



Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera

M. Carmen Sánchez-Vizcaíno¹; Dra. M. Carmen Fonseca Mora²

Recibido: 14 de junio de 2018 / Aceptado: 12 de diciembre de 2018

Resumen. La enseñanza de lenguas que tiene en cuenta música y emociones puede ser de gran utilidad. El objetivo principal de este estudio exploratorio ha sido examinar el uso del videoclip en un contexto de educación superior con alumnas eslovacas de español como lengua extranjera (ELE). Para tal fin, en primer lugar, se ha mapeado el consumo de videoclips para aprender español. En segundo lugar, se ha planteado un programa intervención en el aula basado en el trabajo con el videoclip a través de las emociones y, por último, se ha medido la respuesta emocional del alumnado. Los resultados revelan que la mayoría de las estudiantes muestra su conformidad para utilizar el vídeo musical en clase de ELE con el programa de intervención diseñado. Consiguientemente, el vídeo musical resulta una herramienta efectiva para trabajar la competencia comunicativa audiovisual y las emociones en clase de lengua extranjera a nivel universitario.

Palabras clave: competencia comunicativa, emociones, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, videoclip

[en] Music Videos and Emotions Applied in Learning Spanish as a Foreign Language

Abstract. Language-teaching encompassing music and emotions could prove to be extremely useful. The exploratory study's objective was to examine the use of music videos in the university classroom with female Slovak students as a component in learning Spanish as a foreign language. To this end, the students' consumption of music videos in learning Spanish was first mapped. Next, a classroom intervention programme was presented based on working with music videos towards emotions and, finally, the students' emotional response was measured. The study revealed that most of the students agreed to use music videos in the Spanish as a foreign language class on the basis of the designed intervention programme. As a result, the music video represents an effective tool for bringing together audiovisual communicative competence and the emotions in the foreign language classroom at university level.

Keywords: communicative competence, emotions, foreign language learning and teaching; music video

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Pantallas y educación. 2.2. El videoclip como objeto de estudio. 2.3. El videoclip en educación. 2.4. Emociones y vídeo musical 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Material y corpus de datos. 3.3. Herramientas y estrategias de obtención de datos. 3.4. Parrilla de análisis. 3.4.1. Así me siento. 3.4.2. Así lo veo. 3.4.3. Así es. 3.4.4. Así me ha hecho sentir. 4. Resultados. 4.1. Primera fase: hábitos de consumo de tecnología. 4.1.1. Uso y consumo de tecnología y medios de comunicación en la vida diaria. 4.1.2. Uso y consumo de tecnología y medios para aprender lenguas extranjeras. 4.1.3. Hábitos de consumo de videoclips para aprender español. 4.2. Segunda fase: tareas en torno al videoclip y las emociones. 5. Discusión y conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas. Anexo.

¹ Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia). Correo electrónico: mcsvlaular@gmail.com

² Universidad de Huelva (España). Correo electrónico: fonseca@uhu.es

Cómo citar: Sánchez-Vizcaíno, M.C. y Fonseca Mora, M.C. (2019). Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 78, 255-286, <http://webs.ucm.es/info/circulo/78/sanchez.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.64381>.

1. Introducción

Vivimos en la época de la cultura digital donde la información y el conocimiento están en continua evolución y cambio. Así pues, nuestra forma de divertirnos, de trabajar, de comunicarnos y, cómo no, de aprender, ha dado un vuelco definitivo. Esta realidad cambiante requiere “nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje” (Area y Ribeiro, 2011: 14) para equilibrar el desfase cultural-tecnológico existente hoy en día entre el sistema educativo y sus alumnos (Sigalés, 2016; Ito et al., 2013). Entre las competencias básicas se incluye no solo la competencia comunicativa en varias lenguas, sino también el desarrollo de la competencia digital. De ahí que la UE (*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [2006/962/CE]*) haya hecho pública la necesidad de alfabetizar en competencia digital al alumnado para que posteriormente pueda insertarse y desenvolverse con seguridad en la sociedad del conocimiento. Con el objetivo de canalizar dicha recomendación comunitaria, el Ministerio de Educación crea en 2013 el Marco Común de Competencia Digital Docente con su revisión posterior en 2017. Es tarea entonces del profesor guiar a sus alumnos en el universo de las TIC y los nuevos medios. Por consiguiente, la integración de la tecnología de forma consciente y eficiente en el aula se convierte en un principio de todo sistema educativo.

Ahora bien, quienes interactuamos con la tecnología a diario somos nosotros, personas humanas constituidas por razón y emoción. Es obvio pues que en esta sociedad *multipantallas* y tecnológica la reflexión sobre el papel de lo emotivo debería estar más presente que nunca. De esta forma, Serrano-Puche (2016) defiende la importancia de contar con la dimensión afectiva a la hora de tratar el mundo digital, especialmente Internet y todo lo que confluente en la red de redes con el objeto de poder entender mejor lo que ocurre en este entorno. Por lo que no podemos dejar de hablar de los jóvenes en esta cuestión, ya que las pantallas son especialmente atractivas para ellos (Gertrudix-Barrio y Gertrudix-Barrio, 2010; Prensky, 2001). Además, como el audiovisual genera mensajes y emociones en el receptor, la educación en competencia audiovisual teniendo en cuenta las emociones se hace más necesaria que nunca hoy en día. De ahí que Ferrés (2014) tome esta realidad como punto de partida y combine la neurociencia, la educación y la comunicación para defender una educación mediática que cuente con la dimensión emocional del ser humano, puesto que cuando acudimos al audiovisual para informarnos, formarnos o entretenernos debemos tener en mente que las pantallas también pueden ser utilizadas “como espejo, como oportunidad para comprenderse a uno mismo en su complejidad y en sus contradicciones” (Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013: 142), es decir, el audiovisual nos puede ofrecer pistas de cómo somos realmente.

Por otra parte, las últimas tendencias en educación (Sharples et al., 2016; Jenkins, Itō, y Boyd 2015; Stoyanov, Hoogveld y Kirschner, 2010) nos confirman la importancia de conectar el aprendizaje de las aulas con el mundo real. Además, nos indican que emoción y cognición deben de ir de la mano para que el aprendizaje sea significativo (Mora, 2014). La clase de idiomas, por ejemplo, es un lugar propicio para aprender a comunicar o expresar emociones o sentimientos (Dewaele, 2014). Los profesores podemos hacer la clase de lengua extranjera *emocionalmente interesante*. Si conseguimos que los alumnos conecten emocionalmente con nuestra clase a través de propuestas con significado personal para ellos, conseguiremos que el aprendizaje sea más duradero (Arnold y Fonseca, 2014). En este aspecto, la música y el audiovisual transmiten emociones (Kuchinke, Kappelhoff y Koelsch, 2013). Por otra parte, el vídeo musical es un medio propicio para los jóvenes educados en la cultura de la inmediatez (Berk, 2008b: 48), ya que aúna pantallas y música: dos elementos clave para esta generación, que está a su alcance en un solo un clic dentro y fuera del aula de lenguas.

Como se ha dicho, el audiovisual y la música desempeñan un importante papel en la vida cotidiana de los jóvenes actuales. Sin embargo, desconocemos las pautas de consumo de videoclips entre los jóvenes aprendientes de lenguas extranjeras, además de resultados concretos sobre la aplicación didáctica del vídeo musical y las emociones de forma conjunta. De ahí la importancia de analizar las preferencias de esta población en cuanto a los hábitos de consumo de este tipo de textos audiovisuales, y averiguar si esta modalidad de documento audiovisual sería adecuada en el aula de lengua extranjera. Si accediéramos a ese conocimiento, tendríamos ante nosotros otra posibilidad de trabajar en clase de LE aunando el audiovisual, la música y las emociones. Con este propósito se llevó a cabo este estudio.

2. Marco teórico

2.1. Pantallas y educación

Las pantallas están omnipresentes en nuestra vida en forma de móviles, tabletas, televisión u ordenador, por lo que la información nos llega a través de varias vías a lo largo del día. Todos los grupos de edad, en mayor o menor medida, somos usuarios de ellas. Fruto de dicha digitalización ha sido la transformación acaecida en los patrones de consumo de medios de comunicación. De ahí que entre 2011 y 2017 se haya producido un aumento del uso de las redes sociales e Internet, al mismo tiempo que ha descendido el consumo de radio y prensa escrita. Por otra parte, la televisión continúa siendo el medio de comunicación preferido por los europeos. Si ahondamos entre los jóvenes, los resultados son similares. No obstante, cabe mencionar que los europeos entre 15 y 24 años son los mayores consumidores de televisión a la carta, redes sociales e Internet y, por contra, es el sector de la población que consume menos radio, prensa escrita y televisión en su formato tradicional (Comisión Europea, 2017 y 2011).

Asimismo hemos pasado de un consumo pasivo a otro activo (Comisión Europea, 2013: 3), es decir, el usuario no sólo recibe contenido, sino que también emite y difunde. Este *prosumidor* se enmarca en un perfil eminentemente joven y cuenta con las redes sociales como su principal plataforma de expresión (Krutka y Carpenter, 2016). De todas formas, a pesar de que los estudiantes universitarios utilizan la tecnología a diario en un ámbito privado, no alcanzan este uso para fines académicos. Sin embargo, si aprovecháramos en clase todo este conocimiento que los jóvenes poseen de la tecnología, reduciríamos las distancias entre lo que ocurre dentro y fuera del aula (Creer, 2018).

Por otra parte, no podemos obviar los posibles riesgos negativos del uso excesivo de las pantallas, en particular, entre la población joven. En primer lugar, podría provocar que el cerebro no se desarrollara correctamente (Enríquez-Pérez, 2014: 69). Y, en segundo lugar, podría afectar a su bienestar, ya que, según afirman Hietajärvi et al. (2019) en un estudio sobre alumnado finlandés, existe una correlación entre el tiempo empleado en las redes sociales y la baja implicación académica o la aparición de síntomas físicos como el agotamiento. Estos efectos resultan menos negativos entre la población universitaria debido a su madurez y su mayor capacidad de autorregulación. En cambio, el hecho de utilizar la tecnología fuera de clase para aprender se traduce en una implicación alta con los estudios, por lo que es una necesidad ayudar a los estudiantes a mantener una relación equilibrada con la tecnología, e igualmente instruirles sobre las posibilidades educativas que ésta les ofrece (Hietajärvi et al., 2019).

Como hemos apuntado, los jóvenes actuales están creciendo en la sociedad de la inmediatez rodeados de estímulos entre los que destacaríamos los visuales debido a la evidente proliferación de pantallas en los últimos años. Éstas nos brindan la oportunidad de trabajar en clase en una esfera multimodal convirtiendo el aula en un universo de sensaciones y experiencias (Ávila y Foncubierta, 2015: 78). Esto a su vez produce la necesidad de una alfabetización mediática donde se impliquen numerosos actores de la sociedad, entre ellos la escuela, los medios, las familias o los gobiernos (Enríquez-Pérez, 2014: 18). Es un requisito social pues educar la mirada para formar a ciudadanos participativos y activos en esta nuestra sociedad cada día más compleja (Mirra, Morrell y Filipiak, 2018).

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.

2.2. El videoclip como objeto de estudio

El videoclip ha sido objeto de análisis formal por numerosos autores durante los últimos cuarenta años. Para empezar tenemos a autores que lo abordan desde el análisis de contenido, especialmente en sus inicios, (Frith, 1988; Jameson, 1991; Vernallis, 2004). Siguiendo este patrón, algunos autores estudian el vídeo musical desde las teorías de la narrativa audiovisual (Sánchez-Navarro y Lapaz-Castillo,

2015). Illescas-Martínez (2017) aporta también su análisis de contenido del videoclip desde un punto de vista ideológico.

Por otra parte, el videoclip también ha sido abordado desde un punto de vista crítico-estilístico. Rodríguez-López y Sedeño (2017) defienden su análisis poniendo de relieve la relevancia de este formato audiovisual como herramienta transmisora de mensajes en el contexto sociopolítico mundial. A esto hay que añadir los estudios que prestan especial atención a la relación música-imagen (Vernallis, 1994; Leguizamón, 1998 y 2001; Cook, 1998; Selva-Ruiz, 2012). A modo de síntesis metodológica, López-Rodríguez (2017) defiende un análisis desde diversas metodologías como la narrativa audiovisual, el análisis estético, la unión música-imagen y el análisis crítico-estilístico.

2.3 El videoclip en educación

Cuando los estudios trasladan el videoclip al ámbito educativo, lo presentan como herramienta pedagógica transversal y flexible aplicable a diferentes disciplinas como las ciencias (Walker et al., 2016; Crowther et al., 2016), la economía (VanVleet, 2017), la filosofía (Sciullo, 2014), las enseñanzas artísticas (Hasio y Chen, 2018; Shin, 2016; Taylor, 2007), la educación cívica (Afonso y Teixeira, 2015; Robillard, 2012) o la educación musical (Cayari, 2015; Webb, 2010). Además, resulta idóneo para el trabajo colaborativo (Mericka, 2018; Fields, Vasudevan y Kafai, 2015) o para tratar la interculturalidad (Llanque y Tejerina, 2017).

Sin embargo, las investigaciones se centran con menor frecuencia en el uso del vídeo musical en clase de lenguas extranjeras. Aún así destacan las aportaciones de Goldstein y Driver (2015) donde exponen diferentes propuestas para trabajar con el audiovisual en clase, entre ellas, el videoclip; o Pisano (2011), quien presenta el videoclip musical como un recurso para trabajar la comprensión audiovisual. De ahí que en el ámbito de la enseñanza de lenguas se precisen más estudios al respecto.

Algunos autores defienden su uso especialmente en secundaria, por la familiaridad que este medio representa para los jóvenes (Gertrudix-Barrio y Gertrudix-Barrio, 2010; Berk, 2008a). Otros lo presentan como instrumento efectivo en primaria (Gertrudix-Barrio y Rivas-Rebaque, 2015). Por otra parte, en la educación superior se necesitan más estudios, puesto que, salvo la reciente propuesta de Mericka (2018) sobre la producción de vídeos musicales en clase de alemán como lengua extranjera para practicar pronunciación y comprensión oral, la investigación en este campo es bastante limitada.

2.4 Emociones y vídeo musical

En el ámbito educativo es interesante destacar que los vídeos provocan un proceso de comunicación profundo con el aprendiz adentrándose en sus emociones (Berk 2009: 3). Igualmente la música también tiene efectos emocionales en los estudiantes (Fonseca, Villamarín y Grao, 2015; Pisano, 2011: 131). Asimismo, en el videoclip también entra en juego la dimensión emocional, ya que a través de este

medio se transmiten emociones que conectan directamente con las del receptor (Vernallis, 2008).

En cuanto a la aplicación didáctica del videoclip que se plantea en este estudio, se ha tenido en cuenta la propuesta de Ferrés (2014) donde se aúna la comunicación, la neurociencia y la educación para realizar un análisis del relato audiovisual desde un punto de vista emocional. El autor parte de la fuerza que las pantallas tienen en nuestro inconsciente y nuestras emociones, por lo que sostiene la necesidad de enfrentarse a esta situación de forma autónoma y crítica. Además, nos sitúa en un panorama donde la tecnología converge con la realidad y sirve de apoyo a la educación. Ferrés defiende, por tanto, un análisis integral en el que emoción y razón trabajan conjuntamente dentro del marco de una educación mediática que resulta “determinante en los procesos de maduración personal y de progreso social” (Ferrés, 2014: 195).

Por otra parte, la propuesta de intervención está de acorde con las premisas de Goldstein y Driver (2015) acerca del trabajo del audiovisual en clase de lenguas. Presentan al vídeo como herramienta fundamental en los diferentes enfoques educativos, desde los más tradicionales a los más innovadores, y ensalzan como una de sus características principales, su ubicuidad. Además, defienden la alfabetización digital para poder descifrar todas las posibilidades que nos ofrecen los textos multimodales y apoyan, al igual que Ferrés, la educación mediática, en este caso desde la clase de lenguas. No obstante, se necesitan estudios que analicen la contribución del videoclip en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y donde se tenga en cuenta la dimensión afectiva del alumnado. De ahí que el objeto de este estudio sea, en primer lugar, averiguar los patrones de consumo de vídeos musicales de los alumnos universitarios estudiantes de ELE y, en segundo lugar, valorar la aplicación didáctica trabajando el videoclip desde un punto de vista emocional principalmente.

3. Metodología

El objetivo principal del presente proyecto ha sido examinar los hábitos de consumo de videoclips entre los estudiantes de educación superior aprendientes de español, con el fin de valorar la adecuación del uso del vídeo musical en el aula de lengua extranjera a nivel universitario y exponer, de este modo, una nueva forma de trabajar el audiovisual en clase. De esta forma, el estudio se ha guiado por las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuál es el consumo de videoclips de los universitarios aprendientes de español? Nos cuestionamos aquí el tipo de música escuchada, los hábitos de consumo de vídeos musicales, es decir, contenido, frecuencia y lugar de consumo, además de indagar sobre los posibles usos del videoclip para aprender español.

- (2) ¿Puede ser el videoclip una herramienta eficaz en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE a nivel universitario? Pretendemos conocer la opinión de los estudiantes universitarios sobre el uso del videoclip en clase a través de un programa de intervención teniendo como eje central el vídeo musical.
- (3) ¿Se puede trabajar el mundo emocional en clase de ELE a nivel universitario a través del videoclip? Perseguimos adentrarnos en el mundo interior del alumnado conociendo su respuesta emocional a la aplicación de un programa de intervención donde se han tenido en cuenta música y emociones a partir del texto audiovisual.

3.1 Participantes

Las participantes son 17 mujeres adultas eslovacas de clase media, residentes en Bratislava, con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Todas ellas estudian en la Facultad de Educación de la Universidad Comenius de Bratislava y tienen el español como una subespecialidad dentro de sus estudios. 12 estudiantes están cursando el Grado y tienen entre 20-23 años. El resto de las participantes estudia Máster y tiene entre 22-25 años. La muestra es reducida; sin embargo, resulta representativa para el contexto en el que se realizó. Se trata de una facultad pequeña donde la ratio por clase es de unos 10 / 15 alumnos. En este caso se escogieron dos grupos. En esa fecha había unos 500 alumnos matriculados en las diferentes lenguas que se ofertaban. La mayoría de ellos estudiaba inglés (63 %); frente al 18 % de alemán, el 11 % de español o el 8 % de francés.

Todas las participantes comparten una lengua materna (eslovaco) y han estudiado español con anterioridad. El 83 % de las alumnas de Grado ha estudiado español durante, al menos, cuatro años y el 25 % de ellas proviene de un Centro de Secundaria y Bachillerato Bilingüe español-eslovaco donde recibió su enseñanza en español en la mayoría de las asignaturas. Por su parte, el 80 % de las alumnas de Máster ha estudiado español durante, al menos, 6 años, y el 29 % de ellas proviene de un centro bilingüe. Su nivel de español, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), es intermedio: B1-B2.

3.2 Material y corpus de datos

El material utilizado en esta prueba piloto han sido cuestionarios (ver anexo), videoclips y un programa de intervención con varias propuestas didácticas.

La selección del corpus de datos se realizó en dos fases. En un primer momento se administró un cuestionario en papel en versión bilingüe español-eslovaco (para agilizar su comprensión) relacionado con las preferencias y el empleo de la tecnología y los medios, entre ellos los videoclips. El 65% de las alumnas respondieron en eslovaco y el 35% lo hicieron en español. La mayoría contestó en eslovaco, ya que en el cuestionario se presentaban preguntas de desarrollo breve y se sentían más cómodas respondiendo en su lengua materna. Posteriormente los datos se codificaron manualmente en Excel.

Una vez recogida y analizada la información proporcionada por este cuestionario inicial, se realizó una selección de videoclips en base a los objetivos

del estudio, para así trabajar con uno de ellos en una segunda fase. Sedeño (2002) sostiene que es importante que el alumnado participe en la selección para que el ejercicio sea más motivador.

En esta segunda etapa, se trabajó en clase un programa de intervención con actividades didácticas centradas en el análisis del vídeo musical desde un punto de vista emocional. Para la planificación de las actividades sobre el videoclip se tuvieron en cuenta las pautas de Goldstein y Driver (2015) sobre cómo trabajar con el vídeo en clase de lengua extranjera. En primer lugar, estarían las actividades para ser realizadas antes del visionado, con las que se persigue captar el interés del alumnado. Se podrían incluir aquí diversas propuestas como aquellas en las que se pretende predecir el vídeo con el que se trabajará. También se pueden llevar a cabo visualizaciones mentales o narraciones por parte del profesor para introducir el tema del texto audiovisual con el que se trabajará. Asimismo, pueden aparecer actividades de léxico o contextualización del vídeo en cuestión. A continuación, se encontrarían las propuestas para ser realizadas durante el visionado. En este caso se aconseja visualizar el vídeo en varias ocasiones para que los alumnos no tengan que realizar varias tareas al mismo tiempo. Se busca aquí analizar el vídeo como un todo donde se trabajarán aspectos más allá del documento audiovisual como serían las imágenes, los objetos, los elementos cinematográficos, el aspecto cultural, los personajes, el sonido, el género, la narración o el texto. Finalmente, aparecen las actividades para ser desarrolladas después de visionar el vídeo. Se pueden reformular algunas de las presentadas durante el visionado o introducir otras para sintetizar o reconstruir la narración del vídeo, o incluso tareas donde se haga un análisis más profundo seguido de alguna tarea de producción a través de la cual se ponga en marcha la parte creativa del alumnado.

3.3 Herramientas y estrategias de obtención de datos

En cuanto a la selección de vídeos musicales para la segunda fase del estudio, en primer lugar, cabe destacar la falta de consenso por parte de las alumnas sobre sus videoclips o canciones favoritas. Por lo que se optó por elegir vídeos de sus cantantes preferidos. En ambos grupos la cantante seleccionada en primera posición fue Shakira. El grupo de Máster eligió en segunda y tercera posición a Maluma y Enrique Iglesias, y empatados en votos, a los siguientes artistas o grupos: Álvaro Soler, Carlos Baute, Carlos Vives, Chyno, Nacho, Daddy, Jennifer López, Julieta Venegas, Jesse & Joy, Makano, Manu Chao, Marc Anthony, Natalia Oreiro, Ricky Martin y Thalía. Las alumnas de Grado optaron por Enrique Iglesias y Nicky Jam en segunda y tercera posición respectivamente. El cuarto lugar lo ocuparon Álvaro Soler, Carlos Vives, CNCO, J. Balvin, Luis Fonsi, Maluma y Ricky Martin. Los menos votados fueron Bomba Estéreo, Bomba y el Dandee, Eusebio, Gente de Zona, Gypsy Kings, Macaco, Morat, Rodrigo Amarante y Thalía.

Se desestimaron los videoclips de Shakira por aparecer imágenes poco apropiadas para ser presentadas en el ámbito educativo, además de por su dificultad para ser trabajados en comprensión auditiva. De esta forma, se decidió escoger dos vídeos para que pudiesen ser votados por las estudiantes y así poder trabajar con uno de ellos en cada clase. Finalmente se seleccionó “Bailando”, de Enrique

Iglesias por ser éste uno de los cantantes favoritos en ambos grupos y pertenecer el vídeo a una de sus canciones más famosas, y “Volar”, de Álvaro Soler, por ser este artista un cantante votado en ambos grupos y en este caso, ser un videoclip adecuado para ser trabajado en clase de Español por la claridad en la pronunciación y presentación de la letra.

De esta forma, antes de comenzar la actividad, en cada clase se ofreció a las estudiantes la posibilidad de escoger entre los dos videoclips mencionados anteriormente. Se votó democráticamente escogiendo el grupo de Grado “Bailando”, de Enrique Iglesias y las estudiantes de Máster decantándose por “Volar”, de Álvaro Soler.

La actividad central de la segunda fase del estudio empírico consistía en una parrilla de análisis elaborada principalmente siguiendo las pautas de análisis del relato audiovisual de Ferrés (2014) quien combina datos de neurociencias, educación y comunicación para analizar un texto audiovisual partiendo de lo emocional. Puesto que nuestra propuesta se aplicó en clase de LE, se llevaron a cabo modificaciones pertinentes adaptando y complementando la metodología al ámbito del aprendizaje de lenguas. En la Figura 1 se muestra la parrilla de análisis simplificada. Más adelante en esta sección se mostrarán con más detalle los distintos apartados que la confieren.



Figura 1. Adaptación en síntesis del mapa mental para el análisis del videoclip.

Por último, y con el objetivo de extraer información sobre el estado afectivo de las alumnas tras las actividades anteriormente mencionadas, se distribuyó a las estudiantes en español el cuestionario de emociones en el aprendizaje de lenguas de Dewaele y MacIntyre (2014). Se basaba en una escala Likert de 21 temas y con una opción de respuesta de 1 a 5 donde 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”.

En el grupo de Grado había una chica invidente, sin embargo, pudo realizar las tareas al igual que el resto de sus compañeras. Se le enviaron las actividades por correo electrónico previamente para que pudiera imprimirlas en casa y traerlas a clase en Braille. A la hora de rellenar la parrilla de análisis la profesora trabajó con ella.

Las autoras son conscientes de que el proyecto que aquí se presenta es un estudio exploratorio con resultados limitados. Sin embargo, lo consideramos como un paso previo para seguir investigando en direcciones similares.

3.4 Parrilla de análisis

A continuación, se presentan las diferentes actividades que realizaron las alumnas en clase durante la segunda etapa del estudio empírico.

La tarea principal consistía en analizar un videoclip y, a través de él, se pretendía trabajar con lo emotivo en clase. Los objetivos secundarios de la unidad didáctica se centrarían en trabajar varias destrezas: expresión oral, expresión escrita y comprensión audiovisual. El nivel de aplicación era B1.2 y la duración estimada, 60 minutos.

La unidad didáctica se dividió en tres fases principalmente donde se trabajaron actividades antes, durante y después del visionado.

En primer lugar, se realizaron tres actividades para introducir el mundo emocional en clase. El objetivo de la primera actividad era presentar a las estudiantes el vocabulario del mundo de las emociones. Se trajeron a clase varias fotografías de personas y se preguntó a las alumnas sobre el tipo de emociones que podían estar sintiendo en ese momento los individuos fotografiados.

A continuación, se presentó una nube de palabras con diferentes emociones y las alumnas las clasificaron en positivas y negativas en un pequeño mapa mental. Por último, se realizó una actividad en grupo. Las alumnas representaban una emoción mediante mímica, gestos o movimientos corporales. Por turnos cada una expresaba una emoción y el resto de las integrantes del grupo adivinaba la emoción a la que se refería.

La siguiente actividad ocupó 30 minutos de la clase. Se analizó el videoclip desde un punto de vista emocional, crítico, estético y expresivo. Se presentó el videoclip seleccionado (duración, cantante o grupo) y se explicó que, durante el recorrido de análisis del videoclip, la estudiante podría percibir cambios acerca de su visión del vídeo estudiado.

En cuanto a la parrilla de análisis del vídeo musical, se elaboró para tal fin un mapa mental para ser rellenado por las alumnas individualmente apoyándose en un guión de trabajo. La actividad contaba con 21 apartados. Todos ellos enumerados de manera correlativa e intuitiva en la ficha de ayuda y en el mapa.

Al final de la clase se comentaron los mapas mentales en parejas y en grupo para abrir así un debate crítico acerca del vídeo musical analizado. Por último, y con el objetivo de extraer información sobre el estado afectivo de las alumnas tras las actividades anteriormente mencionadas, se proporcionó a las jóvenes un cuestionario ideado por Dewaele y MacIntyre (2014) basado en una escala emocional.

Ahora se presentarán de forma detallada los cuatro apartados que conforman el mapa mental para trabajar el videoclip en clase de ELE.

3.4.1 Así me siento

El objetivo de esta sección es radiografiar el estado interno del estudiante tras la primera visualización del videoclip, es decir, descubrir esas primeras impresiones o

reacciones canalizadas a través de sensaciones, emociones o recuerdos que los diferentes elementos del vídeo musical permiten aflorar en el receptor en una primera visualización.

Tal y como se muestra en la Figura 2 en esta primera fase el alumno deberá plasmar sus primeras reacciones acerca de la música, los personajes, los lugares o la historia, además de apuntar su proyección con el producto audiovisual a través de la identificación con algún personaje o el afloramiento de algún recuerdo. Es el resultado de su primera interacción con el videoclip.

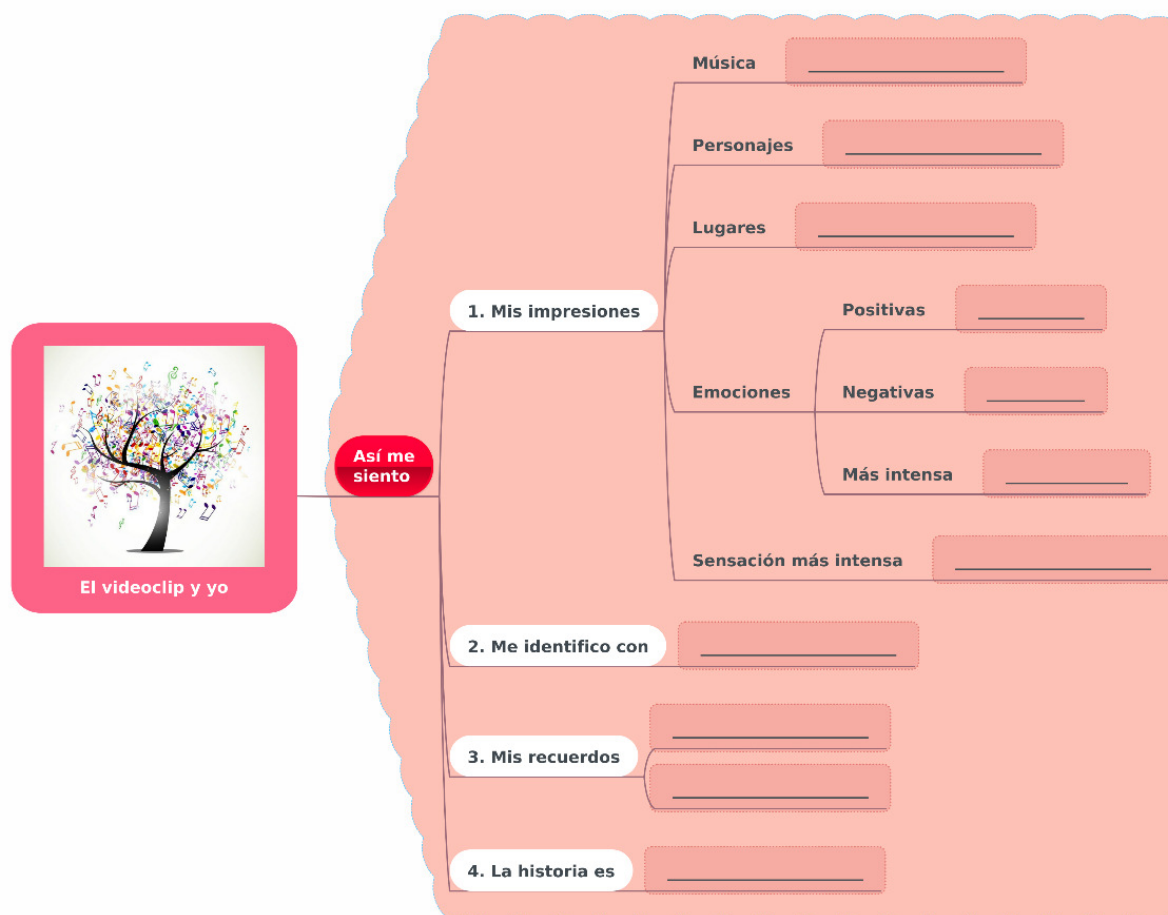


Figura 2. Adaptación del primer encuadre del mapa mental para el análisis del videoclip.

3.4.2 Así lo veo

En esta segunda fase se realiza otro visionado y el alumno profundiza más en ciertos elementos del producto audiovisual con el que está trabajando, es decir, debe revelar, a grandes rasgos, qué se cuenta y cómo se cuenta. El Gráfico 3 muestra cómo el estudiante debe analizar los personajes, los entornos físicos o la narración. Asimismo, se deben exponer la correlación entre las emociones positivas y negativas y los posibles elementos (personajes, lugares, acciones o situaciones) que las pudieran haber suscitado.

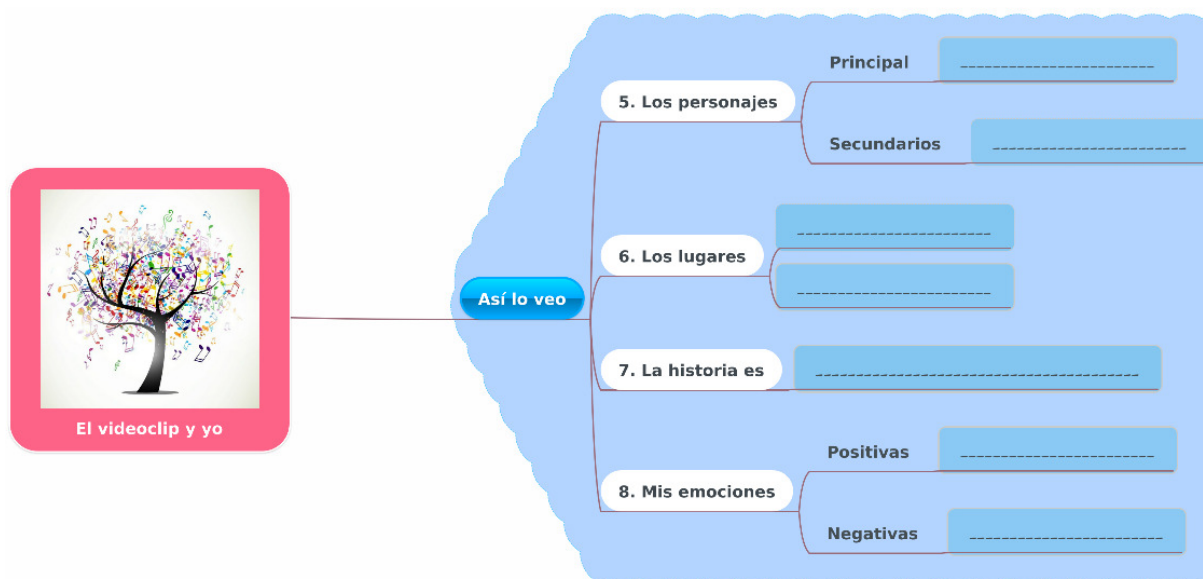


Figura 3. Adaptación del segundo encuadre del mapa mental para el análisis del videoclip.

3.4.3 Así es

Hasta ahora hemos estado detectando los elementos principales del videoclip. En esta tercera etapa se proyectó el videoclip por última vez y comenzó su valoración. La Figura 4 muestra los elementos sobre los que se profundizó: la historia, la música o los personajes. Además, se realizó un análisis crítico sobre la ideología o valores que pretende transmitir.

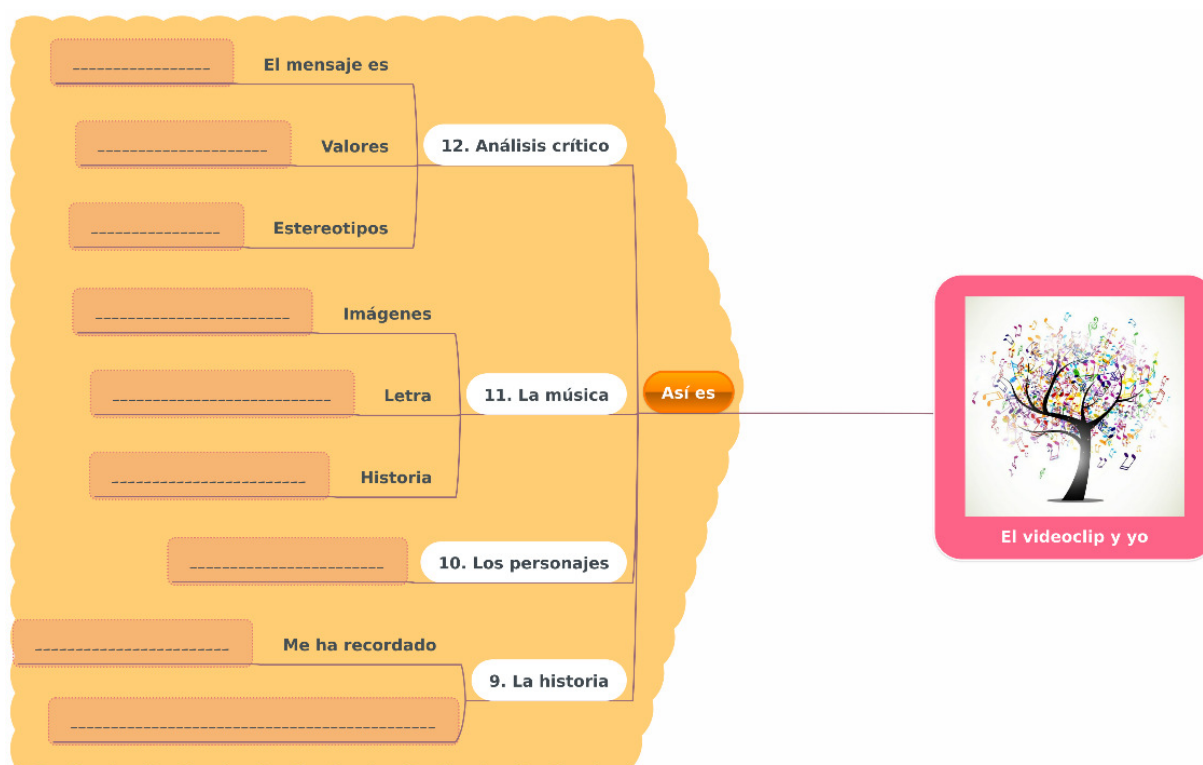


Figura 4. Adaptación del tercer encuadre del mapa mental para el análisis del videoclip.

3.4.4 Así me ha hecho sentir

El objetivo de esta última etapa es comprobar lo que el alumno ha descubierto sobre sí mismo a través del presente trabajo con el videoclip, es decir, se pretende valorar el mapa emocional extraído de las reacciones expuestas durante el análisis. Se trata pues de localizar si las reacciones inducidas se derivan de ver las imágenes, escuchar la música e interaccionar con ello o si, por el contrario, resultan de pensar, analizar o valorar todo esto. La Figura 5 muestra cómo se persigue analizar si se han producido modificaciones en el aspecto emocional del estudiante y en su visión sobre videoclip a partir del cual ha trabajado.



Figura 5. Adaptación del cuarto encuadre del mapa mental para el análisis del videoclip.

4. Resultados

Los objetivos de este estudio han sido analizar el consumo de videoclips entre estudiantes universitarios eslovacos aprendientes de español y examinar la eficacia de un programa de intervención basado en el análisis de las emociones en los videoclips musicales usados como herramienta pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El estudio empírico se realizó en dos etapas. En un primer momento se distribuyeron cuestionarios para mapear el uso y consumo de tecnología y medios de comunicación entre los universitarios eslovacos. En base a estos resultados se trabajó en una segunda fase con una unidad didáctica basada en el análisis de un vídeo musical desde un punto de vista emocional, para concluir recabando datos con una escala de emociones tras realizar las actividades presentadas en clase.

A continuación, se exponen los resultados principales de todas las etapas del estudio con estudiantes universitarias de Grado y Máster de la Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia).

4.1 Primera fase: hábitos de consumo de tecnología

4.1.1 Uso y consumo de tecnología y medios de comunicación en la vida diaria

El uso de la tecnología y los medios de comunicación es algo habitual en todas las alumnas. El 100 % de ellas utiliza habitualmente el ordenador, el teléfono móvil, el cine, las redes sociales y las plataformas para visualizar vídeos en su vida diaria.

El Gráfico 1 indica que el grupo de Máster utiliza un poco más la tecnología en su día a día que el grupo de Grado. Asimismo, todas las alumnas de Máster utilizan habitualmente el CD, el DVD y la tableta. Por su parte, las alumnas de Grado lo hacen en un porcentaje relativamente inferior: CD-ROM (83,33 %), DVD (91,66 %) y tableta (91,66 %).

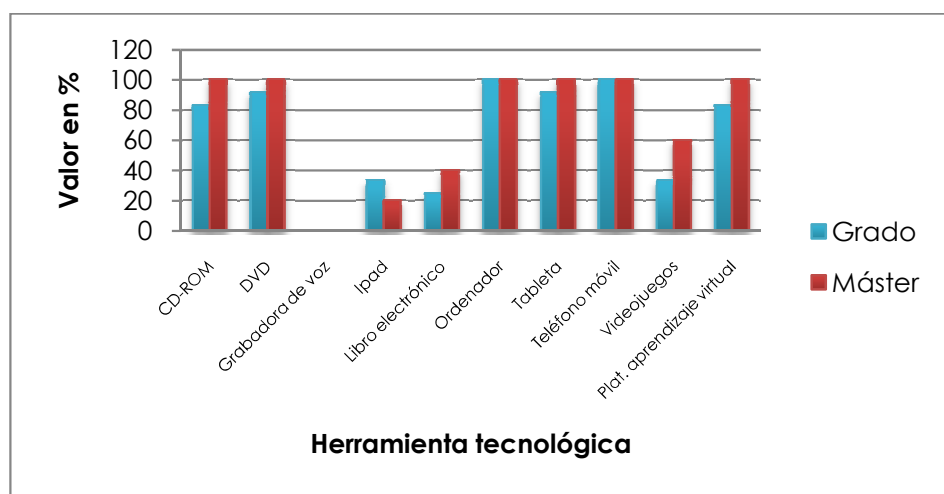


Gráfico 1. Consumo habitual de tecnología.

A pesar de ser usuarias habituales de pantallas, menos de la mitad de ambos grupos utiliza iPad o libro electrónico. De ahí que el 33,33% de las alumnas de Grado use el iPad frente al 20 % de las alumnas de Máster. En cuanto al libro electrónico, el 40 % de estas últimas es usuaria de libro electrónico frente al 25% de las alumnas de Grado.

Con respecto al consumo de medios tradicionales, en la página siguiente, el Gráfico 2 muestra igualmente cómo las alumnas de Máster manifiestan ser más consumidoras de radio, televisión y prensa que sus compañeras de Grado, siendo la radio en podcast el medio menos utilizado. Hacen uso de esta modalidad el 60 % de las alumnas de Máster frente al 25 % de las alumnas de Grado.

4.1.2 Uso y consumo de tecnología y medios para aprender lenguas extranjeras

La tendencia del uso de pantallas entre las estudiantes se traslada igualmente al ámbito educativo. De ahí que el 100 % de las alumnas haga uso del ordenador, el teléfono móvil y las plataformas para visualizar vídeos como herramientas tecnológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El Gráfico 3 indica que también las alumnas de Máster superan ligeramente a sus compañeras de Grado en el consumo de tecnología para aprender lenguas

extranjerías. Destacaríamos que ninguna de las alumnas de Grado es usuaria de libro electrónico, frente al 40 % de las estudiantes de Máster.

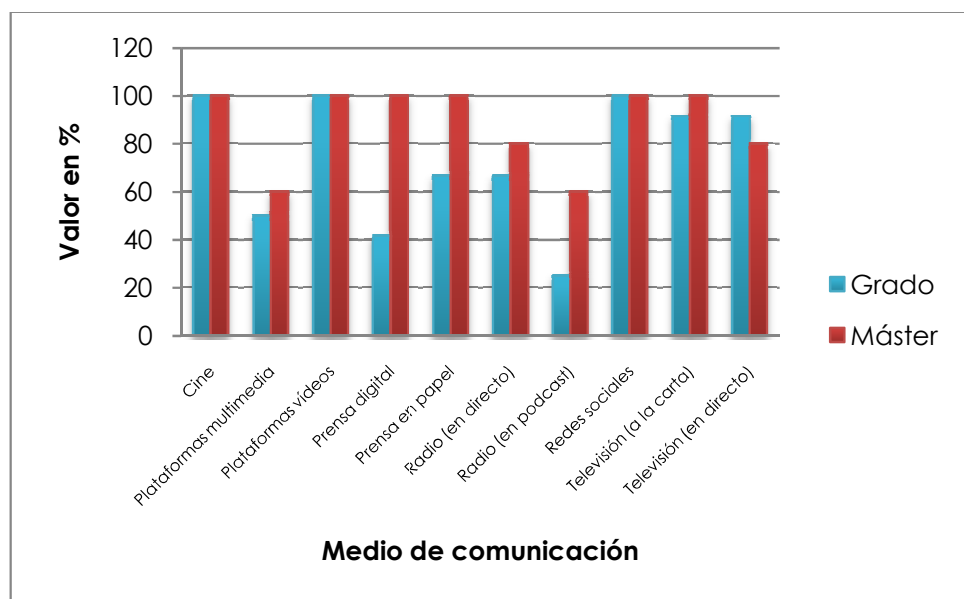


Gráfico 2. Consumo habitual de medios de comunicación.

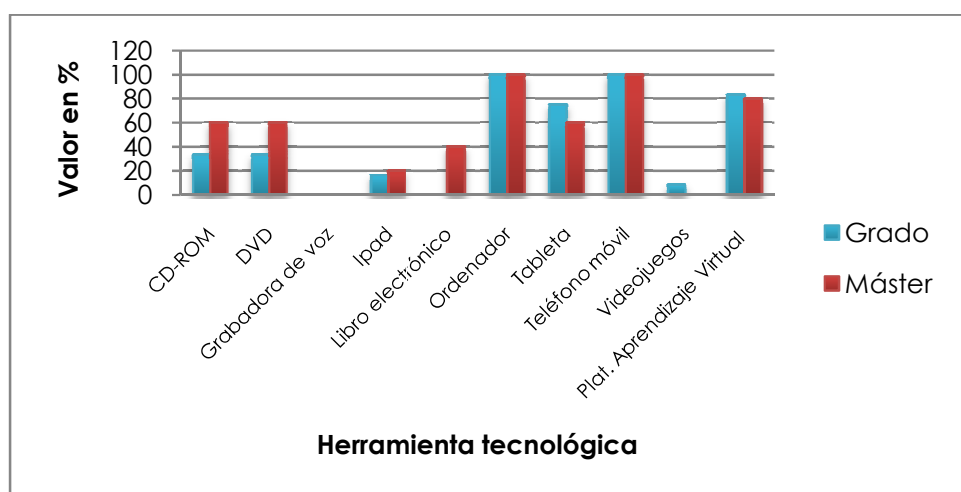


Gráfico 3. Consumo de tecnología para aprender lenguas.

Por lo que al consumo de medios se refiere, el estudio revela que las alumnas de Máster utilizan ligeramente más los medios de comunicación para aprender lenguas que sus compañeras de Grado. Tal y como vemos en el Gráfico 4, en ambos casos la radio es el medio menos consumido.

Así pues, son alumnas que utilizan habitualmente la tecnología en su vida diaria y para aprender lenguas, por ejemplo: alrededor del 80 % en ambos grupos utiliza plataformas de aprendizaje virtual. Sin embargo, en el Gráfico 5 podemos observar que se decantan por el contacto cara a cara como forma de aprendizaje y rechazan de forma unánime el aprendizaje a distancia para aprender una lengua extranjera.

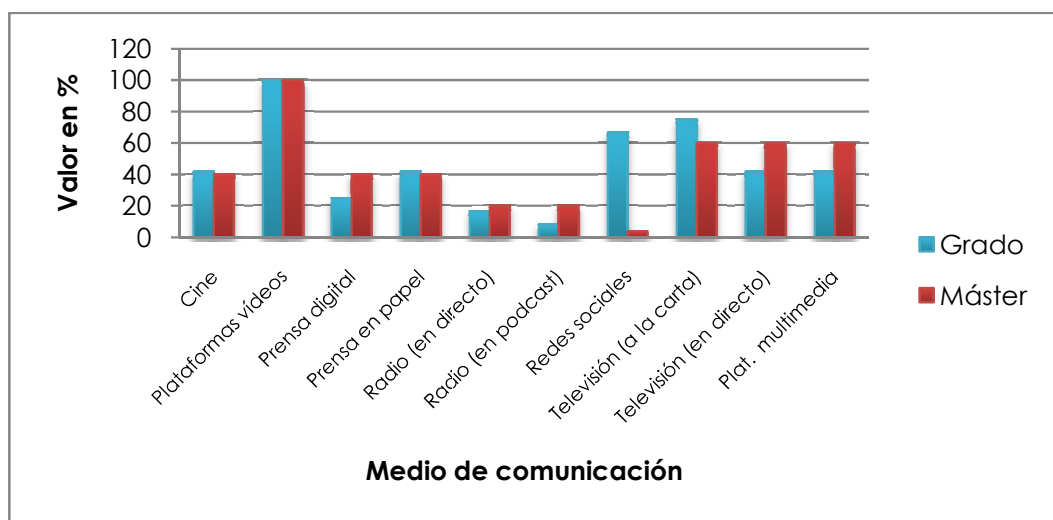


Gráfico 4. Consumo de medios para aprender lenguas.

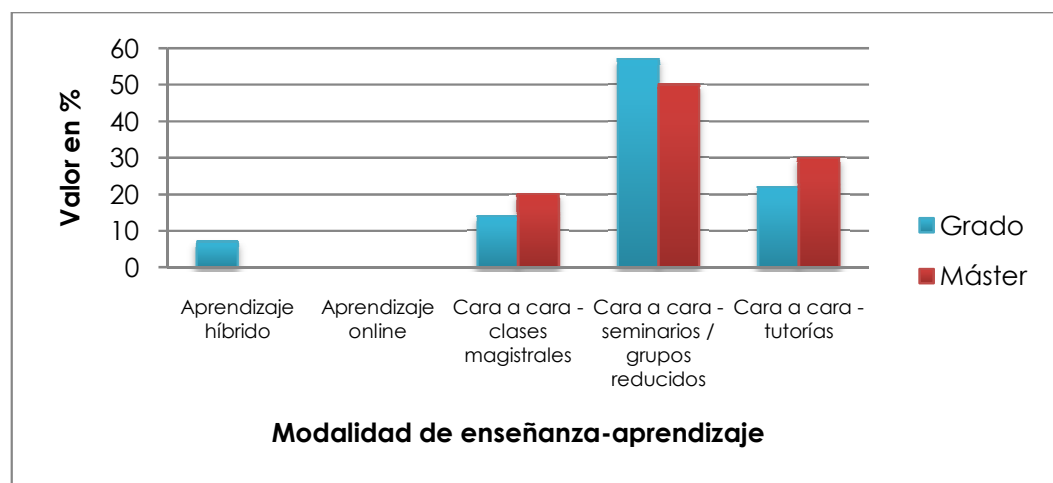


Gráfico 5. Enseñanza-aprendizaje de lenguas preferida.

4.1.3 Hábitos de consumo de videoclips para aprender español

La investigación arroja también resultados relevantes en cuanto a los hábitos de ocio de la población estudiada, ya que el 100 % de las alumnas tiene la música como afición favorita o la escucha bastante. Además, en el Gráfico 6 se observa cómo la mayoría de ellas escucha a menudo música en español.

En relación al hábito de consumo de videoclips para aprender español, el 80% de las alumnas del grupo de Máster consume videoclips habitualmente, frente al 58% de las alumnas de Grado. Igualmente se muestra esta tendencia sobre las alumnas que han trabajado con el videoclip en clase de español. Tal y como muestra el Gráfico 7, el 80% de las alumnas de Máster ha trabajado con el videoclip en clase de español, frente al 58% de las alumnas de Grado.

En relación al hábito de consumo de videoclips para aprender español, el 80% de las alumnas del grupo de Máster consume videoclips habitualmente, frente al 58% de las alumnas de Grado. Igualmente se muestra esta tendencia sobre las alumnas que han trabajado con el videoclip en clase de español. Tal y como

muestra el Gráfico 7, el 80% de las alumnas de Máster ha trabajado con el videoclip en clase de español, frente al 58% de las alumnas de Grado.

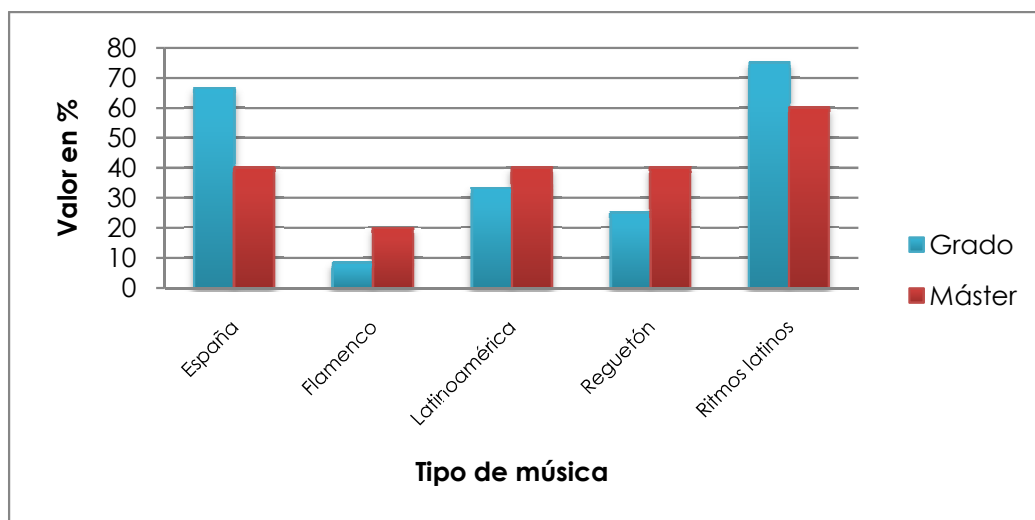


Gráfico 6. Música hispana preferida.

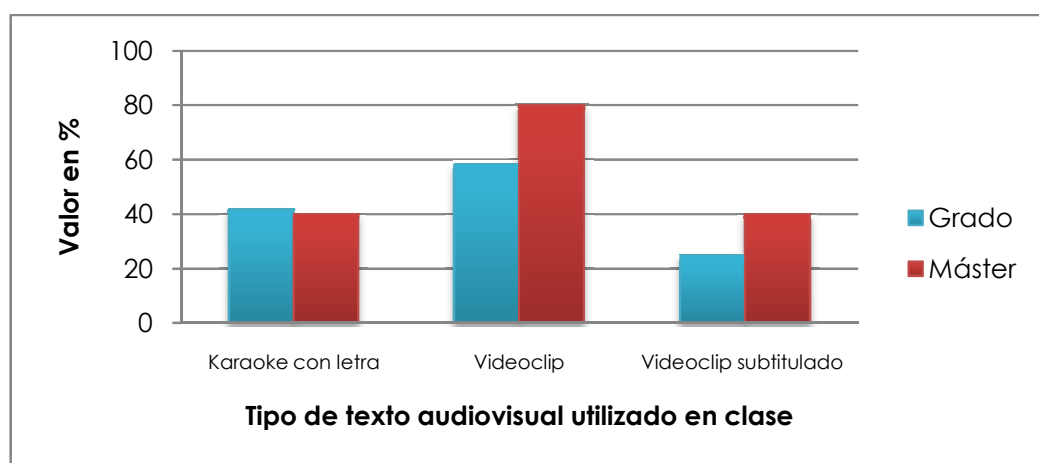


Gráfico 7. Audiovisual en clase de ELE.

Lo más significativo de este punto es que el 100 % de las alumnas que ha utilizado el videoclip en clase de ELE opina que le ha resultado útil para aprender español. Además, la mayoría de las alumnas querría trabajar con videoclips en clase de español: el 100 % del grupo de Máster y el 92 % del grupo de Grado.

Cabe señalar que ambos grupos coinciden principalmente en que el videoclip les animaría a escuchar música en español fuera de clase y a sentirse integradas cuando viajaran a un país hispanohablante. Tal y como indica el Gráfico 8, otra de las utilidades con importante valoración ha sido la de herramienta de ayuda para comprender documentos audiovisuales. Así lo ha mostrado el 80 % de las alumnas de Máster y el 67 % de las alumnas de Grado.

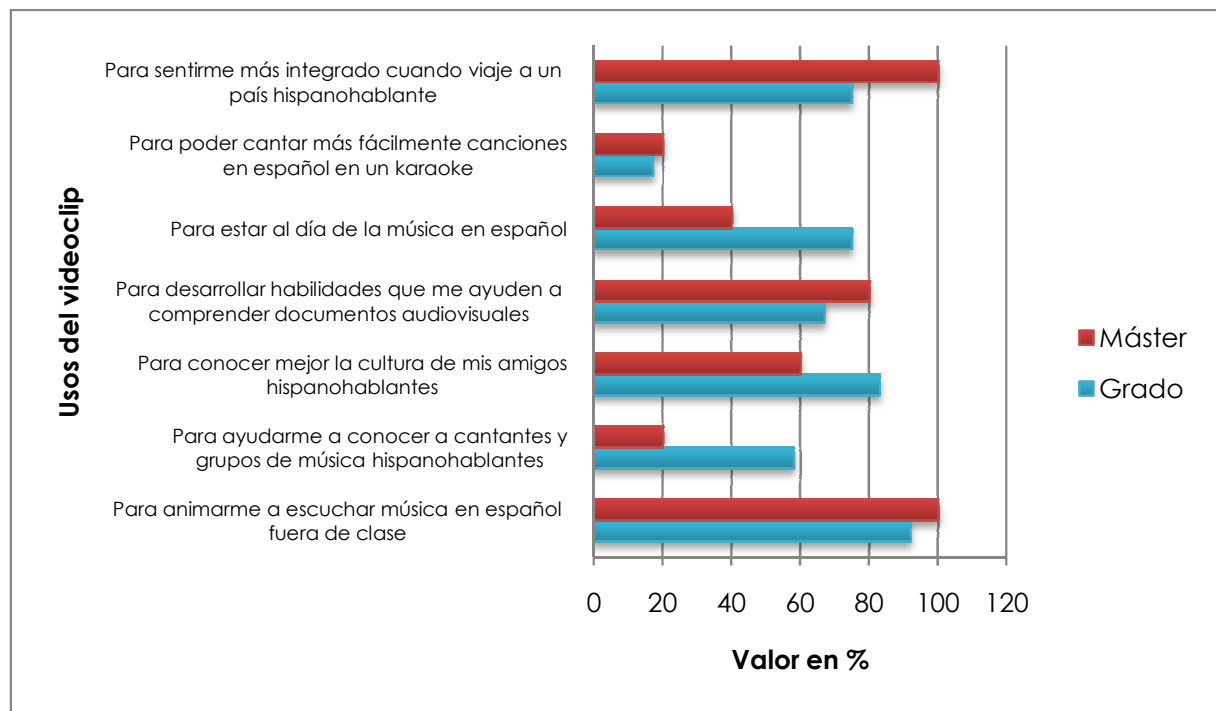


Gráfico 8. Uso esperado del videoclip.

4.2 Segunda fase: tareas en torno al videoclip y las emociones

La segunda etapa del estudio empírico la componían una serie de actividades para trabajar el videoclip y un cuestionario para mapear las actitudes de los estudiantes en relación a las actividades trabajadas en clase.

La parte central de la unidad consistió en el análisis de un videoclip desde un punto de vista emocional. Para tal fin, las estudiantes dispusieron de una guía didáctica y un mapa mental donde volcaban sus respuestas.

Las alumnas respondieron a la mayoría de las cuestiones presentadas en el mapa mental (83,79%). A continuación, una vez finalizadas todas las actividades se administró un cuestionario basado en una escala con cinco niveles de 21 temas para averiguar la situación afectiva de las estudiantes después de haber realizado las tareas propuestas. Dicha escala pretendía reflejar el nivel de emociones positivas de las alumnas tras la experiencia de aprendizaje y su relación con el resto de las compañeras de clase y la profesora.

Tal y como muestra el Gráfico 9, ambos grupos mostraron niveles similares de disfrute en clase; en concreto un 98% en el caso de las alumnas de Máster y un 95 % en las alumnas de Grado. De ahí que al 100% de ellas le pareció divertida la clase y el 91 % manifestó haberse divertido en ella. Además, el 95% de las estudiantes se pudo reír mucho y el 91 % no se aburrió. De esta forma, el 99 % de ellas sostiene que pudo ser creativa en clase y el 95 % de ellas afirma haber aprendido cosas interesantes.

El estudio muestra también resultados interesantes en cuanto a la percepción de las alumnas sobre su nivel de competencia dentro del aula de ELE. Por una parte, tenemos a un 98 % de alumnas que afirma que equivocarse es parte del proceso de aprendizaje. Además, el 100 % de las alumnas de Máster opina que se

puede reír de sus errores en clase, frente al 80 % de las alumnas de Grado. Por otra parte, cabe señalar también que sólo el 69 % de ellas se sienten orgullosas de sus logros en la clase de español. No obstante, hay que añadir que su valoración sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras es bastante positiva. De ahí que el 98% de las alumnas opinara que “saber una lengua extranjera es genial”.

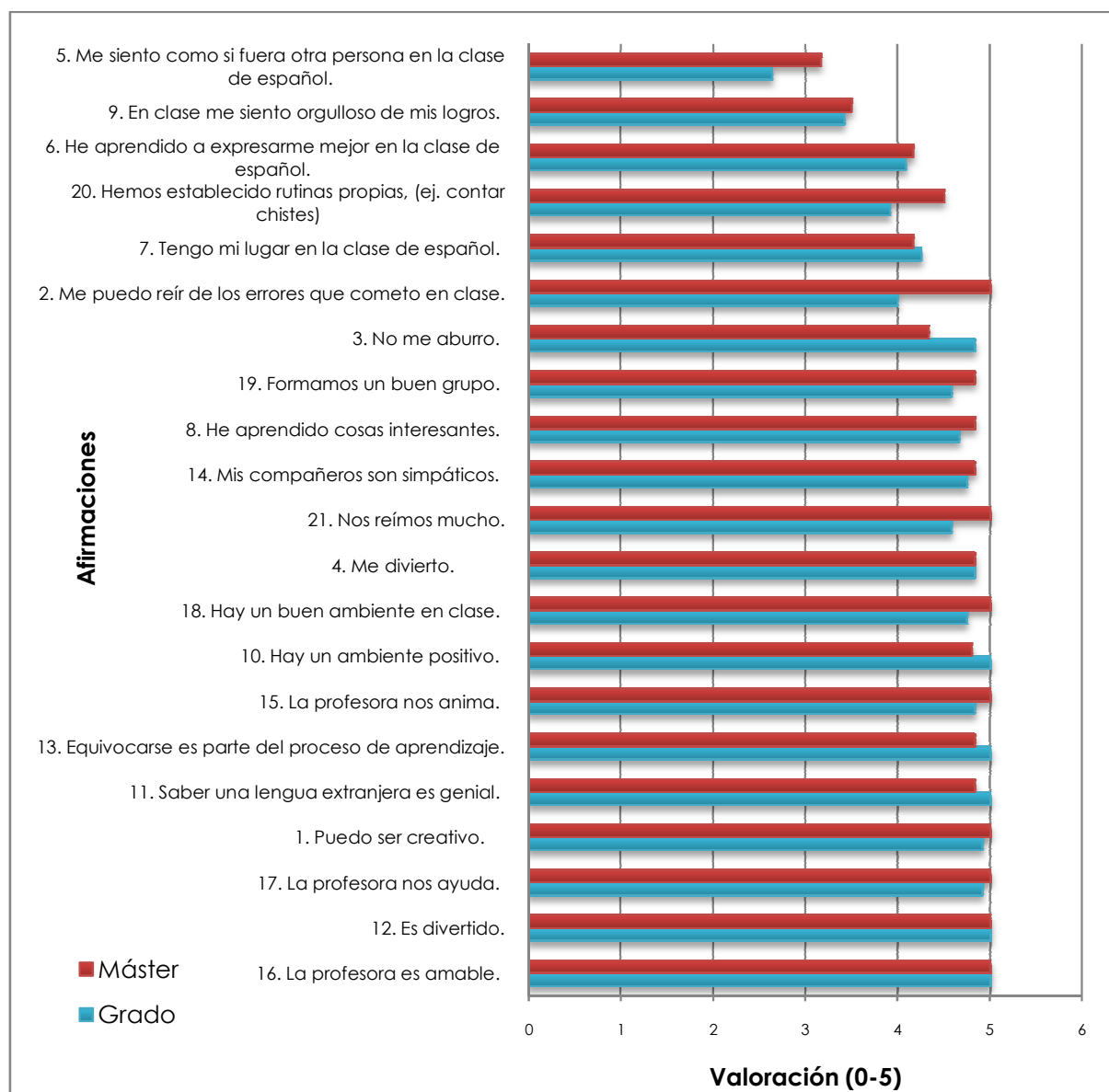


Gráfico 9. *Foreign Language Enjoyment Scale*

Así pues, es importante subrayar los resultados sobre la percepción de las alumnas acerca del ambiente de clase y las relaciones entre las personas en la misma (profesora y alumnas). Por una parte, el 98% de ellas afirma que en el aula se creó un clima positivo y el 97% sostiene que hubo buen ambiente. Esta percepción positiva sobre el clima de clase se vio acompañada por la buena acogida del grupo como tal, ya que el 94% de las alumnas sostiene que forman un buen grupo y el 96% afirman que sus compañeras son simpáticas. En cuanto a la relación en clase

entre la profesora y las alumnas, el 100% de ellas afirma que la profesora es amable; el 99% sostiene que les ayuda y el 98% apunta que la profesora las anima.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio han revelado que las estudiantes son consumidoras habituales de tecnología y medios de comunicación, especialmente de pantallas, tanto en su vida diaria como para aprender lenguas extranjeras. No obstante, conviene precisar que la mayoría de ellas prefiere un aprendizaje cara a cara para aprender idiomas y rechazan de forma unánime la modalidad online para aprender lenguas extranjeras. De manera que el profesor es todavía importante para el alumno a la hora de aprender una LE. Por consiguiente, la presente investigación ha demostrado que las emociones positivas de las alumnas tras la realización de las actividades se habían visto influidas, entre otras variables, por el apoyo de la profesora. Con lo que compartimos con Arnold y Fonseca (2007) su premisa sobre la importancia de la figura del profesor para crear un buen ambiente emocional y de aprendizaje, ya que la inclusión de los factores afectivos en clase puede tener efectos en los aprendices (Arnold, 2011: 20). Luego la compenetración entre profesor y alumno también resulta significativa para reducir los niveles de ansiedad y crear un estado de ánimo positivo en los estudiantes (Dewaele, 2014: 16). Por tanto, ofrecer una clase de LE donde se disfrute puede ayudar a extraer el potencial del alumno aprendiz de lenguas (Dewaele y Macintyre, 2014: 261).

Asimismo, la cohesión de grupo también se ha mostrado como un elemento relevante en los resultados del presente estudio. Las relaciones establecidas entre los estudiantes en el aula ha sido otro factor significativo, corroborando de este modo la idea de Arnold y Brown (1999) sobre la importancia de las relaciones que se producen entre los actores de una clase de lengua extranjera. De ahí que Stevick (1980: 4) defienda que en la clase de una lengua extranjera prevalezca la relación entre los actores de clase, profesor y alumnos, ante los materiales, técnicas y análisis lingüísticos.

En lo referente al consumo de videoclips, hemos observado cómo la música es una de las actividades de ocio favoritas de las participantes en el estudio. Además, conocen una más que aceptable variedad de grupos y cantantes hispanos, y lo más significativo, les gustan los videoclips musicales para mejorar su nivel de español. De ahí que les resultara una herramienta eficaz a todas las que lo utilizaron en clase de español previamente. Precisamente, la mayoría de ellas estaría dispuesta a utilizar el vídeo musical en clase de ELE. Subrayamos de este modo la reacción positiva del alumnado a la aplicación didáctica del videoclip en clase.

A lo largo de estas páginas se ha puesto de manifiesto la acogida favorable del trabajo conjunto de las emociones y la música en la clase de lengua extranjera. Esta conjunción se presenta como una herramienta didáctica eficaz que puede motivar al alumnado de lenguas extranjeras. La música es una de las actividades favoritas de ocio de los jóvenes y el haberla trabajado simultáneamente con las emociones ha sido acogida de forma positiva. Por ello compartimos con Dewaele (2010: 28) su idea sobre la importancia de trabajar el mundo emocional en el aula de lengua

extranjera. Las alumnas han empatizado poniéndose en el lugar de otras personas, han expresado sus emociones de forma verbal y no verbal, además de haber estudiado su propio mundo emocional a través de un vídeo musical.

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, podemos concluir que las estudiantes universitarias de ELE eslovacas participantes en este estudio son consumidoras de videoclips para mejorar su nivel de español a la vez que se muestran receptivas sobre la posibilidad de trabajar con el videoclip en clase. Igualmente, el trabajo del mundo emocional de forma conjunta con el vídeo musical ha provocado principalmente emociones y reacciones positivas entre el alumnado. Tenemos ante nosotros una nueva herramienta repleta de posibilidades para utilizarla en clase de LE.

La investigación ha revelado que la tecnología y las pantallas forman parte del día de los universitarios y que su uso se amplía al terreno educativo. El audiovisual abre las puertas del aula al mundo exterior y es una herramienta efectiva para continuar viviendo en español fuera de clase. Sin embargo, cabe señalar que todavía la presencia del profesor en el aula de idiomas es imprescindible para los estudiantes. Con lo que actualmente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras el profesor necesita tanto a la tecnología como ésta se complementa con la valiosa labor del formador.

En definitiva, este estudio exploratorio ha demostrado que el videoclip es una herramienta efectiva para trabajar la competencia comunicativa audiovisual y las emociones en clase de ELE a nivel universitario. Igualmente se ha presentado una forma nueva de trabajar el videoclip en clase de lengua extranjera, motivadora para los estudiantes, y extrapolable a otro tipo de documentos audiovisuales.

Este proyecto ha puesto su granito de arena en el estudio sobre la correlación del audiovisual y lo emotivo en clase de lengua extranjera, además de contribuir a rellenar la laguna académica existente en la aplicación pedagógica del vídeo musical en el aula de lengua extranjera. Sirva este ejemplo de reflexión sobre la importancia de introducir el audiovisual, la música y las emociones en la clase de LE a nivel universitario. En este sentido, este proyecto apuesta por la continuidad de la investigación en líneas similares. Se podría ampliar la muestra a universitarios de otros países, incluso aprendices de otras lenguas distintas del español para conseguir una imagen más completa sobre la adecuación del uso del videoclip en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a nivel universitario y su aplicación pedagógica teniendo en cuenta la afectividad y las emociones.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido realizado en la Universidad Comenius de Bratislava gracias a una estancia de investigación financiada por la Fundación CEIMAR y al proyecto I+D+i del Ministerio Español de Economía y Empresa [número FFI2016-75452-R (subprograma FILO) *Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos*].

Referencias bibliográficas

- Afonso, J. y Teixeira, F. (2015). Olhares sobre a violência no namoro: um projeto com adolescentes do ensino secundário. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 10 (2), 504–523, <https://doi.org/10.21723/riace.v10i2.7846>.
- Area Moreira, M. y Ribeiro, M. T. (2011). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13–20, <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. En Arnold, J. (Coord.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-24.
- Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C. (2007). Affect in teacher talk. En Tomlinson B. (Coord.), *Language acquisition*. Londres: Continuum, 107-121.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22 (1), 11–22, <http://eric.ed.gov/?id=ED532410>.
- Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C. (2014). Motivar al alumnado de español. En *Programa de Desarrollo Profesional*. Edinumen.
- Ávila, J. y Foncubierta, J. M. (2015). La alfabetización visual y la visualización en el desarrollo de estrategias afectivas. *Marco ELE. Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, Julio-Dic. (21), 76–94, <http://xurl.es/lisf0>.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips : TV, Movies , YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5 (1), 1–21.
- Berk, R. A. (2008a). Star Tech: The Net Generation! *Action in Teacher Education*, 29 (5–6), 131–145, <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2008.10519439>.
- Berk, R. A. (2008b). Music and Music Technology in College Teaching: Classical to Hip Hop across the Curriculum. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4 (1), 45–67, <http://xurl.es/qlxom>.
- Cayari, C. (2015). Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. *International Journal of Community Music*, 8 (1), 41–57, https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1.
- Comisión Europea (2017). *Standard Eurobarometer 88. Media use in the European Union*. Bruselas: Unión Europea, <http://doi.org/10.2775/116707>.
- Comisión Europea (2013). *Libro Verde. Prepararse para la convergencia plena del mundo audiovisual: crecimiento, creación y valores*. Bruselas: Unión Europea, <http://xurl.es/4ywir>.
- Comisión Europea (2011). *Standard Eurobarometer 76. Media use in the European Union*. Bruselas: Unión Europea.
- Cook, N. (1998). *Analysing musical multimedia*. Nueva York: Oxford University Press.
- Creer, A. (2018). Introducing Everyday “Digital Literacy Practices” into the Classroom: An Analysis of Multi-layered Media, Modes and their Affordances. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7 (2), 131–139, <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.265>.
- Crowther, G.J., McFadden, T., Fleming, J. S. y Davis, K. (2016). Leveraging the power of music to improve science education. *International Journal of Science Education*, 38, (1), 73-95, <http://xurl.es/t77p7>.
- Dewaele, J.M. (2014). The complex emotions that drive or delay SLA. En *New perspectives on multilingualism and its role in L2 acquisition*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Vitoria, <http://xurl.es/shdkp>.
- Dewaele, J.M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.M., y MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (25), 237–274, <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>.

- Enríquez Pérez, M. (2014). *Cerebro que aprende: cómo apasionarnos con el conocimiento para transformar nuestra vida*. Buenos Aires: Autoría Sherpa.
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés i Prats, J., Masanet Jordá, M.J. y Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español. *Historia y Comunicación Social*, 18 (Diciembre), 129–144, http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44317.
- Fields, D., Vasudevan, V. y Kafai, Y. B. (2015). The programmers' collective: fostering participatory culture by making music videos in a high school Scratch coding workshop. *Interactive Learning Environments*, 23 (5), 613–633 <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1065892>.
- Fonseca Mora, M. C., Villamarín, J. y Grao, L. (2015). Música y emociones para el aprendizaje de lenguas. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 33, 37–46.
- Frith, S. (1988). *Music for Pleasure. Essays in the sociology of pop*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gertrudix-Barrio, F. y Rivas Rebaque, B. (2015). Producción y diseño instructivo. Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 277–294, <http://dx.doi.org/10.6018/j/222601>.
- Gertrudix-Barrio, M. y Gertrudix-Barrio, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 17 (34), 99–107, <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10>.
- Goldstein, B. y Driver, P. (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hasio, C. y Chen, W. (2018). Interpreting Visual Semiotics With the Music Video Man in the Mirror in Art Education. *Art Education*, 71 (3), 45–50, <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1437994>.
- Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Tuominen, H., Hakkarainen, K., y Lonka, K. (2019). Beyond screen time: Multidimensionality of socio-digital participation and relations to academic well-being in three educational phases. *Computers in Human Behavior*, 93 (Jun. 2018), 13–24, <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.11.049>.
- Illescas-Martínez, J. (2017). El contenido del videoclip dominante como reproductor cultural e ideológico. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8, 85–104, <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.6>.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Nueva York: Duke University Press.
- Jenkins, H., Itō, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Krutka, D. G. y Carpenter, J. P. (2016). Why social media must have a place in schools. *Kappa Delta Pi Record*, 52 (1), 6–10, <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123048>.
- Kuchinke, L., Kappelhoff, H. y Koelsch, S. (2013). Emotion and music in narrative films: A neuroscientific perspective. En Tan, S.L., Cohen, A.J., Lipscomb, S.D. y Kendall, R.A. (Coord.), *The Psychology of Music in Multimedia*, Oxford: Oxford University Press, 118–140.
- Leguizamón, J.A. (2001). Exploraciones musicovisuales. *Cuadernos*, 2001, 17, 251–269, <https://goo.gl/IR7Ztv>.

- Leguizamón, J.A. (1998). *Videoclips: una exploración en torno a su estructuración formal y funcionamiento sociocultural*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Santiago del Estero, <http://xurl.es/wwlwy>.
- Llanque Zonta, V. E. y Tejerina Vargas, V. S. (2017). The Contributions of Hip-Hop Artists to Non-Formal Intercultural Education in Bolivia. En Cortina, R. (Coord.), *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*, Palgrave Macmillan, 113–119.
- López-Rodríguez, F.J. (2017). Animación y música en los videoclips del Studio Ghibli Animation. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8, 145–159, <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.10>.
- Mericka, K. (2018). LipDub: a technology-enhanced language learning project with music. En Rosell-Aguilar, F., Beaven, T y Fuertes Gutiérrez, M. (Coord.), *Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education*, 59–65, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.22.776>.
- Mirra, N., Morrell, E. y Filipiak, D. (2018). From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. *Theory into Practice*, 57 (1), 12–19, <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390336>.
- Mora Teruel, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pisano, C. R. (2011). Autour du développement d' une macro-compétence langagière: les vidéoclips au service de la compréhension audiovisuelle. *Synergies*, 4, 125–136.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6, <https://bit.ly/2ySL1ib>.
- Robillard, A. (2012). Music Videos and Sexual Risk in African American Adolescent Girls. *American Journal of Health Education*, 43 (2), 93-103, <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599224>.
- Rodríguez-López, J. y Sedeño Valdellós, A. (2017). El videoclip y la comunicación socio-política: el mensaje reivindicativo en el vídeo musical. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, XX (138), 1–16.
- Sánchez Navarro, J. y Lapaz Castillo, L. (2015). *¿Cómo analizar un videoclip desde un punto de vista narrativo?* Barcelona: UOC.
- Sciullo, N. J. (2014). Using Hip-Hop Music and Music Videos to Teach Aristotle's Three Proofs. *Communication Teacher*, 28 (3), 165–169, <https://doi.org/10.1080/17404622.2014.911341>.
- Sedeño Valdellós, A. M. (2002). Aplicaciones educativas del vídeo musical: Música e imagen en el aula. *Comunicar*, (18), 137–142.
- Selva Ruiz, D. (2012). La visualización de la música en el videoclip. *Ámbitos*, 21, 101–115, <http://xurl.es/dsztu>.
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46 (14), 19–26, <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>.
- Sharples, M., de Roock, R., Ferguson, R., Gaved, M., Herodotou, C., Koh, E., Kukulska-Hulme, A., Looi, C-K, McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M. y Wong, L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. Milton Keynes: The Open University, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20677.04325>.
- Shin, R. (2016). Gangnam Style and Global Visual Culture. *Studies in Art Education*, 57 (3), 252–264, <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1176784>.
- Sigalés, C. (2016). A modo de conclusión. En Mominó, J. M. y Sigalés, Carles (Coord.), *El impacto de las TIC en educación: más allá de una promesa*. Barcelona: UOC, 231–239.

- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Stoyanov, S., Hoogveld, B. y Kirschner, P. (2010). *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Taylor, P.G. (2007). Press Pause: Critically Contextualizing Music Video in Visual Culture and Art Education. *Studies in Art Education*, 48 (3), 230-246, <https://doi.org/10.2307/25475827>.
- Van Vleet, B. J. (2017). Exploring controversial issues in the economics classroom using music video. En Russell III, W. B. y Waters, S. (Coord.), *Cinematic Social Studies: A Resource for Teaching and Learning Social Studies With Film*, Charlotte: Information Age Publishing, 483–494.
- Vernallis, C. (1994). *The aesthetics of music video: The relation of music and image*. Tesis doctoral, Universidad de California.
- Vernallis, C. (2004). *Experiencing music video: aesthetics and cultural context*. Nueva York: Columbia University Press.
- Vernallis, C. (2008). Music video, songs, sound : experience , technique and emotion in Eternal Sunshine of the Spotless Mind. *Screen*, 49 (3), 277–297, <https://doi.org/10.1093/screen/hjn036>.
- Walker, R., Clary, R., Jones, J. y Carlton, C. (2016). Rocking out science! *Teacher's Toolkit*, Nov., 66–91.
- Webb, M. (2010). Re-viewing listening: 'Clip culture' and cross-modal learning in the music classroom. *International Journal of Musical Education*, 28 (4), 313-340, <https://doi.org/10.1177/0255761410381821>.

Anexo

Cuestionario en versión bilingüe español-eslovaco sobre el consumo de tecnología, medios de comunicación y vídeos musicales.

POUŽÍVANIE AUDIOVIZUÁLNYCH TEXTOV NA HODINÁCH ŠPANIELSKÉHO JAZYKA USO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES EN EL AULA DE ELE

Tento dotazník slúži na výskum zameraný na vyučovacie metódy na hodinách španielskeho jazyka. Vaše odpovede budú pre tento výskum veľkým prínosom. Dotazník je anonymný a všetky získané informácie sú dôverné.
El siguiente cuestionario está destinado a desarrollar una investigación sobre técnicas docentes en el aula de ELE. Tu colaboración será de gran utilidad. Se trata de un cuestionario anónimo y los datos serán tratados con total confidencialidad.

OSOBNÉ ÚDAJE DATOS PERSONALES

Vzdelávacia inštitúcia (krajina), v ktorej študujete / Centro (y país) en el que estudias

Štátna príslušnosť / Nacionalidad: _____ Pohlavie / Sexo: ____ Vek / Edad: ____

V súčasnosti študujete na úrovni: bakalársky/magisterský stupeň/postgraduálne štúdium (rok/semester) / [Grado](#) / [Licenciatura](#) / [Máster](#) (y año / semestre) que estás cursando ahora:

Absolvovali ste niekedy bilingválne štúdium? / [¿Has estudiado en algún centro bilingüe a lo largo de tu etapa educativa?](#): Año / Sí ☐ Nie / No ☐

Rodný(é) jazyk(y): / [Lengua/s materna/s](#): _____

Aké jazyky ovládate okrem rodného jazyka? / [¿Qué lenguas conoces, aparte de tu/s lengua/s materna/s?](#) _____

Ktorý(é) jazyk(y) študujete v súčasnosti? / [¿Qué lengua/s estás estudiando actualmente?](#)

Ako dlho (mesiace/roky) sa učíte po španielsky? / [Tiempo](#) (meses / años) que llevas aprendiendo español:

Úroveň španielskeho jazyka: / [Nivel de español](#):

- | | |
|---|--|
| ☐ A1 / začiatník / Acceso | ☐ A2 / základná / Inicial |
| ☐ B1 / mierne pokročilá / Intermedio | ☐ B2 / stredne pokročilá / Avanzado |
| ☐ C1 / pokročilá / Superior | ☐ C2 / úroveň jazyka na najvyššej úrovni / Maestría |

Đakujem Vám za spoluprácu.
[Muchísimas gracias por tu colaboración](#)

Časť 1: VAŠE ZVYKY PRI POUŽÍVANÍ INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ A MASMÉDIÍ V DENNOM ŽIVOTE.

[Sección 1: TUS HÁBITOS DE USO Y CONSUMO DE LAS TIC Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN TU VIDA DIARIA](#)

1. V prvom rade, označte jedno alebo viacero z nasledujúcich médií, ktoré ste už používali: / [En primer lugar, según la siguiente lista, elige lo que ya hayas utilizado:](#)

- ☐ Počítač / [Ordenador](#)
- ☐ Videohry / [Videojuegos](#)
- ☐ Elektronická kniha (napr.kindle) / [Libro electrónico](#) (ej. kindle)
- ☐ iPad
- ☐ Diktafón / [Grabadora de voz](#)
- ☐ Mobil / [Teléfono móvil](#)
- ☐ Tablet / [Tableta](#)
- ☐ CD-ROM

- ☐ DVD
- ☐ Virtuálna výučba (napr. Moodle) / Plataforma de aprendizaje virtual (ej. Moodle)
- ☐ Rozhlas / Radio (živé vysielanie / en directo)
- ☐ Rozhlas / Radio (v podcaste / en podcast)
- ☐ Televízia / Televisión (živé vysielanie / en directo)
- ☐ Televízia / Televisión (na internete zo záznamu / a la carta)
- ☐ Tlačené noviny / prensa en papel
- ☐ Digitálna tlač / prensa digital
- ☐ Kino / cine
- ☐ Multimediálne platformy na pozeranie seriálov a filmov doma (napr. Netflix): V prípade kladnej odpovede, ktoré? Plataformas multimedia para ver series y películas en casa (ej. Netflix): En caso afirmativo, ¿cuáles?

☐ Internetové platformy na pozeranie videí (napr. Youtube, Vimeo...) Plataformas en Internet para visualizar vídeos (ej. YouTube, Vimeo...)

☐ Sociálne siete. V prípade kladnej odpovede, ktoré? Redes sociales. En caso afirmativo, ¿cuáles?

Iné, ktoré by ste chceli doplniť. / ¿Algo más que te gustaría añadir?

Časť 2: VAŠE ZVYKY PRI POUŽÍVANÍ INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ A MASMÉDIÍ PRI UČENÍ SA CUDZÍCH JAZYKOV.

Sección 2: TUS HÁBITOS DE USO DE LAS TIC Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PARA APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS.

1. V prvom rade, označte jedno alebo viacero z nasledujúcich médií, ktoré ste už používali: / En primer lugar, según la siguiente lista, elige lo que ya hayas utilizado:

- ☐ Počítač / Ordenador
- ☐ Videohry / Videojuegos
- ☐ Elektronická kniha (napr.kindle) / Libro electrónico (Ej. kindle)
- ☐ iPad
- ☐ Diktafón / Grabadora de voz
- ☐ Mobil / Teléfono móvil
- ☐ Tablet / Tableta
- ☐ CD-ROM
- ☐ DVD
- ☐ Virtuálna výučba (napr. Moodle) / Plataforma de aprendizaje virtual (Ej. Moodle)

- ☐ Rozhlas / [Radio](#) (živé vysielanie / [en directo](#))
- ☐ Rozhlas / [Radio](#) (v podcaste / [en podcast](#))
- ☐ Televízia / [Televisión](#) (živé vysielanie / [en directo](#))
- ☐ Televízia / [Televisión](#) (na internete zo záznamu / [a la carta](#))
- ☐ Tlačené noviny / [prensa en papel](#)
- ☐ Digitálna tlač / [prensa digital](#)
- ☐ Kino / [cine](#)
- ☐ Multimediálne platformy na pozeranie seriálov a filmov doma (napr. Netflix): V prípade kladnej odpovede, ktoré? / [Plataformas multimedia para ver series y películas en casa](#) (ej. Netflix): [En caso afirmativo, ¿cuáles?](#)

☐ Internetové platformy na pozeranie videí (napr. Youtube, Vimeo...) / [Plataformas en Internet para visualizar vídeos](#) (ej. YouTube, Vimeo...)

☐ Sociálne siete. V prípade kladnej odpovede, ktoré? / [Redes sociales. En caso afirmativo, ¿cuáles?](#)

Iné, ktoré by ste chceli doplniť. / [¿Algo más que te gustaría añadir?](#)

2. Používate niektorú z vyššie uvedených technológií prednostne? V prípade kladnej odpovede, uveďte podrobne. / [Sobre lo que acabas de indicar, ¿tienes alguna preferencia? En caso afirmativo, exponlo a continuación:](#)

3. Ktoré technologické nástroje by ste chceli používať pri výučbe jazykov? Vlastnými slovami uveďte, z akého dôvodu by ste takéto nástroje radi používali. / [¿Qué herramienta tecnológica te gustaría utilizar en el aprendizaje de lenguas? Utiliza tus propias palabras para explicar por qué.](#)

4. Ak zovšeobecníme spôsob učenia sa/výučby cudzích jazykov, akú formu uprednostňujete? / [Si generalizamos sobre la forma de aprender / enseñar lenguas extranjeras, ¿qué forma de aprender prefieres?](#)

- ☐ Tvárou v tvár – prednášky / [Cara a cara – clases magistrales](#)
- ☐ Tvárou v tvár – semináre/malé skupiny / [Cara a cara – seminarios / grupos reducidos](#)
- ☐ Tvárou v tvár – konzultácie / [Cara a cara - tutorías](#)
- ☐ Zmiešaná výučba – časť vyučovacích hodín s prítomným vyučujúcim a zvyšok

výučba online / [Aprendizaje híbrido](#) – una mezcla de clases presenciales con un profesor y el resto, online.

☐ Výučba online / [Aprendizaje online](#)

Časť 3: VAŠE ZVYKY PRI POUŽÍVANÍ AUDIOVIZUÁLNYCH DOKUMENTOV (VIDEOKLIPY).

[Sección 3: TUS HÁBITOS DE CONSUMO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES \(VIDEOCLIPS\)](#)

1. Máte radi hudbu? / [¿Te gusta la música?](#)

☐ Áno, počúvanie hudby je jedna z mojich obľúbených záľub.

[Sí, escuchar música es una de mis aficiones favoritas](#)

☐ Áno, veľmi. / [Sí, bastante](#)

☐ Nie veľmi. / [No mucho](#)

☐ Vôbec nie. / [Nada](#)

2. Aký druh hudby počúvate? / [¿Qué tipo de música escuchas?](#)

☐ Domáca hudba (uved'te krajinu). / [Nacional](#) ([¿qué país?](#))

☐ Medzinárodná hudba (uved'te krajinu). / [Internacional](#) ([¿qué país /es](#))

☐ Pop

☐ Rock

☐ Rap

☐ Techno / [Tecno](#)

☐ Reggaeton / [Reguetón](#)

☐ Jazz / Blues

☐ New Age

☐ Klasická hudba / [Clásica](#)

☐ Latinskoamerická hudba / [Ritmos latinos](#)

☐ Flamenco

☐ Iné / [Otros](#)

3. Akí sú Vaši obľúbení hudobní interpreti alebo hudobné skupiny?

[¿Cuáles son tus cantantes o grupos favoritos?](#)

4. Ak máte radi hudbu v španielskom jazyku, uved'te Vašich obľúbených hudobných interpretov alebo hudobné skupiny?

[Si te gusta la música en español, ¿cuáles son tus cantantes o grupos favoritos?](#)

5. Máte obľúbenú pieseň v španielskom jazyku? / ¿Tienes alguna canción preferida en español?

Časť 4: VAŠE SKÚSENOSTI S AUDIOVIZUÁLNYMI DOKUMENTMI (VIDEOKLIPMI) PRI ŠTÚDIU ŠPANIELSKÉHO JAZYKA.

Sección 4: TUS HÁBITOS DE CONSUMO COMO APRENDIENTE DE ESPAÑOL EN RELACIÓN AL CONSUMO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES (VIDEOCLIPS)

1. Často pozeráte videoklipy v španielskom jazyku? / ¿Ves habitualmente videoclips en español?

☐ Áno. / Sí

☐ Nie. / No

1.1 Na aké účely Vám slúžia videoklipy v španielskom jazyku?
¿Para qué te sirven los videoclips en español?

1.2 Máte obľúbený videoklip? ¿Tienes algún videoclip favorito?

☐ Áno. / Sí

☐ Nie. / No

1.3 Ako Vám môžu počas výučby pomáhať videoklipy v španielskom jazyku?
¿Para qué crees que te servirían los videoclips en español?

2. Pracovali ste niekedy s videoklipom na hodine španielskeho jazyka?

En clase de español, ¿has trabajado alguna vez con el videoclip?

☐ Áno. / Sí

☐ Nie. / No

2.1 Bolo to pre Vás užitočné? Z akého dôvodu? / ¿Te pareció útil? ¿Por qué?**2.2 Radi by ste pracovali s videoklipmi na hodine španielskeho jazyka?**

Z akého dôvodu? ¿Te gustaría trabajar en la clase de español a través de videoclips?

¿Por qué?

3. Pracovali ste niekedy s videoklipom s titulkami na hodine španielskeho jazyka?

En clase de español, ¿has trabajado alguna vez con videoclips subtitrados?

☐ Áno. / Sí

☐ Nie. / No

3.1 Bolo to pre Vás užitočné? Z akého dôvodu? / ¿Te pareció útil? ¿Por qué?**4. Využili ste niekedy na hodine španielskeho jazyka karaoke s textami piesní?**

En clase de español, ¿has trabajado alguna vez con karaoke con letra?

☐ Áno. / Sí

☐ Nie. / No

4.1 Bolo to pre Vás užitočné? Z akého dôvodu? / ¿Te pareció útil? ¿Por qué?

5. Ako Vám môžu na hodinách španielskeho jazyka pomáhať videoklipy?
¿Para qué crees que podrían servirte los videoclips en la clase de español?

a) Na zlepšenie nálady a počúvanie hudby v španielskom jazyku aj mimo vyučovania.

☐ Para animarme a escuchar música en español fuera de clase.

b) Na rozvíjanie zručností, ktoré mi môžu pomôcť porozumieť audiovizuálnym dokumentom. /

☐ Para desarrollar habilidades que me ayuden a comprender documentos audiovisuales.

c) Na získanie aktuálneho prehľadu o hudbe v španielskom jazyku.

☐ Para estar al día de la música en español.

d) Na lepšie spoznanie hudobných interpretov a hudobných skupín v španielskom jazyku. /

☐ Para ayudarme a conocer a cantantes y grupos de música hispanohablantes.

e) Ľahšie si zaspievať karaoke v španielskom jazyku.

☐ Para poder cantar más fácilmente canciones en español en un karaoke.

f) Cítiť sa lepšie vžitý s kultúrou pri návšteve španielsky hovoriacich krajín.

☐ Para sentirme más integrado cuando viaje a un país hispanohablante.

g) Lepšie spoznávať kultúru priateľov zo španielsky hovoriacich krajín.

☐ Para conocer mejor la cultura de mis amigos hispanohablantes.

f) Iné (uved'te odpoveď): / Para (otra respuesta):

4. Chceli by ste ešte niečo doplniť v súvislosti s používaním videoklipov pri výučbe cudzích jazykov?

¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre el uso del videoclip para aprender lenguas extranjeras?

ĎAKUJEM VÁM ZA SPOLUPRÁCU.
MUCHÍSIMAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.