEMAN, M. y PROCTOR, W. (2018) *William Proctor Global Convergence Cultures: Transmedia Earth*.
- COLOMER, T. (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236> [Consulta 30/11/19].
- CRISTÓBAL, R. y VILLANUEVA, J. D. (2015): «La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías», *Porta Linguarum*, pp. 139-151, 23, enero, Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf) [Consulta 30/11/19].
- CRISTÓBAL, R. (2016). *Diez canciones para conectar con los clásicos*, MECyD: Madrid.
- CRISTÓBAL, R. (2017). *Impacto de la educación literaria basada en canciones*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44882#.WgrTCNliY1I> [Consulta 30/11/19].
- CRISTÓBAL, R., SANJUÁN, M. y VILLANUEVA, J. D. (2019a). «Educación literaria basada en canciones. Acercar los clásicos al alumnado de secundaria». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 83, pp. 53-59.
- CRISTÓBAL, R., SANJUÁN, M. y VILLANUEVA, J. D. (2019b). «Unidades didácticas para la educación literaria basada en canciones». *Materiales e Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento*,

- 214-220, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/79018>[Consulta 30/11/19].
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultural Económica.
- HERRERO, C. (2018). *El cine en la clase de ELE. Teoría y metodología para la enseñanza de ELE, enClave-ELE*: Madrid.
- HERRERO, C, SÁNCHEZ-REQUENA, A., y ESCOBAR, M. (2018). «Una propuesta triple: análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras». *inTRAlinea: Online Translation Journal*, nº 19.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture. When old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- JENKINS, H., FORD, S. y GREEN, J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*: NYU Press.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, [versión de Kindle], Madrid: Editorial Síntesis.
- MENDOZA, A. (2006). «El intertexto lector, La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado», nº 2, pp. 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- MENDOZA, A. (2008). «Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria)». *Lenguaje y Textos*, nº 28, pp. 19-41.
- POZA, J. (2018). Entrevista a Rosalía en JavierPozaenFormula, en Youtube, 23 noviembre 2018. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HqylmZ1W-jw> [Consulta 30/11/19].
- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Nueva York: Viking Penguin.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2014). «Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria», *Impossibilia*, nº 8, pp. 155-178. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192> [Consulta 30/11/19].
- SCOLARI, C. A. (2018a) *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de medios. Libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari\\_TL\\_whit\\_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [Consulta 30/11/19].
- SCOLARI, C. A. (ed.). (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf) [Consulta 30/11/19].
- SCOLARI, C. A. (ed.). (2018c). «Alfabetismo Transmedia. Una introducción», *Comunicación y Sociedad*, nº 33, septiembre-diciembre, pp. 7-13. Recuperado de: <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227/5998> [Consulta 30/11/19].
- VOGUE (2019). Rosalía y Rocío Márquez, en *#VogueJunio*, 24 de mayo de 2017. Recuperado de: <https://www.vogue.es/vogue-tv/actualidad/videos/rosalia-rocio-marquez-vogue-espana/3014> [Consulta 30/11/19].
- YOUTUBE MUSIC (2018). *Rosalía*, 19 de diciembre del 2018. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mFM7tUM6ovo> [Consulta 30/11/19].