



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Utilización de los vídeos musicales en la clase de inglés

The use of music video clips in the EFL classroom

Alumno: Pablo González Gozalo

Especialidad: Lengua Extranjera

Directora: Dra. Marta Gómez Martínez

Curso Académico 2015-2016

Junio 2016

RESUMEN

Este trabajo constituye una reflexión acerca de las posibilidades que ofrece la música como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se profundiza en particular en la aplicación de canciones en inglés en formato vídeo para la enseñanza de idiomas. Una vez realizada una recopilación teórica de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el tema que nos ocupa (utilización de la música en la clase de idiomas, uso de los vídeos en general, y finalmente utilización de los videoclips musicales), se presentan los resultados de un estudio realizado con una muestra de estudiantes de Enseñanza Secundaria, y una propuesta didáctica que incorpora los resultados de las secciones anteriores.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze all the possibilities that music can offer as a useful tool in the teaching-learning process. More specifically we look into the use of music videos in English in the English as a Foreign Language classroom. After summarizing the most valuable theoretical work that has been done up to this point concerning this topic (using music, videos and videoclips in the EFL classroom), we present the results of a research project that has been carried out with a group of secondary school students. The thesis ends with a didactic proposal which incorporates the results of the previous chapters.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de inglés como lengua extranjera, videoclips, canciones, *Youtube*

KEY WORDS: EFL teaching, music videos, songs, *Youtube*.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico: Justificación y estado de la cuestión	5
2.1. La importancia de la imagen para los 'nativos digitales'	5
2.2. Utilización de las canciones en la enseñanza de idiomas	6
2.3. Utilización de material audiovisual en la enseñanza de idiomas ...	12
2.4. Utilización de videos musicales en la enseñanza de idiomas	19
3. Cuestionario	24
3.1 Resultados globales	27
3.2. Análisis de los resultados globales	29
3.3. Resultados por sexos	31
3.4. Análisis de los resultados por sexos	35
4. Propuesta didáctica	37
5. Conclusiones	42
6. Bibliografía	45
Anexo	47

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la observación de una realidad social y educativa: los adolescentes escuchan cada vez más la música a través de canales que combinan el audio con el vídeo, como el portal *Youtube*. Sin embargo, en las clases de idiomas, pese a que los profesores frecuentemente utilizan canciones, y de hecho muchas veces las utilizan en formato vídeo, lo más habitual es utilizar únicamente la letra de las canciones e ignorar completamente las imágenes que contribuyen a crear un significado conjunto. Por ello, en este trabajo nos proponemos investigar sobre el potencial del uso de los vídeos musicales, combinando la utilización de la imagen, la palabra y la música, en la clase de inglés.

La primera sección del trabajo consistirá en un análisis del estado de la cuestión, es decir un repaso de la bibliografía sobre la utilización de la música y las canciones en la enseñanza de idiomas: las principales razones para utilizarlas, criterios de selección y consejos de uso. En la siguiente sección del marco teórico, nos proponemos realizar un análisis similar con respecto al uso de material audiovisual en formato vídeo en las aulas de idiomas: revisar la bibliografía para argumentar motivos que nos aconsejan la utilización de este material, los criterios de selección y las técnicas más habituales. Por último, haremos un repaso de estudios y experiencias sobre la utilización de vídeos musicales en el aula.

El siguiente capítulo presentará los resultados de un cuestionario realizado en el Colegio Verdemar donde he realizado las prácticas de este Máster y cuyo objetivo fundamental ha sido indagar sobre los hábitos de consumo musical de los alumnos (un grupo de 4º de la ESO), así como sobre la utilidad del uso de los vídeos musicales desde el punto de vista lingüístico.

La última sección del trabajo, antes de las conclusiones, presenta una **propuesta didáctica** basada tanto en el análisis de la bibliografía como en el resultado de los cuestionarios, en la que he pretendido sacar partido tanto de los elementos auditivos lingüísticos como de las imágenes.

2. MARCO TEÓRICO: JUSTIFICACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 LA IMPORTANCIA DE LA IMAGEN PARA LOS ‘NATIVOS DIGITALES’

Como señalábamos en la introducción, los adolescentes escuchan cada vez más la música a través de canales que combinan el audio con el vídeo, como el portal *Youtube*. De hecho, según un estudio de la consultora Nielsen realizado en 2012, el 64% de los estadounidenses menores de 18 años reconoce que su forma más habitual de escuchar música no es la radio ni los CD, sino *Youtube* (Ibáñez, 2012). Como señala el propio Ibáñez, la importancia de la música para los jóvenes no ha disminuido, pero se consume de distinta manera. Es a *Youtube* a donde van a parar “videoclips en alta definición de los de toda la vida, filmaciones históricas de conciertos, sonrojantes versiones caseras de clásicos, rarezas inencontrables o vídeos virales con musiquita pegadiza” (Ibáñez, 2012). Como señala Ibáñez “cada minuto se suben el equivalente a 48 horas de vídeos” y “de los 10 más vistos en *Youtube* en 2011 en España siete fueron canciones” (Ibáñez, 2012). De hecho, cada vez son más los grupos o intérpretes que, conscientes del poder de *Youtube* como plataforma, presentan sus trabajos en este portal antes que en cualquier otro medio.

Probablemente el motivo principal de este cambio en el modo de consumo sea, como destaca Ibáñez, de índole comercial, dado que, frente a otros medios de consumo, el portal es gratuito (en contraste con los CD), permite la elección del usuario (frente a la radio) y aporta dinero a los autores en concepto de derechos de autor al generar ingresos como plataforma publicitaria. Pero no habría que descartar otros motivos de su éxito, que podrían tener que ver con las características de esta nueva generación de consumidores. Como ya señaló Marc Prensky hace más de una década, estos jóvenes son ‘nativos digitales’, alumnos condicionados por “the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century”¹

¹ “la llegada y rápida difusión de la tecnología digital en las últimas décadas del siglo XX.” (traducción del autor)

² “1. Escuchar música. 2. Jugar con videoconsolas/PC. 3. Hablar con el Iphone. 4. Mandar mensajes o twittear. 5. Ver vídeos y/o televisión.” (traducción del autor)

³ “Aunque se proporcionen contexto y trasfondo significativos en actividades comunicativas para”

(Prensky, 2001, pág. 1) y, por tanto, acostumbrados tanto a la multitarea como al uso de la imagen antes que la palabra. De hecho, según un estudio citado por Berk en 2009, los 'nativos digitales' pasan entre 6 horas y media y 11 horas realizando tareas (frecuentemente de manera simultánea) relacionadas con las tecnologías: "1.Listening to music. 2.Playing PC/video games. 3.Talking on iPhone. 4.Sending text messages (TMs) or Twittering. 5.Watching videos and/or TV"² (Berk, 2009, pág. 6). Recordemos algunas de las características más sobresalientes de este grupo generacional:

- Preferencia por el trabajo en paralelo y la multitarea
- Preferencia por la imagen sobre el texto
- Preferencia por el acceso aleatorio
- Preferencia por el trabajo en red (Prensky, 2001).

Como se puede observar, todas estas características definen de alguna manera el consumo de música en *Youtube*: la imagen predomina sobre el texto, se permite la multitarea, y también se pueden establecer redes y crear listas de reproducción de acceso aleatorio. Así pues, parece que a los motivos comerciales señalados antes tendríamos que añadir esta serie de características para explicar el éxito de este modo de consumo musical.

Es decir, parece que nuestros alumnos son 'nativos digitales', que prefieren los vídeos musicales antes que solo música. Sin embargo, en las clases de idiomas, pese a que los profesores (en su mayoría 'inmigrantes digitales') utilizan canciones, e incluso en formato vídeo, lo más habitual parece ser usar únicamente la letra de las canciones e ignorar las imágenes que acompañan a la letra y la música.

2.2 UTILIZACIÓN DE LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Son muchos los artículos escritos sobre la utilización de las canciones en la clase de idiomas, una práctica probablemente tan antigua como la propia enseñanza de lenguas extranjeras. Como señalan Cassany, Sanz y Luna,

² "1.Escuchar música. 2.Jugar con videoconsolas/PC. 3. Hablar con el Iphone. 4. Mandar mensajes o twittear. 5. Ver vídeos y/o televisión." (traducción del autor)

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

Los **motivos** más frecuentemente aducidos por los profesionales para el uso de las canciones se pueden resumir en tres grandes apartados (Schoepp, 2001;):

- **Motivos afectivos:** las canciones ayudan a rebajar el filtro afectivo (Krashen, 1983, citado por Schoepp, 2001), creando un ambiente positivo en el aula y motivando a los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua utilizada en las canciones. Las canciones en el aula reducen la ansiedad que dificulta el aprendizaje de idiomas (Citado por Silva Ros, 2006), ayudan a desarrollar la motivación (Fernández Martín, 2013), y además permiten poner el foco en el estudiante, en sus gustos y opiniones, como explica Domoney: “While meaningful context and background are provided for communicative activities by various English songs, students are encouraged to engage in using their knowledge to express their own opinions”³ (Domoney, 1993).
- **Motivos cognitivos:** según Gabtonton y Segalowitz, para conseguir desarrollar la fluidez en un entorno docente comunicativo, es fundamental que los alumnos desarrollen la “automaticidad”, es decir, que produzcan estructuras gramaticales e idiomáticas de manera automática (Gabtonton y Segalowitz, 1988). Schoepp explica que las características repetitivas de las letras de las canciones pueden ayudar a desarrollar esta automaticidad de manera creativa en un entorno comunicativo. Lalas y Lee señalan en este sentido que el aspecto rítmico y repetitivo de la música ayuda a la memorización (Lalas y Lee, 2002).

³ “Aunque se proporcionen contexto y trasfondo significativos en actividades comunicativas para distintas canciones en inglés, se anima a los alumnos a participar con su conocimiento y expresar sus propias opiniones.” (traducción del autor)

Por otro lado, el uso de canciones en las clases de idiomas resulta consistente con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1983): mediante el uso de canciones en la clase de idiomas, los alumnos pueden utilizar distintos tipos de inteligencias, no sólo la lingüística, sino, evidentemente, la inteligencia musical e incluso la kinestésica, particularmente si la explotación de las canciones incluye actividades que implican movimientos rítmicos o algún otro tipo de respuesta física (siguiendo las sugerencias del método “Total Physical Response”). De este modo, con la utilización de canciones en la clase de inglés, conseguiremos integrar en el aula a alumnos con distintas capacidades en las diferentes inteligencias.

- **Motivos lingüísticos:** las canciones utilizan, en la inmensa mayoría de los casos, un lenguaje auténtico, coloquial y actual, y son por tanto un instrumento fundamental para la explotación del lenguaje desde todos los puntos de vista (gramatical, léxico y fonético) y para desarrollar las cuatro destrezas (a las que deberíamos añadir la interacción comunicativa), como han señalado distintos autores (Schoepp, 2001;)Toscano Fuentes y Fonseca Mora, 2012). Toscano Fuentes y Fonseca Mora, de hecho, después de un programa de utilización sistemática de música y canciones, observan una mejora “en competencia comunicativa, siendo la comprensión auditiva, la producción oral y la lectura las más favorecidas” (Toscano Fuentes y Fonseca Mora, 2012, pág. 210).

A estos tres tipos de motivos detallados por Schoepp, tendríamos que añadir también razones de índole **socio-cultural**: las canciones son reflejo de un tiempo, un espacio y un lenguaje cargados de elementos culturales representativos de la cultura de los países de habla inglesa. Como señala Dubin, citado por Silva Ros, “One can utilize songs as presentation contexts, as reinforcement material, as vehicles through which to teach all of the language skills —and as medium through which to present some of the most important

cultural themes that pervade language and modern life”⁴ (Dubin citado por Silva Ros, 2006, pág. 330).

Una vez analizados los motivos para la utilización de las canciones en la clase de idiomas, pasaremos a detallar los **criterios de selección** de canciones y las distintas técnicas para sacar el máximo provecho de este recurso didáctico. Ruiz Calatrava señala los principales factores a tener en cuenta para elegir las canciones: la edad del alumnado, el nivel de vocabulario, estructuras y funciones, el hecho de que sean canciones auténticas o adaptadas y, el criterio que en mi opinión es fundamental, los intereses y la motivación del alumnado (Ruiz Calatrava, 2008). Leal y Sánchez proponen seleccionar las canciones teniendo en cuenta la acústica del aula y, para un alumnado infantil, proponen canciones simples y lineales, sin inglés coloquial ni estrofas demasiado largas, y que resulten apropiadas para realizar acciones (Leal y Sánchez, 2010). Para el entorno de Secundaria, sin embargo, creo que no habría que tener tantas limitaciones. Sin duda, es necesario centrarse en los alumnos y buscar canciones auténticas, de autores y temas que les puedan interesar. Evidentemente habrá que tener en cuenta la acústica del aula, así como la longitud y dificultad lingüística, pero el uso de inglés coloquial me parece un factor a favor, más que un inconveniente.

En cuanto al **modo de utilización** de la música en la clase de lenguas extranjeras, para los objetivos de este trabajo podemos dejar de lado experiencias que buscan la integración del inglés y la música en centros bilingües (Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez, 2010) y los métodos como la Sugestopedia o el método Tomatis, que utilizan la música clásica como medio de favorecer el aprendizaje de modo más o menos inconsciente (Citado por Silva Ros, 2006). Más bien, nos interesa centrarnos en una serie de autores que han resumido con distintos enfoques las múltiples maneras de utilizar las canciones en la clase de idiomas. La mayor parte de los autores proponen sistematizar la explotación didáctica de este medio en función de las tres etapas clásicas de los ejercicios de comprensión auditiva: antes de la audición,

⁴ “Uno puede utilizar canciones como contextos de presentación, material de refuerzo, como vehículos con los que enseñar todas las competencias lingüísticas y como medio conductor para presentar algunas de las temáticas culturales más importantes que impregnan la lengua y la vida moderna”. (traducción del autor)

durante la audición y después de la audición. Lorenzutti las describe como sigue:

1. The pre-listening stage: Students engage in activities that activate schema or background knowledge of a song's main theme. This step may consist of several warm-up questions to be discussed with a partner, the introduction of some key vocabulary items, or prediction activities.
2. The while-listening stage: Students listen to the song and complete an assigned task.
3. The post-listening stage: Students analyze new vocabulary; they also discuss lyrics and the songwriter's intended meaning. They may engage in speaking or writing activities⁵ (Lorenzutti, 2014, págs. 14-15).

Palomares *et al.* proponen una explotación didáctica integradora organizada en cinco grandes bloques: el lingüístico (con actividades fonéticas, morfosintácticas y semánticas), el desarrollo de las destrezas comunicativas, el comentario de rasgos estilísticos (figuras literarias como la metáfora o la hipérbole, típicas de la poesía, pero también de las canciones), el comentario socio-cultural, y las actividades propiamente musicales (en tres fases: análisis musical de la canción, audición e interpretación o práctica del canto) (Palomares, Madrid, Muros y Pardo, 1990). Fernández Martín sugiere distinguir entre actividades con objetivo lingüístico explícito (con actividades de comprensión lectora y expresión escrita, expresión oral, competencia gramatical y competencia léxica) y actividades sin objetivo lingüístico explícito (como desarrollar la motivación, rebajar la ansiedad o buscar la respuesta física) (Fernández Martín, 2013). Otros autores plantean una variedad de actividades en las que se busca huir del clásico ejercicio de "Rellenar huecos". Leal y Sánchez, por ejemplo, proponen el siguiente abanico de posibilidades:

⁵ "1. Etapa de pre-escucha: los alumnos realizan actividades que activan un esquema o conocimientos previos de la melodía de una canción. Este paso puede consistir en varias preguntas de calentamiento para hablar con un compañero, la introducción de algunos ítems de vocabulario clave o actividades de predicción. 2. Etapa durante la escucha: los alumnos escuchan la canción y completan la tarea asignada. 3. Etapa de post-escucha: los alumnos analizan el nuevo vocabulario; también debaten acerca de la letra y el posible sentido que le dio el/la compositor/a. Pueden llevar a cabo actividades de interacción oral o escrita." (traducción del autor)

- *Does it Really Rhyme?:* eliminar palabras que riman para que las escriban los alumnos
- *Where's the Mistake?:* introducir errores en la letra para que los corrijan los estudiantes.
- *Comic strips:* para canciones de tipo narrativo. Dibujar tiras cómicas a partir de la historia que se cuenta en la canción.
- *Order the lyrics:* los versos de la canción se desordenan para que los alumnos los pongan en el orden original.
- *Debate Club:* se usa la canción para introducir un tema de debate.
- *Translation:* traducción de la canción.
- *Why Don't You Continue?:* se eliminan varios versos completos de la canción. Dos variantes: los alumnos escuchan y copian el texto original y/o se inventan un texto apropiado (Leal y Sánchez, 2010).

Lorenzutti presenta también una tipología para ir “beyond the gap fill”⁶, que es precisamente el título de su artículo. Así, propone la siguiente tipología:

- *The Double Gap Fill:* los alumnos primero intentan adivinar la palabra que corresponde y luego escuchan para contrastar su primera opción.
- *Song Pictures:* los alumnos deben dibujar las cosas o acciones (nombres o verbos) que escuchen mencionados en la canción.
- *Re-Order It:* los alumnos deben numerar una serie de palabras que el profesor les ha suministrado en el orden en el que aparecen en la canción.
- *Matching Meanings:* se proporcionan unas definiciones. Los alumnos deben, primero adivinar y luego escribir la palabra concreta de la canción que se corresponde con la definición.
- *Changing the Text:* se cambian algunas palabras que los alumnos deben corregir.
- *Song Strip Connections:* se divide cada verso de la canción en dos: la primera mitad de todos los versos aparecerá en tiras de un color determinado, la segunda mitad en otro color. Se trabaja con las tiras de

⁶ “mas allá de rellenar huecos”. (traducción del autor)

uno u otro color en sucesivas audiciones y con una variedad de actividades.

- *Song-Cards*: se elaboran tarjetas con palabras concretas que se usan para re-ordenar y trabajar con las palabras.
- *Pair Watching*: una actividad con vídeos musicales en la que se divide a los alumnos en parejas. Dentro de cada pareja, cada miembro ve una parte del vídeo (que su compañero no puede ver) y se la cuenta al otro. Se puede apoyar la actividad con soporte escrito de vocabulario para contar la historia del vídeo (Lorenzutti, 2014).

Por último, aunque no realiza una tipología, María Teresa Silva Ros, en su tesis sobre el uso de canciones para la enseñanza del inglés dentro de la titulación de Filología Inglesa, proporciona otros tipos de explotación didáctica muy originales, como el uso y contraste de la versión en inglés y español de la misma canción (*Heartbreak Hotel*, por parte de Elvis Presley y los hermanos Auserón), el uso de la letra sin separación entre palabras (para que los alumnos las separen), adivinar el título, o actividades de escritura creativa de canciones (Citado por Silva Ros, 2006).

2.3 UTILIZACIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Si bien el material audiovisual en las clases de idiomas se había utilizado esporádicamente con anterioridad, fue en los años 1980, gracias a la popularización del sistema VHS (que apareció en 1976), cuando el uso del material audiovisual se generalizó en las aulas. Desde entonces, el contenido audiovisual (primero vídeos VHS, luego DVD y posteriormente vídeos on-line) ha pasado a formar parte esencial de las clases de idiomas, junto a los libros de texto, las fotocopias y el material de audio. Como señala Berk, los cambios se han producido en cuatro áreas:

There are changes in four areas: (a) the variety of video formats, (b) the ease with which the technology can facilitate their application in the classroom, (c) the number of video techniques an instructor can use, and (d) the research on multimedia learning that provides the theoretical and

empirical support for their use as an effective teaching tool⁷ (Berk, 2009, pág. 1).

Dentro de las **ventajas** que presenta la utilización didáctica de estos vídeos de material auténtico, Berk ha señalado hasta 20 resultados de aprendizaje que el uso de vídeos en la enseñanza en general puede traer consigo, desde aumentar la motivación y la creatividad hasta favorecer la memorización y la colaboración (Berk, 2009, pág. 2). El propio Berk ha destacado algunos de los motivos por los que el aprendizaje mediante vídeos es tan efectivo: en primer lugar, al igual que las canciones, el uso de vídeos estimula los distintos tipos de inteligencia descritos por Gardner (lingüística, espacial y musical), así como la inteligencia emocional descrita por Goleman, por lo que a través de este instrumento podemos involucrar a alumnos de perfiles intelectuales muy diversos. En segundo lugar, los vídeos provocan respuestas en los dos lados del cerebro, lo que posibilita un mejor aprendizaje: “a video clip engages both hemispheres. The left side processes the dialogue, plot, rhythm, and lyrics; the right side processes the visual images, relationships, sound effects, melodies, and harmonic relationships”⁸ (Berk, 2009, pág. 3). Por último, Berk cita estudios que apoyan el uso de vídeos en la enseñanza basándose en trabajos que señalan que los vídeos estimulan las tres capas del cerebro (reptiliano, límbico y neocortex) y en estudios sobre la relación entre el visionado de vídeos y el tipo de ondas cerebrales (alfa, beta, theta y delta) que se activan en las distintas actividades de visionado (Berk, 2009, págs. 3-4).

Centrándose en la enseñanza de idiomas, algunos autores destacan tanto la utilización integrada de audio e imágenes (lo que permite apreciar el contexto comunicativo y el lenguaje corporal y gestual) como el realismo de las situaciones y el lenguaje presentados, así como la posibilidad de

⁷ “Hay cambios en cuatro áreas: (a) la variedad de formato de vídeo, (b) soltura con la que la tecnología puede facilitar su aplicación en el aula, (c) el número de técnicas de vídeo que el profesor puede usar, y (d) la investigación sobre aprendizaje multimedia que proporciona un apoyo empírico y teórico a su uso como una herramienta efectiva para la enseñanza” (traducción del autor)

⁸ “Un videoclip activa ambos hemisferios. El lado izquierdo procesa el dialogo, ritmo y letra; y el derecho procesa las imágenes visuales, relaciones, efectos de sonido, melodías y relaciones armónicas.” (traducción del autor)

“customización” o adaptación del material a las necesidades cognitivas de los alumnos en una situación concreta del curso:

In general, films and videos possess a number of specific features which clearly distinguish them [...]. Firstly, they comprise a mixture of different symbol systems [...] which are simultaneously presented. Secondly [...], films and videos are characterized by a high degree of realism in their spatiotemporal depiction of state of affairs. [...] Compared to real-life experiences, they possess the additional advantage of allowing customization of the presentation to the cognitive needs of its viewers⁹ (Knierzinger, Schwan y Weigner, 2005, pág. 98).

Por otro lado, distintos especialistas han destacado la importancia del lenguaje corporal o quinesiológico (es decir, posturas, expresiones faciales y gestos); por ejemplo, Patxi del Campo ha señalado que “en una conversación la mayoría de la información se transmite a través del lenguaje corporal, constituyendo el lenguaje verbal y los elementos suprasegmentales de éste una mínima parte” (citado en Silva Ros, 2006, pág. 185).

A la hora de **seleccionar materiales**, Berk señala tres tipos de criterios generales que se deben tener en cuenta: “There are three sets of criteria that must be considered: (a) the students’ characteristics, (b) the offensiveness of the video, and (c) the video structure”¹⁰ (Berk, 2009, pág. 7); es decir, debemos centrarnos en las características sociodemográficas de nuestros estudiantes, tener cuidado con el potencial ofensivo del vídeo (Berk escribe en un contexto universitario norteamericano en el que resulta esencial plantear este factor) y en la estructura del vídeo. Dentro de este último apartado, señala que se deben tener en cuenta la longitud del texto audiovisual, el contexto, la relación entre contenido visual y acción, y el número de personajes. Cabero, por su parte, presenta consideraciones similares:

⁹ “En general, los vídeos y películas poseen una serie de características específicas que los distinguen con claridad. En primer lugar, se incluye una mezcla de diferentes sistemas de símbolos, que se presentan simultáneamente. En segundo lugar, los vídeos y películas se caracterizan por un alto nivel de realismo en su reproducción espacio-temporal de las situaciones. Comparado a las experiencias reales, poseen la ventaja adicional de permitir la adaptación de la presentación a las necesidades cognitivas de sus espectadores”. (traducción del autor)

¹⁰ “Hay tres conjuntos de criterios que se deben tener en cuenta: (a) las características de los estudiantes, (b) el potencial ofensivo del vídeo y (c) la estructura del vídeo” (traducción del autor)

¿Los contenidos son coherentes desde un punto de vista científico? ¿Está actualizado? ¿Están claramente expresados los objetivos que se persiguen? ¿Se adapta a las características de mis alumnos? ¿El vocabulario es comprensible o se necesita realizar algunas adaptaciones? ¿Es técnicamente atractivo? ¿Su tiempo es adecuado a las características del grupo de alumnos? ¿Propicio a la realización de actividades posteriores? (Cabero, 2007, pág. 135).

Es decir, nos encontramos con consideraciones similares a las que ya veíamos al hablar de la selección de canciones: adaptarse a las características y gustos de los alumnos, buscar materiales actuales y atractivos, de duración apropiada y con un nivel de dificultad suficiente, que idealmente debería situarse en el nivel del input comprensible establecido por Krashen (Krashen, 1983).

En cuanto al **origen** de estos vídeos, ya en 1989, Cabero distinguía básicamente dos tipos de materiales de vídeo, una división que todavía se puede mantener:

A la hora de comenzar a hablar del vídeo en la enseñanza, debemos diferenciar entre vídeo didáctico y utilización didáctica del vídeo. Por vídeo didáctico vamos a entender aquel que ha sido diseñado y producido para transmitir unos contenidos, habilidades o actividades y que, en función de sus sistemas simbólicos, forma de estructurarlos y utilización, propicie el aprendizaje en los alumnos; por el contrario, con su utilización didáctica nos referimos a una visión más amplia de las diversas formas de utilización que pueden desempeñar en la enseñanza. (Cabero, 1989, pág. 138).

Es decir, el profesor se puede limitar a utilizar los materiales audiovisuales elaborados por las distintas editoriales para las clases de idiomas, o utilizar material auténtico, diseñado para hablantes nativos, y procedente de distintas fuentes para llevarlo al aula. Dentro de la tipología de fuentes, Berk señala cuatro posibles fuentes, siempre basándose en materiales que los alumnos pueden reconocer y con los que potencialmente se pueden identificar: programas de televisión, películas, vídeos de *Youtube*, y vídeos de MTVU, un canal de televisión por cable de la MTV, fundamentalmente de vídeos

musicales, que se puede ver sólo en residencias de estudiantes universitarios en Estados Unidos (Berk, 2009, pág. 8).

De todas estas fuentes, la que más éxito parece tener recientemente en las aulas es el uso de vídeos de *Youtube*, seguramente por la facilidad de uso y acceso y la extensión de conexiones a internet en las aulas. Nitorescu destaca la facilidad de acceso y uso: “Firstly, *Youtube* videos are available to any language teacher without any costs, anyone can download and use a video without having to spend money on producing a certain material”¹¹ (Nitorescu, 2011, pág. 126). También destaca la gran variedad de materiales que se pueden encontrar en el portal, adaptables a casi cualquier tipología de alumnos y contenidos: “The great variety of videos offers educators a better chance of finding the most suitable or the most relevant material for that particular group”¹² (Nitorescu, 2011, pág. 127). Por último, destaca la posibilidad de acceso autónomo y prácticamente ilimitado si el alumnado dispone de conexión a internet o en el centro:

The student can access a video already presented in class and watch it as many times as s/he considers necessary, or s/he can choose a different video to complete what has been done in class [...]. Watching videos independently is important as students get accustomed to doing this in the future without being told to do so by a language teacher.¹³ (Nitorescu, 2011, pág. 127)

Nitorescu presenta en su artículo los resultados del uso sistemático de vídeos de *Youtube* durante un año en clases de “Inglés para los negocios” en la universidad. Para la realización del estudio, recogió la opinión de los alumnos con respecto a su aprendizaje y el uso de *Youtube* mediante tres instrumentos: hojas de observación para el profesor, cuestionarios de respuestas cerradas, y

¹¹ “En primer lugar, los vídeos de *Youtube* están disponibles para los profesores de cualquier lengua sin coste alguno, cualquiera puede descargar y usar un vídeo sin tener que gastarse dinero en producir un material concreto.” (traducción del autor)

¹² “La gran variedad de vídeos ofrece a los educadores una mejor oportunidad para encontrar los materiales más adecuados o relevantes para ese grupo en particular.” (traducción del autor)

¹³ “Los alumnos pueden acceder a un vídeo ya visualizado en clase y verlo tantas veces como consideren necesario, o pueden elegir un vídeo diferente para completar lo que se ha hecho en clase. Ver vídeos de manera independiente es importante ya que los alumnos se acostumbran a hacer esto en el futuro sin que sea un profesor de lenguas quien se lo pida.” (traducción del autor)

un cuestionario de respuestas abiertas. Según este estudio, los alumnos encuentran muy positivo y beneficioso el uso de vídeos de *Youtube* en la clase de inglés, una impresión que se ve confirmada por la opinión de los profesores, que observan beneficios no solo en comprensión auditiva, sino también en motivación, conversación y, quizás lo más importante, aprendizaje autónomo, puesto que muchos de los alumnos destacaron que el uso de vídeos de *Youtube* en clase les había llevado a continuar viéndolos en clase. Este estudio se ve confirmado por el que presenta Navarro Cuesta en el que el uso de vídeos de *Youtube* se ve también apoyado por las respuestas positivas de los alumnos en los cuestionarios (Navarro Cuesta, 2013).

Por último, en cuanto a la **tipología** de actividades que se pueden usar para explotar estos vídeos, distintos autores mencionan la estructura en función del esquema habitual de las actividades de comprensión auditiva que ya hemos señalado anteriormente para las canciones: antes del visionado, durante el visionado, y después del visionado. Berk, desde una perspectiva general (es decir, no centrada en la enseñanza de idiomas) presenta 12 modos de utilizar los vídeos, desde la ilustración de un concepto a la presentación de puntos de vista alternativos o incluso la introducción de un pequeño descanso, a modo de “commercial break” o pausa publicitaria (Berk, 2009, págs. 10-14). Desde un punto de vista más específico, es decir dentro de la enseñanza de idiomas, Watkins y Wilkins presentan una variedad de originales actividades organizadas por destrezas. Dentro de las destrezas orales (comprensión auditiva y expresión oral), proponen las siguientes actividades:

- *Conversation analysis*: los alumnos analizan los vídeos propuestos por el profesor buscando los elementos que favorecen la comunicación y los que la obstaculizan.
- *Movie trailer voiceover*: después de ver y escuchar un fragmento de película, los alumnos transcriben el audio. Posteriormente, el vídeo se puede descargar y eliminar el audio para que los alumnos doblen a los actores originales tratando de reproducir la pronunciación y entonación original.
- *Famous movie scene reenactment*: los alumnos seleccionan una escena famosa de una película y la reproducen tratando de imitar el original. Los

autores proponen también la grabación de estas pequeñas escenas con cámaras de vídeo o teléfonos móviles y su posterior subida a *Youtube*.

- *Vlogging*: visionado de “vlogs” o “video blogs” (diarios on-line en formato vídeo), como primer paso para que los alumnos se graben hablando delante de la cámara y suban a *Youtube* (en formato más abierto o más restrictivo) su propio blog en formato vídeo.

Dentro de las actividades escritas (lectura y expresión escrita), los autores proponen las siguientes actividades:

- *Note-taking and summarizing*: esta actividad, como, por otro lado, la mayoría de las actividades propuestas por estos autores, funciona mejor en niveles avanzados. Se trata de escuchar vídeos expositivos, tipo conferencia, de los que los autores proponen como excelente ejemplo las TED Talks, y tomar notas para luego escribir un resumen de la charla.
- “*How-to*” *Writing*: los alumnos escriben guías paso a paso del contenido de un vídeo que explica cómo hacer algo, elegido por los propios alumnos a partir de uno propuesto por el profesor.

Por último, los autores proponen dos actividades bajo la categoría “World Englishes”, cuyo objetivo principal es centrarse en las diferencias entre las distintas variedades del inglés:

- *Current events and media study*: se comparan vídeos sobre noticias de actualidad en diferentes variedades del inglés para que los alumnos tomen nota de las diferencias.
- *Cultural entertainment study*: el profesor presenta fragmentos de series de televisión procedentes de distintos países para poner el foco en las diferencias culturales y lingüísticas. Posteriormente, los alumnos presentan fragmentos de series televisivas de modo similar (Watkins y Wilkins, 2011, págs. 115-118).

2.4 UTILIZACIÓN DE VÍDEOS MUSICALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Como señala Sedeño Valdellós, los primeros antecedentes de fusión de la música y la imagen se remontan a los orígenes del cine y a las vanguardias cinematográficas (con autores como Oskar Fischinger, Hans Richter, o Walter Ruttmann), pero los precedentes reales de los vídeos musicales son los cortos cinematográficos con objetivo promocional que se comenzaron a proyectar en los años 30 para difundir la música de los autores de la época (Sedeño Valdellós, 2003, págs. 79-87). De manera paralela, se fue desarrollando un género cinematográfico de enorme popularidad, el cine musical, que, con la llegada del rock-and-roll, trajo consigo la realización de películas musicales que sirvieron también como instrumento de promoción de cantantes y grupos populares de la época, como Elvis Presley (*The Jailhouse Rock*, 1957) o los Beatles (*A Hard Day's Night*, 1962, *Yellow Submarine*, 1968). Otros antecedentes citados por Sedeño Valdellós son los *soundies* y los *scopitones* (máquinas que combinaban música e imagen y que, al estilo de los *jukebox*, permitían ver proyecciones de actuaciones musicales en algunos bares y hoteles de Estados Unidos y Francia), los programas musicales de televisión (en los que se emitían actuaciones en directo o con playback) y el videoarte (vídeos de creación artística en los que también se suele fusionar música e imagen) (Sedeño Valdellós, 2003, págs. 90-96).

Los videoclips musicales propiamente dichos nacen en los años 70, como forma de promoción de la industria musical. El que se suele considerar primer videoclip musical de la historia es *Bohemian Rhapsody*, del grupo Queen, realizado por Bruce Gowers y el líder del grupo, Freddie Mercury, en 1975. Otro videoclip fundamental para la evolución histórica del medio fue *Thriller*, dirigido por John Landis sobre la canción de Michael Jackson que en 1983 “inauguró la modalidad de relato complejo y elaborado en el clip, dilató su extensión clásica fuera de los límites del tema musical, para convertirse en una especie de cortometraje, e inició una marca de la casa en la producción de vídeos de Michael Jackson” (Sedeño Valdellós, 2003, pág. 98). Igualmente determinante para el desarrollo de los vídeos musicales fue el lanzamiento en Estados Unidos del canal MTV que en 1981 inició sus emisiones con la

proyección del premonitorio vídeo musical *Video Killed The Radio Star* del grupo The Buggles. Desde ese momento, el vídeo musical aseguró la captación de la audiencia juvenil durante los años 80: los vídeos musicales se hicieron enormemente populares y se proyectaban no solo en las televisiones, sino también en los bares y las discotecas. Los 90 trajeron una mayor especialización de géneros musicales (hip-hop, funky, new age, rock alternativo, rock duro, pop...), cada uno de los cuales “disponen de manera diferenciada sus puestas en escena en formato clip, atendiendo a las expectativas de su público objetivo” (Sedeño Valdellós, 2003, pág. 101). La evolución más reciente del formato, como ya se ha señalado, es su difusión por internet en canales como *Youtube*, lo que ha provocado una mayor capacidad de decisión del público y la generalización de los vídeos musicales como forma de escuchar música.

Los vídeos musicales se han analizado desde distintos puntos de vista. Por un lado, han sido objeto de análisis semióticos o puramente estéticos, pero también de los estudios culturales, dado que suponen “un modelo conductual para muchos jóvenes actuales, en tanto observan en él a sus cantantes, en un contexto general de velocidad, movimiento, look y postmodernidad llevados a su extremo” (Sedeño Valdellós, 2003, pág. 101). En este sentido, es un producto de la industria musical con características muy cercanas a la publicidad (con la que comparte la intención de seducción del espectador y un cierto abuso de estereotipos, incluyendo estereotipos de género¹⁴) que ha sido analizado por teóricos como Stuart Hall, Fiske o De Certeau buscando en ellos un reflejo de la sociedad postmoderna contemporánea. Y parece ser un claro indicador de postmodernidad, con características como las siguientes: semiótica del exceso, ironía, intertextualidad, fragmentariedad, multiplicidad de normas estilísticas, y frecuente desaparición de las formas de relato tradicional (Sedeño Valdellós, 2003, págs. 137-139).

¹⁴ Silva Ros cita algunos estudios que destacan que el visionado de vídeos musicales es una actividad predominantemente masculina, que los vídeos musicales suelen estar más orientados hacia una audiencia de sexo masculino, y que suelen incluir imágenes de la mujer como objeto sexual (Citado por Silva Ros, 2006, pág. 186).

Pero aquí el videoclip nos interesa especialmente por su potencial didáctico y por la fusión de lenguaje visual y verbal. Sedeño Valdellós señala que

los componentes del videoclip son básicamente tres: 1. Un tema musical o canción: formada por una letra (vocalizada en tanto lengua natural) y una música instrumental (...) 2. Repertorio visual: el conjunto de figuras y motivos visuales cinéticos y móviles, puestos en escena y en serie mediante las diferentes formas de lenguaje audiovisual. 3. Textos escritos (palabras, frases, letras, trazos que se corresponden con algún idioma) como parte de la banda visual (Sedeño Valdellós, 2003, pág. 107).

Silva Ros plantea la cuestión de hasta qué punto resulta más importante la letra de la canción o las imágenes de los videoclips y cita distintas investigaciones contradictorias. Algunas investigaciones, como las de Roe y Löfgren, parecen indicar que el público se centra más en la letra, pero otras, como la de Sheila Whiteley, nos llevan a pensar lo contrario. Así, Whiteley afirma que “pop videos impose a visual interpretation of the song, that the preferred meaning is largely weighted in favour of the image”¹⁵ (Citado por Silva Ros, 2006, pág. 187), una afirmación argumentada por la interpretación de sus estudiantes del vídeo musical de Madonna basado en la canción “Justify my Love”, en el que la letra parece sugerir una historia más o menos estándar de atracción heterosexual, pero el vídeo invita a interpretaciones más complejas, con sugerencias de bisexualidad y sadomasoquismo. Silva Ros cita a Shuker para proponer un análisis que preste atención a los distintos lenguajes y dimensiones utilizados en este formato: “centrarse únicamente en el aspecto visual de los vídeos musicales da lugar a un análisis sesgado, pues no se tiene en cuenta la interacción de otras dimensiones (el contexto, el consumo, los intereses comerciales, etc.) que también son relevantes para la interpretación del vídeo como forma cultural” (Citado por Silva Ros, 2006, pág. 187).

¹⁵ “Los vídeos de pop imponen una interpretación visual de la canción, en la que se el peso del significado viene en gran parte dado por la imagen.” (traducción del autor)

En cuanto a la **tipología**, Silva Ros, basándose en distintas fuentes, plantea la existencia de tres tipos: videoclips descriptivos (los más habituales, consistentes en la grabación de la interpretación en un concierto o en un estudio musical), videoclips narrativos o conceptuales, que suelen contar una historia, frecuentemente protagonizada por el intérprete principal, y, finalmente, videoclips descriptivo-narrativos, que combinan características de los dos primeros.

Finalmente, en cuanto a la **utilización didáctica** de los vídeos musicales, Silva Ros, destaca que “a través del uso del vídeo musical se pueden trabajar las cuatro destrezas lingüísticas. En primer lugar se pone en marcha la capacidad auditiva. Tras la escucha, podemos pedir a los alumnos que hagan un resumen de lo visto, que describan los personajes, etc., para que trabajen la expresión escrita. Si por el contrario solicitamos estas actividades de forma hablada, se activará la expresión oral. Y, por último, una actividad para la capacidad lectora sería dar la transcripción del vídeo para afianzar y corroborar el entendimiento del mismo” (Citado por Silva Ros, 2006, pág. 190).

Tim Murphey nos proporciona una guía muy completa sobre la tipología de **actividades** que se pueden utilizar. Dentro de las actividades previas al visionado sugiere que los alumnos reflexionen sobre los propios videoclips y su relación con las canciones, mediante cuestionarios o preguntas abiertas. En cuanto al uso concreto del videoclip, plantea trabajar primero o bien sin imágenes o bien sin el texto. En el primer caso, propone actividades similares a las que ya hemos visto para la explotación didáctica de las canciones, además de tratar de imaginar qué tipo de imágenes encajarían con esa canción en particular. En el segundo caso, los alumnos ven solo las imágenes sin sonido y tienen que tratar de especular sobre la historia que contarían las canciones o el tipo de música que encajaría con esas imágenes. Otra actividad que ya hemos mencionado anteriormente (que a veces se llama “jigsaw viewing”) consiste en describir las imágenes en parejas a un alumno que no puede verlas, ayudado o no por una lista de vocabulario. Finalmente, Murphey plantea una serie de actividades para después del visionado, tales como el análisis lingüístico de la letra (con actividades similares a las que ya hemos visto sobre las canciones), el análisis musical (¿a qué categoría musical pertenece?), el análisis icónico o

cinematográfico (el tipo de imágenes que se utilizan, el uso de la cámara, los planos, la iluminación, la puesta en escena, el montaje, etc.), la combinación de todos estos tipos de lenguaje (¿encajan bien esas imágenes con esa música y esa letra?), y el análisis cultural (cita, por ejemplo, los aspectos culturales específicos de la sociedad norteamericana que se pueden observar en el vídeo de *Thriller*). Termina proponiendo que los alumnos hagan su propio videoclip, para lo que presenta varias opciones: que inventen de cero unas imágenes para acompañar una canción, que representen la canción partiendo del sonido y la imagen original, y que escriban una nueva letra manteniendo la melodía de una canción popular (Murphey, 1988).

En definitiva, como señala Silva Ros,

incluir esta herramienta audiovisual en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (...) responde a varios motivos. En primer lugar, al combinar imágenes, lenguaje y música, la información es más dinámica e inmediata; y, en segundo lugar, presenta un acto comunicativo completo en un contexto concreto, lo que significa una mejor comprensión de la información. A través de los vídeos musicales se introduce en el aula (...) la realidad del mundo exterior (Citado por Silva Ros, 2006, pág. 190).

3. CUESTIONARIO

Para contrastar las impresiones citadas en el capítulo anterior se ha diseñado un modesto proyecto de investigación cualitativa basado en la elaboración de un cuestionario y en la distribución de dicho cuestionario en un grupo de alumnos del Colegio Verdemar en el que he estado realizando las prácticas de este Máster durante los meses de marzo y abril. La hipótesis principal de la investigación es que, como se señalaba en el capítulo anterior, el modo de consumo de música de los adolescentes ha cambiado y ahora se escucha mucho más a través del canal de vídeo, fundamentalmente *Youtube*.

Los otros dos aspectos que me proponía investigar eran, en primer lugar, la respuesta de los alumnos a estos vídeos, es decir si se fijan más en la música, las imágenes o las letras de las canciones, y si consideran que aprenden inglés a través de estas canciones en formato vídeo. Y en segundo lugar, si cuando los profesores utilizan vídeos musicales en inglés, las actividades se centran más en la letra o en las imágenes y si la actividad les gusta y les resulta provechosa.

Para la elaboración del cuestionario, me he inspirado en los modelos utilizados por Paula Navarro Cuesta, que pregunta a alumnos de Secundaria por los vídeos de *Youtube* (no musicales) como herramienta didáctica en el aula de inglés (Navarro Cuesta, 2013), y por María Teresa Silva Ros, que realiza una encuesta a alumnos universitarios por sus hábitos de consumo musical y por el uso de las canciones en las clases de inglés (Citado por Silva Ros, 2006).

El cuestionario utilizado es el siguiente:

CUESTIONARIO SOBRE EL INGLÉS Y LOS VÍDEOS MUSICALES

GRUPO DE CLASE:

EDAD:

SEXO:

¿CÓMO ESCUCHAS MÚSICA? Pon una cruz en los dos canales que uses más frecuentemente

Radio	
MP3/Ipod/CD/otro reproductor de música	
Música en el móvil	
<i>Spotify</i> o similar**	
<i>Youtube</i> o similar* en el ordenador	
<i>Youtube</i> o similar* en el móvil	

*Otras páginas web como *Youtube*, para ver vídeos musicales

**Otras páginas web como *Spotify*, para oír música en Internet

Rellena el siguiente cuestionario valorando del 1 al 5, siendo 1=nada y 5=por completo.

VÍDEOS MUSICALES EN INGLÉS EN MI CASA

Utilizo <i>Youtube</i> (o similar) en mi casa	1	2	3	4	5
Veo/escucho vídeos musicales en mi casa	1	2	3	4	5
Veo/escucho vídeos musicales en inglés en mi casa	1	2	3	4	5
Me fijo en la música de las canciones	1	2	3	4	5
Me fijo en las imágenes de los vídeos	1	2	3	4	5
Me fijo en las letras de las canciones	1	2	3	4	5
Aprendo algo de inglés con las canciones	1	2	3	4	5

VÍDEOS MUSICALES EN INGLÉS EN EL AULA

Los profesores usan vídeos musicales en inglés en el aula	1	2	3	4	5
Me gusta ver vídeos musicales en inglés	1	2	3	4	5
Los profesores seleccionan vídeos adecuados al contenido y nivel	1	2	3	4	5
Hacemos actividades que tienen que ver con la letra de las canciones	1	2	3	4	5
Hacemos actividades que tienen que ver con las imágenes	1	2	3	4	5

Este cuestionario se pasó a los alumnos el día 28 de abril de 2016 en el Colegio Verdemar, un colegio concertado situado en las afueras de Santander al que acuden mayoritariamente alumnos de clase media o media-alta. Los alumnos están acostumbrados a una metodología bastante dinámica y al uso de las nuevas tecnologías, dado que el Colegio tiene tanto un Proyecto de Innovación que busca introducir progresivamente la enseñanza bilingüe, como un Proyecto de Innovación Tecnológica por el que todos los alumnos pueden utilizar un ordenador durante algunas clases. Algunos de ellos acuden, además, a clases particulares de inglés fuera del aula.

Se ha pasado el cuestionario a un grupo de alumnos de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y se les pidió que marcaran su sexo, para tratar de analizar si la variable de sexo podía influir en los resultados. El grupo constaba, en el momento de realizar el cuestionario, de 12 chicos y 12 chicas, de 15 o 16 años (con dos chicos de 17). La mayoría de los alumnos están bastante acostumbrados a la utilización de canciones en las clases de inglés, y, de hecho, la profesora utiliza más o menos sistemáticamente una actividad llamada "I am the teacher" en la que los alumnos traen una canción a clase y la presentan por parejas, realizando alguna actividad con la letra de las canciones (normalmente una actividad de rellenar huecos).

Aunque me hubiera gustado pasar el cuestionario a más grupos para poder contrastar, por ejemplo, el factor de edad, diversas dificultades organizativas (sobre todo de acceso a los alumnos durante mi periodo de prácticas) han impedido recoger más datos. Aun así, espero que este pequeño y modesto muestreo nos sirva de indicador de las tendencias generales.

3.1 RESULTADOS GLOBALES

A. Resultados globales del primer bloque: ¿CÓMO ESCUCHAS MÚSICA?

Radio	11
MP3/Ipod/CD/otro reproductor de música	0
Música en el móvil	14
<i>Spotify</i> o similar**	13
<i>Youtube</i> o similar* en el ordenador	9
<i>Youtube</i> o similar* en el móvil	8
Total	55

Tabla 1

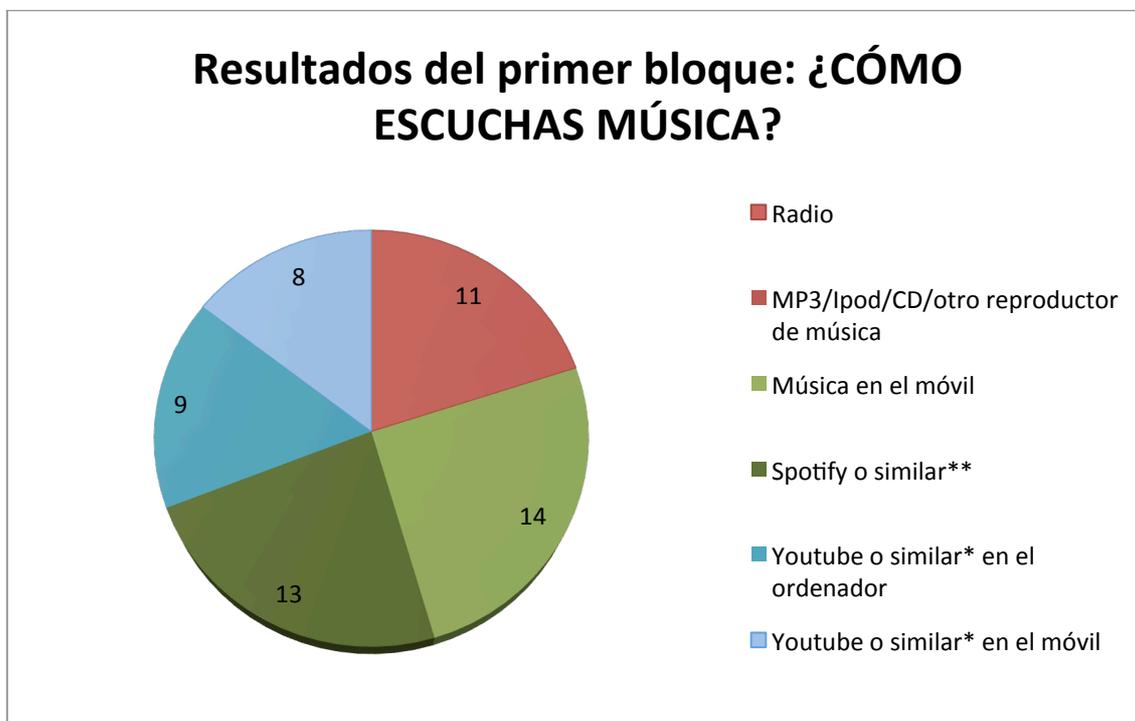


Ilustración 1

B. Resultados globales del 2º Bloque VÍDEOS MUSICALES EN INGLÉS EN MI CASA

	1	2	3	4	5	PROMEDIO (*)
Utilizo <i>Youtube</i> (o similar) en mi casa	3	0	5	8	8	3,75
Veo/escucho vídeos musicales en mi casa	1	4	10	5	4	3,29
Veo/escucho vídeos musicales en inglés en mi casa	1	5	7	9	3	3,32
Me fijo en la música de las canciones	1	3	5	10	5	3,63
Me fijo en las imágenes de los vídeos	1	7	9	6	1	2,96
Me fijo en las letras de las canciones	1	3	4	14	4	3,65
Aprendo algo de inglés con las canciones	1	3	6	11	3	3,50

Tabla 2

(*) El promedio (en esta tabla y en las demás) se ha calculado sumando todas las puntuaciones de los alumnos y dividiendo el total entre el número de alumnos.

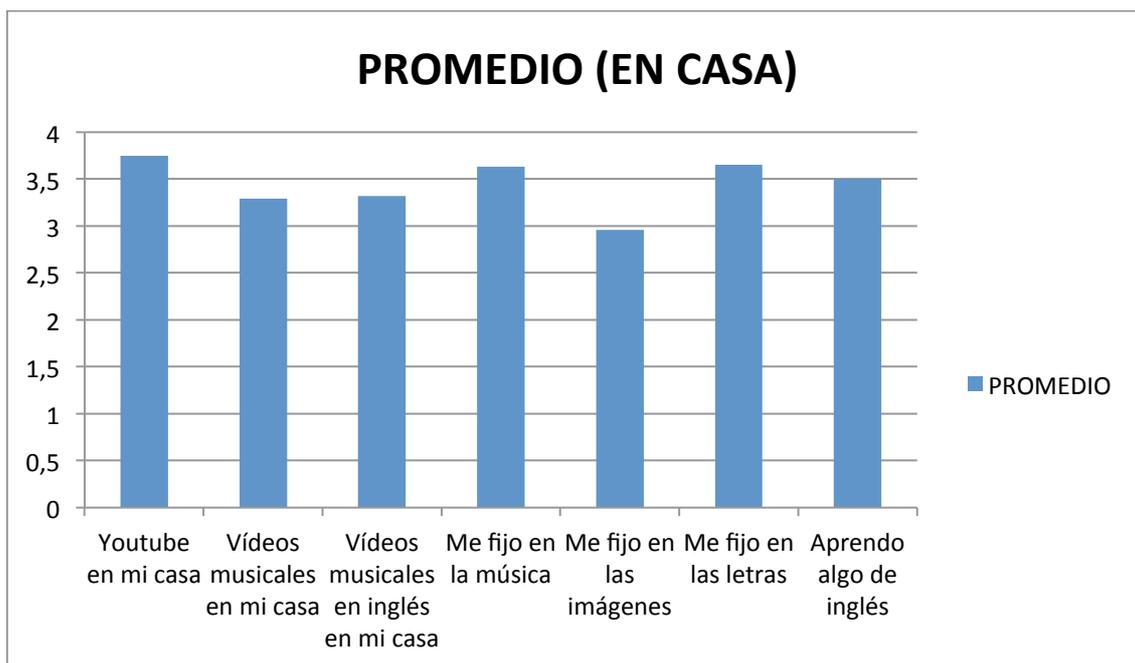


Ilustración 2

C. Resultados globales del tercer bloque: VÍDEOS MUSICALES EN INGLÉS EN EL AULA

	1	2	3	4	5	PROMEDIO
Los profesores usan vídeos musicales en inglés en el aula	2	5	7	6	4	3,21
Me gusta ver vídeos musicales en inglés	0	1	4	10	9	4,13
Los profesores seleccionan vídeos adecuados al contenido y nivel	0	1	3	10	9	4,17
Hacemos actividades que tienen que ver con la letra de las canciones	0	1	1	12	10	4,29
Hacemos actividades que tienen que ver con las imágenes	6	10	6	1	1	2,21

Tabla 3

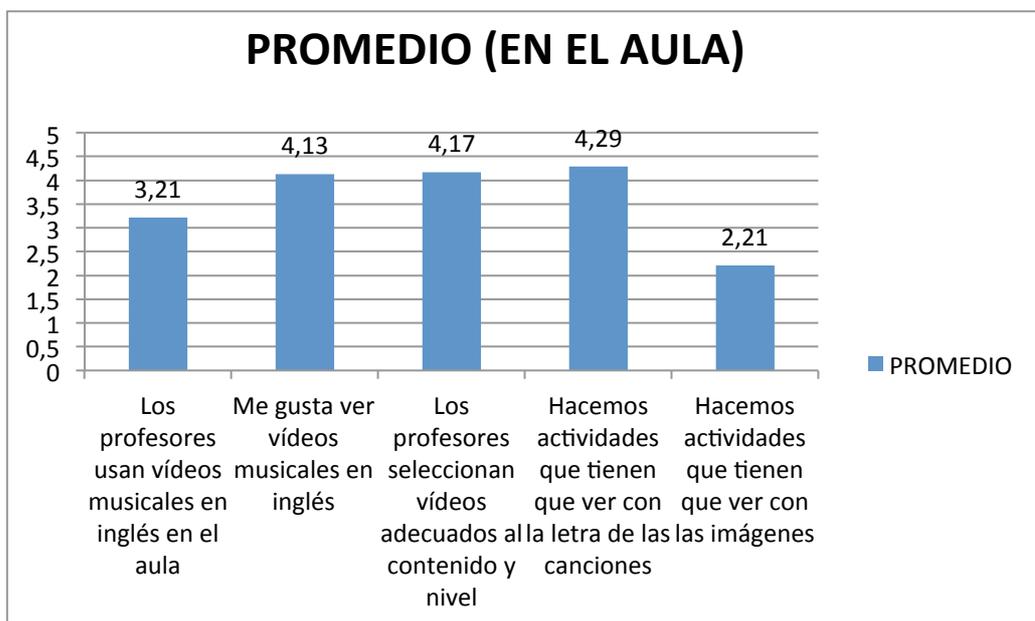


Ilustración 3

3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS GLOBALES

Como se puede observar en la Tabla 1 y en la Ilustración 1, uno de los resultados más llamativos del cuestionario es que los adolescentes españoles, al menos en este pequeño muestreo, no tienen unos hábitos equivalentes a los de los adolescentes americanos (que, recordemos, habían señalado *Youtube* como la forma más frecuente de escuchar música en un 64 %). De las 55 opciones señaladas por los 24 alumnos¹⁶ **solo la tercera parte (17) se corresponde con la escucha con imágenes** (*Youtube* en el ordenador o en el móvil), mientras la radio ha sido señalada 11 veces y la escucha de música sin

¹⁶ Algunos no siguieron bien las instrucciones y señalaron más de 2; hemos computado todas sus opciones elegidas.

imágenes (*Spotify* y música en el móvil) suma 27 selecciones. Eso sí, ningún adolescente parece utilizar reproductores de música convencionales, ni siquiera *Ipods* o similares. Pese a todo, el número de alumnos que ha marcado la escucha con imágenes parece suficiente como para seguir prestando atención a este fenómeno.

En cuanto a los resultados globales del segundo bloque (Tabla 2 e Ilustración 2), se puede ver que la mayoría de los alumnos utilizan mucho *Youtube* en su casa, pero no lo usan tanto para ver vídeos musicales (3,75 para vídeos en general frente a 3,29 para vídeos musicales) sino para otros tipos de vídeos, aunque cuando ven vídeos musicales ciertamente los vídeos están en inglés (3,32 en inglés frente a un 3,29 sin especificar la lengua de las canciones). Cuando ven estos videoclips en inglés, su intención se focaliza sobre todo en la música y en la letra (3,63 y 3,65 respectivamente), quedando la atención por las imágenes significativamente por debajo (2,96, el único ítem en este bloque puntuado globalmente por debajo de 3). Es posible que estas respuestas tengan que ver con algo que habíamos señalado anteriormente: la **multitarea**, que hace que los alumnos no presten atención a las imágenes de los vídeos seguramente porque están haciendo otras cosas en esos momentos. La última pregunta de este bloque también es relevante, porque **la mayoría de los alumnos son muy conscientes de estar aprendiendo inglés cuando escuchan canciones en inglés** (un 3,5, con más de la mitad de los alumnos, 14, habiendo marcado 4 o 5).

Por último, en cuanto al uso de vídeos musicales en clases de inglés, nos encontramos con unos números similares a los del uso en su casa (3,21 frente a un 3,32), y con unas cifras muy altas en las dos siguientes preguntas. Definitivamente, **a los alumnos les gusta ver videos musicales en inglés (4,13)** y están contentos con la selección que realizan los profesores en cuanto al contenido y nivel lingüístico de los vídeos (4,17). Los dos últimos ítems, para terminar, resultan muy significativos para nuestro trabajo: **la diferencia entre el trabajo en clase con actividades que tienen que ver con la letra de las canciones (4,29) y actividades que tienen que ver con las imágenes (2,21) es de dos puntos**, la diferencia más alta que se ha constatado en este

pequeño muestreo. Parece muy claro que no se está prestando atención a un recurso con mucho potencial desde el punto de vista lingüístico y cultural.

3.3. RESULTADOS POR SEXOS

A. Resultados por sexos del primer bloque: ¿CÓMO ESCUCHAS MÚSICA?

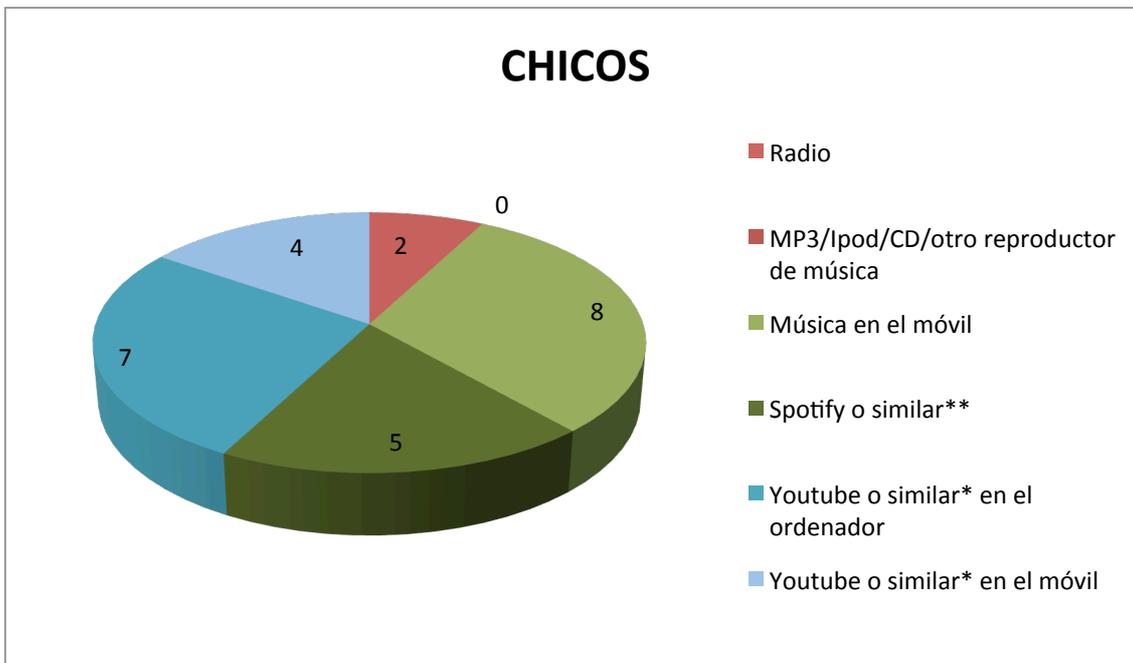


Ilustración 4

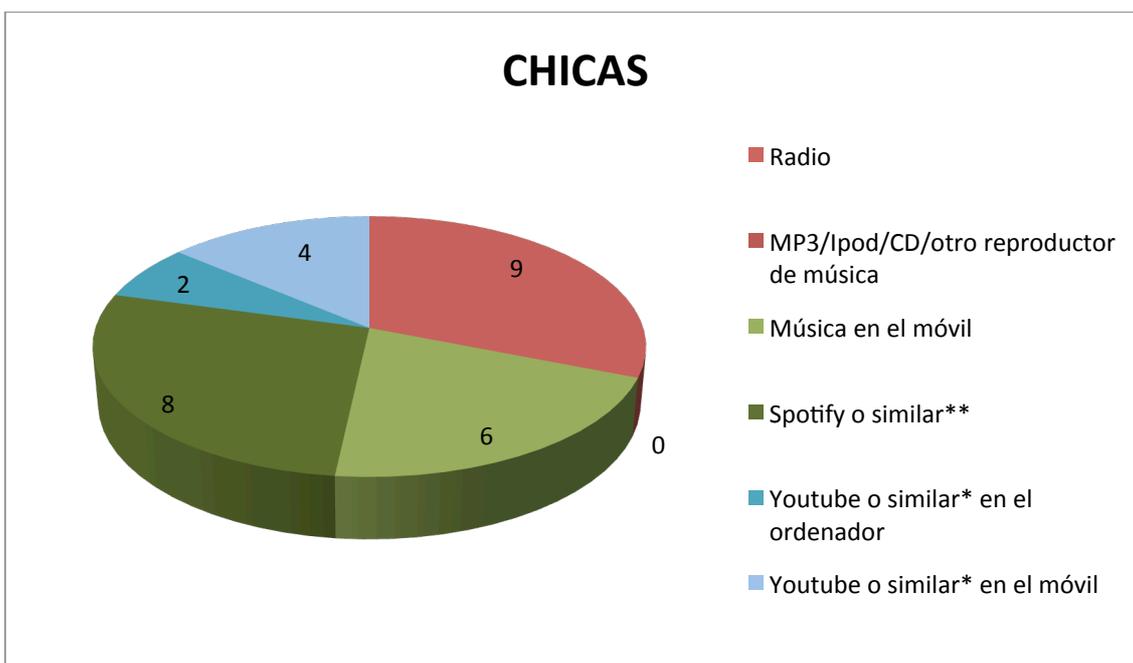


Ilustración 5

B. Resultados por sexos del 2º Bloque VÍDEOS MUSICALES EN INGLÉS EN MI CASA

4º chicos	1	2	3	4	5	PROMEDIO
Utilizo <i>Youtube</i> (o similar) en mi casa	0	0	2	5	5	4,25
Veo/escucho vídeos musicales en mi casa	0	0	6	2	4	3,83
Veo/escucho vídeos musicales en inglés en mi casa	0	1	5	5	2	3,62
Me fijo en la música de las canciones	0	0	4	6	2	3,83
Me fijo en las imágenes de los vídeos	0	2	3	6	1	3,50
Me fijo en las letras de las canciones	1	1	1	7	2	3,67
Aprendo algo de inglés con las canciones	0	2	4	5	1	3,42

Tabla 4

4º chicas	1	2	3	4	5	PROMEDIO
Utilizo <i>Youtube</i> (o similar) en mi casa	3	0	3	3	3	3,25
Veo/escucho vídeos musicales en mi casa	1	4	4	3	0	2,75
Veo/escucho vídeos musicales en inglés en mi casa	1	4	2	4	1	3,00
Me fijo en la música de las canciones	1	3	1	4	3	3,42
Me fijo en las imágenes de los vídeos	1	5	6	0	0	2,42
Me fijo en las letras de las canciones	0	2	3	7	2	3,64
Aprendo algo de inglés con las canciones	1	1	2	6	2	3,58

Tabla 5

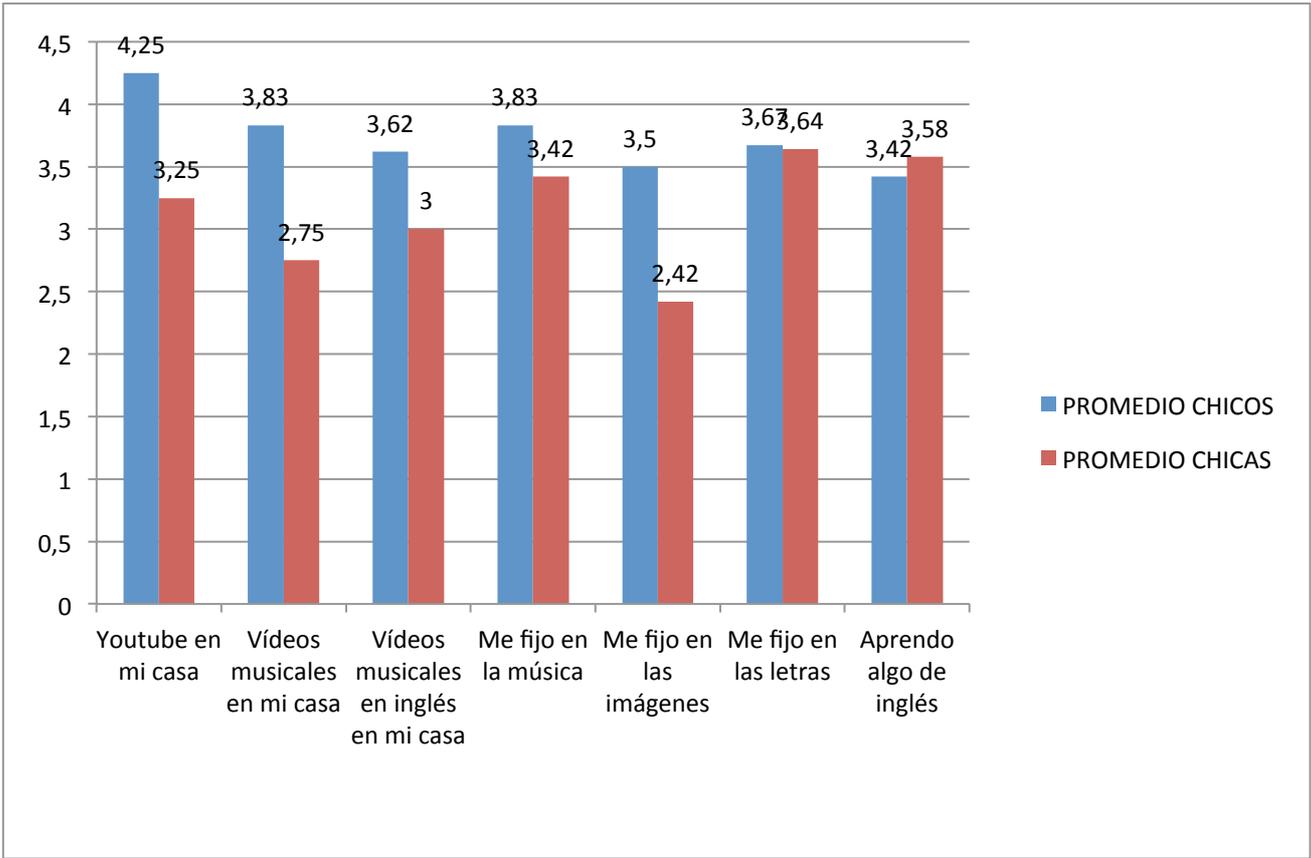
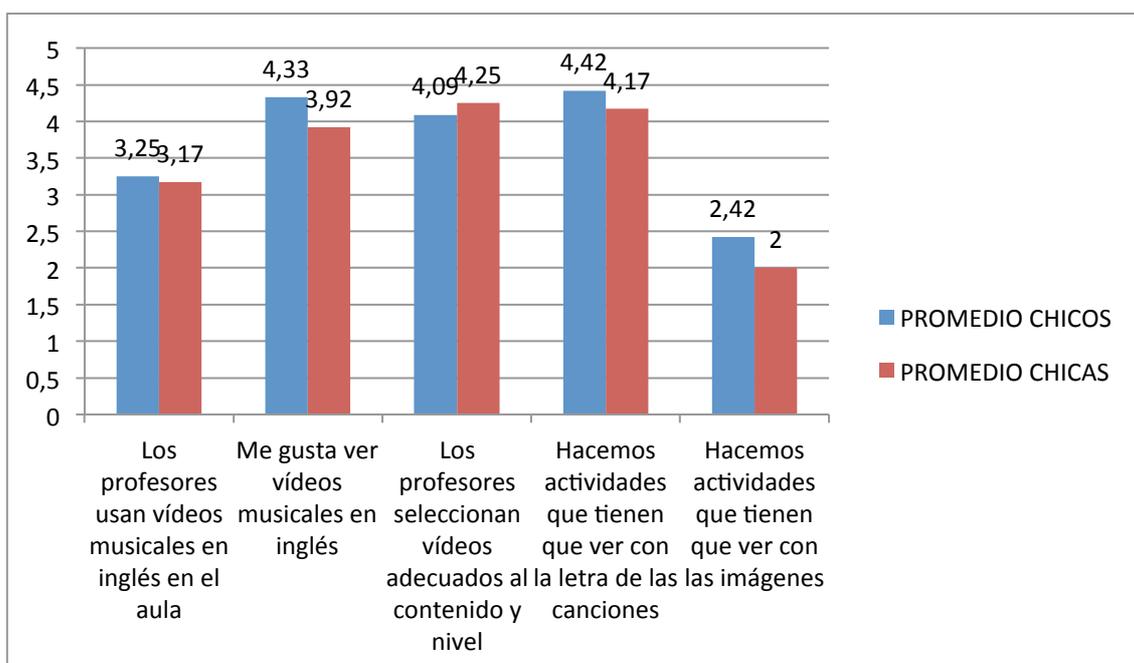


Ilustración 6

C. Resultados por sexos del tercer bloque: VÍDEOS MUSICALES EN INGLÉS EN EL AULA

4º Chicos	1	2	3	4	5	PROMEDIO CHICOS
Los profesores usan vídeos musicales en inglés en el aula	2	0	5	3	2	3,25
Me gusta ver vídeos musicales en inglés	0	0	1	6	5	4,33
Los profesores seleccionan vídeos adecuados al contenido y nivel	0	1	1	5	4	4,09
Hacemos actividades que tienen que ver con la letra de las canciones	0	0	1	5	6	4,42
Hacemos actividades que tienen que ver con las imágenes	2	5	4	0	1	2,42

4º Chicas	1	2	3	4	5	PROMEDIO CHICAS
Los profesores usan vídeos musicales en inglés en el aula	0	5	2	3	2	3,17
Me gusta ver vídeos musicales en inglés	0	1	3	4	4	3,92
Los profesores seleccionan vídeos adecuados al contenido y nivel	0	0	2	5	5	4,25
Hacemos actividades que tienen que ver con la letra de las canciones	0	1	0	7	4	4,17
Hacemos actividades que tienen que ver con las imágenes	4	5	2	1	0	2,00



3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR SEXOS

Al analizar los resultados por sexos es cuando nos encontramos con diferencias más significativas, que parecen confirmar las conclusiones indicadas en el estudio de Silva Ros mencionadas anteriormente: **el visionado de vídeos musicales parece ser una actividad predominantemente masculina**. De las 29 respuestas de las chicas, 9 han marcado la radio, frente a sólo 6 respuestas positivas a los vídeos musicales. Por el contrario, solo 2 chicos (sobre 23 respuestas¹⁷) han señalado la radio, frente a 11 respuestas favorables para los vídeos musicales. Es decir, prácticamente la mitad de los chicos han seleccionado el visionado de vídeos musicales como una de sus principales formas de consumo musical, mientras que sólo la quinta parte de las chicas escuchan música acompañada por imágenes.

Estos resultados se ven confirmados en el segundo bloque de preguntas. Hay una diferencia de un punto (4,25 frente a 3,25) en la pregunta sobre el uso de *Youtube* en general, siempre a favor de los chicos. Esta diferencia aumenta ligeramente en las respuestas a la pregunta sobre el visionado de vídeos musicales en casa (3,83 frente a 2,75) y disminuye algo más en el caso de los vídeos musicales en inglés (3,62 frente a 3). Esta diferencia resulta más evidente en el caso de la atención que prestan los alumnos hacia música, imágenes y letra. Los números son muy similares en el caso de las letras (3,67 frente a 3,64) y la música (3,83 frente a 3,42), pero la diferencia es superior al punto en el caso de las imágenes (3,5 frente a 2,42): es decir, **los chicos prestan mucha más atención a las imágenes de los vídeos musicales que las chicas**. Con respecto a la última pregunta, sobre la percepción del aprendizaje de inglés, las respuestas son bastante similares (3,42 de chicos frente a 3,58 de chicas), aunque sí resulta curioso que sea el único ítem en el que las chicas están por delante de los chicos: parece que, aunque a los chicos les gustan más los vídeos de todo tipo y en particular los musicales, las chicas están más preocupadas por el aprendizaje que los chicos.

¹⁷ Las 12 chicas han marcado en total 29 respuestas (aunque si hubieran seguido las instrucciones deberían haber marcado un máximo de 24). Los chicos han marcado 23 (uno de ellos solo ha seleccionado una opción). Parece que las chicas podrían tener mayor variedad en cuanto a la selección de canales musicales.

De cualquier manera, la diferencia en las respuestas es tan evidente que nos hace preguntarnos por los motivos: ¿tendrá algo que ver con características fisiológicas o psicológicas de hombres y mujeres (mayor disposición hacia la inteligencia visual frente a la verbal) o será un fenómeno puramente cultural, producto de los condicionamientos sociales? ¿Les gusta más la música a los hombres que a las mujeres? ¿Les gustan más las imágenes a los hombres que a las mujeres? Evidentemente, no es este el lugar para dar respuestas a unas preguntas tan complejas, pero sí parece oportuno destacar un aspecto social y cultural bastante evidente: la industria musical en general parece estar dominada por los hombres, hay una mayoría de músicos, grupos, intérpretes y productores de sexo masculino. Esto puede llevar a la realización de vídeos musicales en los que el lugar de la mujer resulte secundario o incluso aparezca como objeto sexual (como señalaba Silva Ros), lo que explicaría que los chicos estuvieran más atraídos que las chicas hacia estos videoclips. De cualquier manera, esto no nos explicaría los motivos de la diferencia de un punto con respecto a los vídeos de *Youtube* no musicales. Aunque hay que reiterar que la muestra de este trabajo es tan pequeña que obviamente necesitaría verse confirmada en un estudio más amplio.

Con respecto al tercer bloque, las diferencias no son tan significativas. La percepción de chicos y chicas con respecto al trabajo de sus profesores de inglés es bastante similar. Las conclusiones que extraíamos para todo el grupo valen tanto para los chicos como para las chicas: los profesores usan vídeos musicales en inglés en el aula (3,25 frente a 3,17), a los estudiantes les gusta ver vídeos musicales en inglés (4,33 frente a 3,92, siempre favorable a los chicos), los profesores seleccionan vídeos adecuados al contenido y nivel (4,09 frente a 4,25; en este caso las chicas, al parecer más focalizadas en el aprendizaje, tienen una visión más positiva), y siempre se hacen actividades más centradas en la letra (4,42 frente a 4,17) que en las imágenes (2,42 frente a 2).

Este último aspecto confirma nuestras previsiones al comenzar este estudio: se está desaprovechando un aspecto fundamental de este recurso lingüístico y cultural, por lo que en el siguiente capítulo presentaremos una

propuesta didáctica basada en la explotación tanto de la letra de las canciones como de las imágenes que las acompañan.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

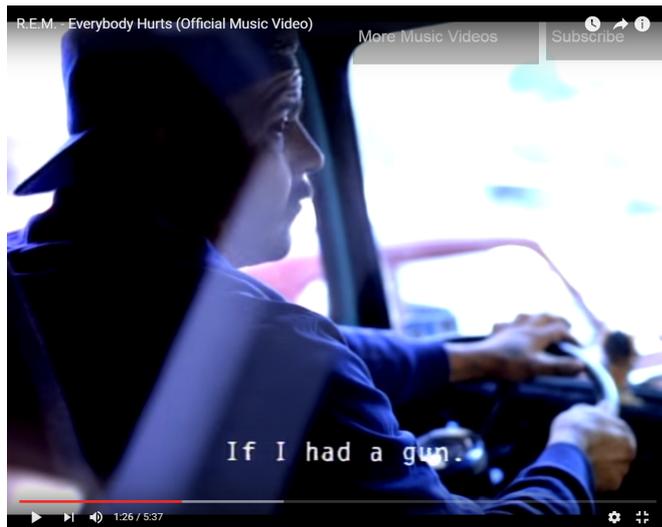
Siguiendo las recomendaciones de Murphey citadas anteriormente (la separación de letra e imágenes), vamos a proponer dos actividades, una en la que comenzaremos trabajando la letra para pasar después a explotar las imágenes, y otra en la que trabajaremos primero con las imágenes (en una actividad de “jigsaw watching”) y después con la letra.

La **primera actividad** está basada en la canción del grupo R.E.M. “Everybody Hurts” (1993) una canción que, según los propios autores, estaba escrita para adolescentes, tiene una letra bastante sencilla y he seleccionado tanto por motivos de educación en valores como, sobre todo, por el interés del vídeo para actividades de expresión oral y escrita. El grupo de alumnos para el que está diseñada la actividad es similar al grupo con el que he realizado la investigación: un grupo de 4º de la ESO con un nivel aproximado de B1. Los objetivos de la actividad son mejorar tanto la comprensión auditiva como la expresión oral y escrita, además de reforzar valores de solidaridad en momentos difíciles (“take comfort in your friends”, “Don’t let yourself go”) y reflexionar sobre el lenguaje de la imagen en relación a la letra de la canción. Si se realizan todos los ejercicios planteados, la actividad tendrá una duración aproximada de un período lectivo de 50 minutos y una tarea de expresión escrita para casa. La hoja de trabajo de los alumnos (tanto de esta actividad como de la siguiente) está en un anexo.

La actividad comienza con un ejercicio de audición en el que los estudiantes tienen que corregir un error en cada una de los versos de la canción. A continuación, se plantea a los alumnos una reflexión sobre el posible vídeo que podría acompañar a esta canción, así como sobre el propio lenguaje icónico-musical-verbal de los videoclips.

El videoclip de esta canción es de tipo narrativo, fue dirigido por Jake Scott, y comienza con imágenes de los componentes del grupo en un coche en un atasco monumental en las afueras de una ciudad norteamericana.

Posteriormente la cámara se va moviendo de coche en coche y vemos a distintas personas igualmente afectadas por el atasco. Al principio vemos subtítulos con la letra de la canción (cuando la cámara nos muestra al cantante del grupo, Michael Stipe), pero poco a poco van



apareciendo subtítulos de lo que percibimos son los pensamientos que discurren por la mente de cada una de las personas en los que se centra la cámara. Algunos de ellos parecen bastante claros (“Stop singing, Stop singing.

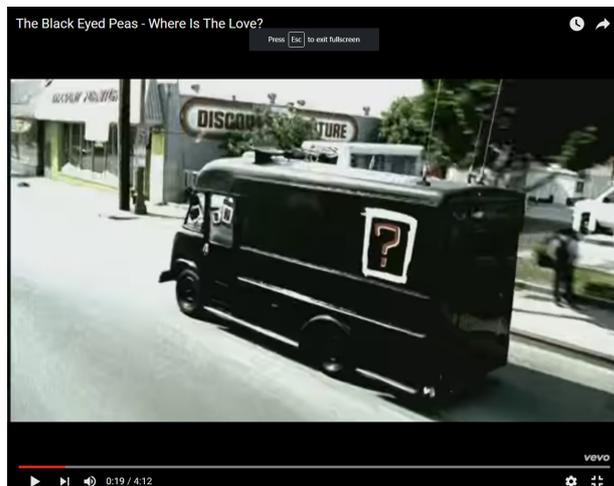
Stop singing” dice un adolescente harto de escuchar a su padre cantar), pero otros son bastante más crípticos (“If I had a gun”, “17 years”, “Nobody can see me”). La mayor parte tienen un tono bastante triste, pero el mensaje de solidaridad emocional de la canción (se llegó a usar en un teléfono de prevención del suicidio



en el Reino Unido) se superpone a estos pensamientos. En un momento dado, Michael Stipe decide salir del coche y, momentos más tarde, le siguen no solo el resto de los miembros del grupo sino todas las demás personas afectadas por el atasco. El vídeo termina con una locutora de televisión dando la insólita noticia de que todas los conductores y pasajeros de dentro de los coches decidieron abandonarlos y marcharse juntos. Al mensaje de solidaridad emocional se añade así una reflexión sobre el elevado número de coches en Estados Unidos y sobre la propia metáfora del atasco como un lugar en el que la presencia de los demás no sólo no nos ayuda sino que nos impide avanzar, frente a lo cual se impone el mensaje solidario de la canción y el abandono de los coches.

En un primer visionado, los alumnos simplemente tienen que responder una sencilla pregunta de comprensión, pero el segundo visionado es mucho más interesante, dado que tienen que elegir alguno de estos personajes e imaginarse por qué están teniendo esos pensamientos en concreto. Por ejemplo, “If I had a gun” podría significar que alguien se está planteando cometer un crimen, o incluso un suicidio, pero también que se sentiría más seguro en un contexto peligroso. “Vamos a perder toda nuestra dignidad” parece el pensamiento en español de un hispano preocupado por la situación de los hispanos en Estados Unidos. “Nobody can see me” podría ser lo que piensa una mujer que se está escapando, o quizá alguien que se siente solo. La actividad termina con un ejercicio de expresión escrita en el que los alumnos tienen que elegir a uno de los personajes y contar su historia.

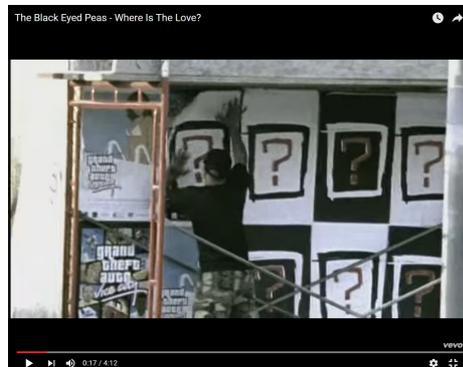
La **segunda actividad** está basada en el vídeo musical de la canción del grupo *Black Eyed Peas* titulada “Where’s the Love?”. Se trata de una canción de 2003 en la que colabora también Justin Timberlake y que transmite un mensaje muy apropiado para la educación en



valores: se critica la violencia, el terrorismo, la hipocresía, el racismo y la discriminación contra todo tipo de minorías: “to discriminate only generates hate”, “can you practice what you preach?”, “whatever happened to the values of humanity?, whatever happened to the fairness and equality?”. Hay que recordar que el grupo es también multirracial y multicultural, con un miembro afroamericano (will.i.am), otro blanco (Fergie), otro filipino (apl.de.ap) y otro hispano (Taboo) y que, en contraste con otros músicos de rap o hip-hop, se han distinguido por mensajes inclusivos y diversos proyectos humanitarios. El vídeo fue dirigido por will.i.am y rodado en East Los Angeles. En el vídeo, los miembros del grupo son activistas de un grupo que se dedica a poner pegatinas y pancartas con una interrogación por toda la ciudad, mientras transmiten la canción a través de un altavoz desde dentro de una camioneta

negra. El vídeo nos muestra muchas escenas multirraciales en Los Angeles, incluyendo el arresto de uno de los miembros de la banda por parte de un policía blanco.

La explotación didáctica que propongo comienza con un análisis de las imágenes, mediante una actividad de “Jigsaw Watching” en la que los alumnos se ponen en parejas, uno mirando la pantalla y otro de espaldas, y se pone el vídeo sin sonido. Los alumnos que están viendo la pantalla tienen que intentar describir y

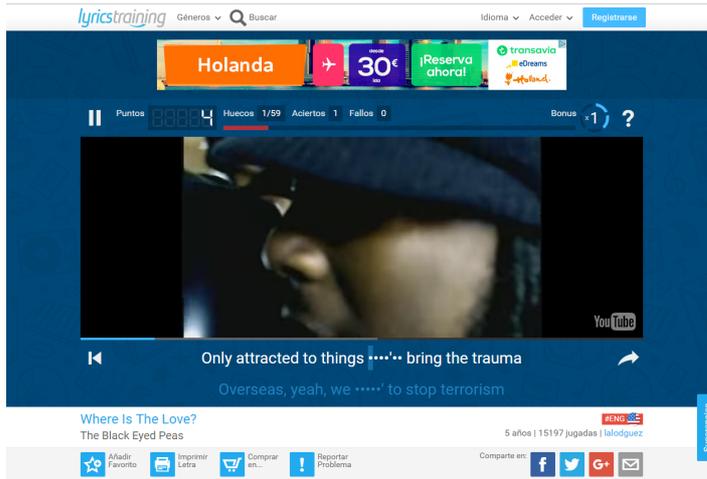


explicar las escenas que ven a los que no pueden verlas. En la mitad del vídeo se interrumpe la actividad para que dentro de cada pareja cambien los roles. El vídeo de “Where is the Love?” dura 4’12”, por lo que habría que cambiar después de unos dos minutos, pero como el montaje es muy rápido y ocurren muchas cosas, habría que pausar el vídeo varias veces (unas 5 o 6 por cada mitad) para que los alumnos tuvieran tiempo de describir las escenas. Por otro lado, antes de comenzar la actividad, se presenta un ejercicio de revisión del vocabulario que van a necesitar para poder realizar las descripciones. Al terminar el ejercicio de visionado, las parejas pueden ver juntos el vídeo y contestar dos preguntas. Una es más general, sobre el significado de las interrogaciones, y la otra más específica, sobre la enigmática escena final, en



la que todos los actores miran hacia el cielo sin que se sepa qué miran, sugiriendo quizá una interrogación más en el aire (¿un globo?) o un significado religioso (al que también alude la canción: “Father help us, send us some guidance from above”).

Para trabajar con la letra de la canción, propongo utilizar un recurso TIC, una página web que se llama <http://lyricstraining.com/> y en la que los alumnos pueden elegir el nivel de dificultad y seleccionar de una base de datos que incluye miles de canciones. Los usuarios teclean palabras que el programa ha



dejado en blanco al azar (entre un 10 y un 100 %), y tienen oportunidad de escuchar tantas veces como deseen o saltarse la palabra en cuestión. El programa permite crear un usuario e introduce un elemento de juego, marcando aciertos y fallos. Una de las grandes

ventajas de este programa es que permite fomentar el autoaprendizaje personalizado, y, de hecho, la actividad incluye un ejercicio de tarea para casa en la que los alumnos pueden seleccionar cualquier canción que les guste y empezar a utilizar el programa por su cuenta.

La última actividad que propongo es la explotación cultural de las letras y las imágenes del videoclip, que presenta diversos aspectos típicos de la sociedad norteamericana, como la Estatua de la Libertad, los problemas de discriminación racial, abusos policiales, o un mural chicano de un barrio de Los Ángeles con una imagen del Che Guevara junto al texto “We are not a minority”. En general, el vídeo podría servir para introducir el tema del “Melting Pot” y los problemas de integración en una sociedad multicultural como la de Estados Unidos en general y la del sur de California en particular.



5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos reflexionado sobre el potencial didáctico de los vídeos musicales en la clase de inglés. Hemos partido de la premisa de que se ha producido un cambio en el consumo musical y que los adolescentes actuales, 'nativos digitales' utilizan los vídeos musicales como modo de escucha preferente, tanto por motivos sociológicos y comerciales, como por las propias características del medio, que encaja mejor con las características de los nativos digitales.

A continuación, hemos realizado un repaso sobre los motivos para utilizar canciones en el aula de segundas lenguas (de tipo afectivo, cognitivo, lingüístico y socio-cultural), sobre los criterios de selección (tipología del alumnado, dificultad objetiva, longitud, acústica del aula, utilización de un lenguaje representativo) y sobre los modos de utilización de las canciones, habiendo presentado un catálogo de posibles actividades que nos permitan ir más allá del tradicional "rellenar huecos".

En la siguiente sección del marco teórico, hemos seguido un esquema similar, pero ahora referido a la utilización de material audiovisual en la clase de idiomas: las ventajas de su uso (relacionados con el desarrollo de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las distintas partes del cerebro, pero también con la enorme ventaja de traer una muestra completa de realidad lingüística al aula), los criterios de selección de materiales (características de los alumnos, estructura y longitud del vídeo, potencial didáctico) y los orígenes de los textos audiovisuales (didácticos o auténticos), con especial énfasis en el uso de los vídeos procedentes de *Youtube* o portales similares, que añaden a las ventajas de otros vídeos auténticos la facilidad de acceso y el aprendizaje autónomo. Por último, en esta sección hemos presentado una tipología de actividades elaboradas por distintos autores, con la recomendación de elaboración de actividades según el esquema de "antes del visionado", "durante el visionado", y "después del visionado".

En el último apartado del marco teórico, nos hemos ocupado de la utilización de vídeos musicales en la clase de idiomas. Después de realizar un breve repaso histórico, hemos señalado algunas de las características de este

subgénero audiovisual desde un punto de vista semiótico, estético y cultural para centrarnos finalmente en su potencial didáctico y en la explotación de la música, la letra y las imágenes. Hemos mencionado la tipología más habitual (videoclips narrativos, descriptivos y descriptivo-narrativos), destacado las ventajas de su utilización (trabajo de las cuatro destrezas, material auténtico), y presentado una tipología de actividades, entre las que se destaca la separación de la explotación de la letra de las canciones y de las imágenes, para sacar el máximo partido del potencial de este recurso.

En el siguiente capítulo, hemos presentado los resultados de un modesto proyecto de investigación cualitativa realizado con un grupo de alumnos de 4º de la ESO. La hipótesis de que el modo de consumo musical de los adolescentes ha cambiado se ha visto confirmada, pero solo parcialmente. Efectivamente, hay un número importante de alumnos que utilizan portales de vídeos como el modo preferente para escuchar música, pero no llega al 65% de los adolescentes norteamericanos, sino que se queda en un 33%. Resulta muy relevante, sin embargo, la diferencia entre chicos y chicas: el 50% de los chicos ha destacado que usa *Youtube* o portales similares de manera preferente, frente a solo un 20% de las chicas, que parece seguir prefiriendo la radio y otros canales.

En cuanto al visionado de vídeos en su casa, tanto chicos como chicas los utilizan de manera sistemática, pero de nuevo nos encontramos con diferencias significativas por sexo: todos ellos son conscientes de aprender inglés cuando los ven, pero los chicos prestan mucha más atención a las imágenes que las chicas (más de un punto sobre 5 de diferencia), lo que nos ha hecho plantearnos preguntas sobre los motivos de estas diferencias.

En cuanto al visionado de vídeos musicales en la clase de inglés, por último, tanto chicos como chicas consideran esta actividad de manera muy positiva, aunque, y esto viene a confirmar nuestra hipótesis de partida, los profesores se centran mucho más en actividades que tienen que ver con la letra de las canciones que con las imágenes de los vídeos (una diferencia de más de dos puntos sobre 5). Esto nos ha llevado a presentar, en la última sección de este trabajo, una propuesta didáctica en la que hemos separado la

explotación de las imágenes de la de la letra y hemos tratado de incorporar algunas de las conclusiones metodológicas alcanzadas en la realización de este trabajo.

En definitiva, me gustaría terminar este trabajo destacando el potencial didáctico de los vídeos musicales y animando a la utilización de este recurso y a continuar con la investigación sobre su uso. Futuras investigaciones, deberían tratar de ampliar la muestra analizada en este trabajo para incluir más grupos, quizá de otros centros y de edades diferentes, para tratar de analizar las variables sociológicas y de edad.

Bibliografía

- Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using Youtube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia* , 113-119.
- 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.
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M., & Rodríguez, A. (2010). La Música en la enseñanza–aprendizaje del Inglés. *II Congrès Internacional de Didactiques*, (pp. 1-5).
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: Utilización didáctica del vídeo*. PPU: Barcelona.
- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Citado por Silva Ros, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Universidad de Málaga: Tesis doctoral.
- Domoney, L. (1993). Justified and Ancient: Pop Music in EFL Classroom. *ELT Journal* , 234-241.
- Fernández Martín, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas. *MarcoELE* , 1-61.
- Gabtonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative automatization. *TESOL Quarterly* , 473-492.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theories of Multiple Intelligences*. Philadelphia: Basic Books.
- Ibáñez, P. (2012, Agosto 24). Las canciones del futuro se escuchan con los ojos. *El País* .
- Knierzinger, A., Schwan, S., & Weigner, C. (2005). Getting Interactive Media into Schools. *IFIP* , 182, 95-102.
- Krashen, S. D. (1983). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lalas, J., & Lee, S. (2002). *Language, Literacy, and Academic Development for English Language Learners*. Boston: Pearson.
- Leal, A., & Sánchez, P. (2010). "Play it Again, Sam": Cómo aprender a través de la música en el aula de inglés. *Innovación y experiencias educativas* , 1-9.
- Lorenzutti, N. (2014). Beyond the Gap Fill: Dynamic Activities for Song in the EFL Classroom. *English Teaching Forum* , 14-21.
- Navarro Cuesta, P. (2013). *Youtube como herramienta didáctica en el aula de inglés*. Universidad de Almería: TFM.

Nitorescu, A. (2011). The Use of Youtube Videos in English Language Teaching. *Romanian Journal of English Studies* , 124-134.

Murphey, T. (1988). Using Pop Video Clips. *Practical English Teaching* , 3, 35-38.

Palomares, J., Madrid, D., Muros , J., & Pardo, M. (1990). Posibilidades didácticas de las canciones en la clase de inglés. *Actas de las V Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés* , 127-142.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* , 9 (5).

Ruiz Calatrava, M. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Innovación y experiencias educativas* (13), 1-10.

Schoepp, K. (2001;). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal* , VII (2).

Sedeño Valdellós, A. (2003). *Realización audiovisual y creación de sentido en la música: El caso del videoclip musical de nuevo flamenco*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.

Toscano Fuentes, C., & Fonseca Mora, C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación* , 197-213.

ANEXO

EVERYBODY HURTS (R.E.M.)

1.- Listen to the SONG and correct the mistakes (one word in each line)

	CORRECTION
When my day is long	
And the night, the night is mine alone	
When you're sure she's had enough	
Of her life, well hang on	
Don't let myself go	
'Cause anybody cries	
And everybody cries sometimes	
Sometimes everything is love	
Now it's time to sing alone	
When your night is night alone (Hold on, hold on)	
If you feel like letting on (Hold on)	
If you think you've had enough	
Of this life, well come on	
Everybody cries	
Take comfort in your pets	
Anybody hurts	
Don't throw your towel, oh no	
Don't throw your towel	
If you feel like she's alone	
No, no, no, she's not alone	
If you're alone in this life	
The days and nights are more	
When you feel you've had too much of this life to hang on	
Well, everybody cries sometimes	
Everybody hurts	
Anybody hurts sometimes	
And everybody hurts occasionally	
So hang on, hold on	
Hold on, hold on, come on, hold on, hold on, hold on	
Anybody hurts	

2.- What kind of video would go well with this song?

- Descriptive (a guy singing with the group on stage)?
- Narrative (A story, what kind of story?)
- Strange (Suggestive images, what kind of images?)

Can you think of any video clips you have seen? What sort of videos were they?

3.- Watch the VIDEO and answer this question: What's the piece of news reported at the end of the video? Why do you think everybody leaves?



4.- Watch again. Choose five of these 'partial thoughts', guess their contexts and try to explain their meaning:

1. Silence is gray, silence is golden, silence is a stone in my mouth.
2. Nobody can see me.
3. I had no idea.
4. They're going to miss me.
5. Here we go again, What is she thinking?
6. 17 years ...
7. If I had a gun ...
8. How'm I gonna do this?
9. Lead me to a rock / That is higher than I / They that sow in tears / shall reap in joy.
10. Stop singing, Stop singing. Stop singing.
11. You die, you turn to dust.
12. I'll talk when I want to.
13. Why won't you answer me?
14. Vamos a perder toda nuestra dignidad. No tenemos más tiempo.
15. No more tears.
16. Then can I grieve ... at grievances foregone.
17. She's gone. Goodbye.
18. There's nothing I can do.
19. Leave me alone.

Talk in groups and compare your choices.

5. Homework: Write down in 100 words the story of one of the people shown in the video.

KEY

	CORRECTION
When my day is long	Your
And the night, the night is mine alone	Yours
When you're sure she's had enough	You've
Of her life, well hang on	This
Don't let myself go	Yourself
'Cause anybody cries	Everybody
And everybody cries sometimes	Hurts
Sometimes everything is love	Wrong
Now it's time to sing alone	Along
When your night is night alone (Hold on, hold on)	Day
If you feel like letting on (Hold on)	Go
If you think you've had enough	Too much
Of this life, well come on	Hang
Everybody cries	Hurts
Take comfort in your pets	Friends
Anybody hurts	Everybody
Don't throw your towel, oh no	Hand
Don't throw your towel	Hand
If you feel like she's alone	You're
No, no, no, she's not alone	You're
If you're alone in this life	On your own
The days and nights are more	Long
When you feel you've had too much of this life to hang on	Think
Well, everybody cries sometimes	Hurts
Everybody hurts	Cries
Anybody hurts sometimes	Everybody
And everybody hurts occasionally	Sometimes
So hang on, hold on	Hold
Hold on, hold on, come on, hold on, hold on, hold on	Hold
Anybody hurts	Everybody

WHERE'S THE LOVE? (BLACK EYED PEAS)

1. You are going to watch a video clip without sound in pairs. Students A must watch the screen and describe what they see to Students B, who are sitting facing Students A and cannot see the screen. You will switch roles halfway through.



This is some vocabulary that you may need. Ask your teacher if there are any words that you don't know:

van	graffiti	question mark	sticker	to stick
statue of liberty	microphone	loudspeakers	poster	crop formation
banner	highway	traffic sign	monitor	dollar bill
skyscraper	to arrest	tattoo	gas station	videogames
	hood	street art	ethnicity	mural
				discrimination

When you finish you can both watch together the whole video clip. Try to answer these questions: Why are the people dressed in black sticking posters with the question mark? Why is everybody looking at the sky?

2. For the next part of the activity, you are going to listen to the song that goes with the images. First of all, the song has lots of colloquial expressions, some of them typical of "Black English". What is special about them? How would you say this in Standard English?

they ain't got no	livin'	you gotta have	y'all
it just ain't the same		people gets colder	yeah

These are some words that you are going to need and their definitions

1. Overseas	a. You will have to get angry
2. The Bloods and the Crips	b. Organs in your body that you use to breathe
3. You are bound to get irate	c. Young people
4. To preach	d. Abroad
5. Lungs	e. Hate
6. The youth	f. To speak to your religious congregation
7. To deny	g. Hidden from the public
8. Swept under the rug	h. The noun from selfish (somebody who thinks only about him/herself)
9. Selfishness	i. Two violent gangs from Los Angeles
10. Animosity	j. To say that something is not true

Now you will have to use your computers and go to this website: <http://lyricstraining.com/> Type in “Where is the love?” and choose beginners’ level for the first time. Type in the words as you hear them. If you get blocked click on this icon  on the left of the screen and you get a chance to hear that part of the song as many times as you need it. If you don’t understand at all, you can skip that word by clicking on this icon on the right,  but you will be losing points.



FOCUS ON CULTURE: Think of the images that you have seen in this video clip and of the differences between Spanish and American culture. Write down 2-3 differences. Do you know what the “Melting Pot” is?

HOMEWORK: Go to <http://es.lyricstraining.com/>, choose one of your favourite songs and start playing!

KEY

Overseas	Abroad
The Bloods and the Crips	Two violent gangs from Los Angeles
You are bound to get irate	You will have to get angry
To preach	To speak to your religious congregation
Lungs	Organs in your body that you use to breathe
The youth	Young people
To deny	To say that something is not true
Swept under the rug	Hidden from the public
Selfishness	The noun from selfish (somebody who thinks only about him/herself)
Animosity	Hate