

Las actitudes de los alumnos hacia la música como recurso didáctico en la enseñanza de ELE

Cesarec, Silvija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:228916>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-01**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Stavovi učenika prema glazbi kao didaktičkom sadržaju u nastavi španjolskog kao stranog jezika

Ime i prezime studenta:

Silvija Cesarec

Ime i prezime mentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2020.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Las actitudes de los alumnos hacia la música como recurso didáctico en la enseñanza de ELE

Nombre y apellido del estudiante:

Silvija Cesarec

Nombre y apellido del tutor:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, julio de 2020

Sažetak

Tema, a ujedno i cilj ovog rada, je istražiti stavove učenika španjolskog kao stranog jezika prema uporabi glazbe u nastavi. Prvi dio rada, onaj teorijski, sastoji se od četiri poglavlja. Prvo se poglavlje bavi pojavom komunikacijskog pristupa učenju stranog jezika te komunikacijskom kompetencijom koja se može povezati s uporabom glazbe u nastavi. Drugo poglavlje posvećeno je glazbi kao didaktičkom sadržaju u nastavi te njenom lingvističkom i kulturnom značaju. U trećem se poglavlju opisuju materijali koji se mogu koristiti prilikom aktivnosti koje su vezane uz slušanje pjesama, kako gotovi materijali tako i oni koje može izraditi sam profesor, dok je četvrto poglavlje posvećeno aktivnostima koje se vežu uz glazbu na satu stranog jezika. U drugom dijelu rada predstaviti će se rezultati istraživanja o uporabi pjesama na nastavi i stavovima učenika prema uporabi glazbe u nastavi španjolskog jezika. Ispitanike čini 43 učenika dviju srednjih škola te jedne škole stranih jezika, a njihovo je mišljenje ispitano pomoću upitnika. Na temelju rezultata upitnika na kraju se zaključuje da se glazba i dalje ne koristi prečesto u nastavi, ali da učenici prema glazbi i pjesmama u nastavi španjolskog kao stranog jezika imaju pozitivan stav i u potpunosti podupiru njihovu uporabu u nastavi.

Ključne riječi: komunikacijski pristup, komunikacijska kompetencija, glazba, pjesma

Resumen

El tema, y al mismo tiempo el objetivo de este trabajo, es una investigación de las actitudes de los alumnos de ELE hacia el uso de la música como un recurso didáctico. La parte teórica está constituida por cuatro capítulos. El tema del primer capítulo es el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y la competencia comunicativa que está relacionada con el uso de la música en la enseñanza. El segundo capítulo está dedicado a la música como recurso didáctico en la enseñanza y a su importancia lingüística y cultural. En el tercer capítulo se describen los materiales que uno puede usar durante las actividades relacionadas con la escucha de las canciones, tanto los materiales ya fabricados como los materiales que puede elaborar el mismo profesor, mientras el tema del capítulo cuatro son las actividades relacionadas con la música en el aula. En la segunda parte del trabajo se presentan los resultados de la investigación sobre el uso de las canciones en clases de ELE y sobre las actitudes de los alumnos hacia el uso de la música en la enseñanza de la lengua española. A los encuestados los forman los alumnos de dos escuelas secundarias y una escuela de idiomas. Su opinión estuvo averiguada a través de un cuestionario. Al final, basándose en los resultados del cuestionario, se concluye que las canciones todavía no suelen usarse mucho en clase, pero que los estudiantes tienen una opinión positiva sobre las canciones y la música en el aula de ELE y que están a favor de su uso en clase.

Palabras clave: enfoque comunicativo, competencia comunicativa, música, canción

Índice

1. Introducción	4
2. La competencia comunicativa y el enfoque comunicativo	6
3. Canciones y música en la enseñanza de lenguas extranjeras	12
3.1. La importancia de las canciones en la clase de lengua extranjera	13
3.2. Ventajas y desventajas del uso de las canciones en el aula	16
3.3. Criterios para la selección de las canciones	19
3.4. Tipos de actividades	22
4. Materiales y recursos musicales en la clase de ELE	28
4.1. El ejemplo de una unidad didáctica	29
5. Investigación sobre las actitudes de los alumnos hacia el uso de la música en la enseñanza de ELE	32
5.1. Objetivos	32
5.2. Metodología	32
5.2.1. Participantes	32
5.2.2. Instrumento	33
5.3. Resultados	34
5.3.1. Los resultados sobre la frecuencia y el modo de uso de la música en clases de ELE	34
5.3.2. Los resultados sobre la actitud de los participantes hacia el uso de la música en las clases de ELE	41
5.4. Discusión	48
6. Conclusión	53
7. Bibliografía	54
8. Apéndices	57
8.1. El cuestionario	57
8.2. La unidad didáctica	62

1. Introducción

El proceso de la enseñanza de idiomas ha cambiado mucho durante los años. Poco a poco los métodos y los enfoques de la enseñanza de segundas lenguas han empezado a ser más abiertos hacia los nuevos recursos, contenidos y materiales. Unos recursos didácticos que tomaron su lugar en la enseñanza gracias al desarrollo del enfoque comunicativo, y que hoy en día representan una fuente inagotable para los profesores de idiomas, son la música y las canciones.

El objetivo de este trabajo es presentar las canciones como un recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas que ayuda a sacar rendimiento en clase de una manera más divertida y motivadora, así como realizar una investigación entre los alumnos con la intención de averiguar sus actitudes hacia el uso de la música en el aula de ELE, es decir averiguar si están a favor o en contra del uso de este tipo de material. La razón por la cual se ha escogido el tema de música en particular es por numerosas explotaciones que una canción ofrece a los profesores y a los alumnos. A pesar de que haya muchas ventajas para el uso de la música y de las canciones en las clases de ELE, todavía no se han convertido en un recurso frecuentemente usado.

Se empieza con la teoría, concretamente con la presentación de la competencia comunicativa y la Enseñanza Comunicativa de la Lengua cuyos métodos incorporan el uso de la música como un recurso didáctico en el aula de ELE. Los sigue la música como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras y los materiales concretos que se usan en la enseñanza de ELE para las actividades relacionadas con las canciones. Después de esa parte teórica viene la parte de la investigación. Para las necesidades de la investigación se cuestionarán a 43 estudiantes entre 16 y 33 años de edad que estudian español como segunda lengua en la escuela secundaria o en la escuela de idiomas. Para la investigación se usará el cuestionario con la escala de Likert a partir de la cual los alumnos estimarán con qué frecuencia hacen determinadas actividades en clase, por ejemplo, escuchan la música con el fin de repetir el vocabulario, etc., y darán su opinión sobre varios enunciados relacionados con la música como recurso didáctico en clase. Al final del cuestionario se encuentran dos preguntas abiertas donde podrán añadir otras opiniones personales vinculadas con los lados positivos y negativos de la música en clase.

Se espera que los resultados de esta investigación demuestren que los alumnos generalmente tienen una opinión positiva sobre el uso de la música en clase, pero que no están de acuerdo con el uso de las canciones para el desarrollo de algunos conocimientos y algunas habilidades

necesarias para poder usar un idioma independientemente. También es de suponer que un número menor de los alumnos piense que la música no pertenece en el aula de ELE.

2. La competencia comunicativa y el enfoque comunicativo

La enseñanza de lenguas ha pasado por muchos cambios durante los años. Es normal que haya cambios porque la intención principal es mejorar el proceso de la enseñanza y aprendizaje para que los alumnos se beneficien de él en la mayor medida posible. El puesto principal en la enseñanza debería ocupar el alumno y el objetivo de enriquecer a ese alumno con los conocimientos necesarios para usar la lengua independientemente en un contexto, es decir, en un ambiente real. Sin embargo, esta no ha sido la actitud desde el principio de la enseñanza de las segundas lenguas.

Melero Abadía (2000: 12) destaca que “los métodos y enfoques metodológicos evolucionan en la medida en que se van produciendo cambios en: las teorías del aprendizaje; las nuevas concepciones de la lengua y los enfoques didácticos que aportan las corrientes lingüísticas; los programas y planes de estudios; el papel de la/del docente y de la/del estudiante (responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje); la política y la sociedad.” Tomando en cuenta todo lo que influye en la evolución de los métodos, no parece extraño que los métodos de los principios de la enseñanza de las lenguas difieran mucho de los métodos y enfoques usados hoy en día.

Un período que dejó grandes cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras fueron los años sesenta y setenta del siglo XX. Esos años marcaron el comienzo de la crítica sobre la enseñanza de lenguas basada en el estructuralismo que en práctica no dejaba espacio para la comunicación y el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Justamente la comunicación y la competencia comunicativa se convierten en los términos y objetivos más importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se podría decir que los cambios empezaron cuando el lingüista norteamericano Noam Chomsky destacó la diferencia entre la *competencia lingüística* y la *actuación* en 1965. Según él, la competencia lingüística es el conocimiento inconsciente de las reglas de una lengua que un hablante posee en su mente, mientras la actuación es el uso concreto de esa lengua en una situación. Uno de sus críticos fue el sociolingüista Dell Hymes que acentuaba que la competencia lingüística no era suficiente porque abarcaba solamente el conocimiento gramatical y carecía de la función social de la lengua, indica Melero Abadía (2000). Como una respuesta a la teoría de Chomsky, Dell Hymes introdujo el concepto de la *competencia comunicativa*.

La diferencia entre las opiniones de Chomsky y Hymes la explica Widdowson (1995, en Cenoz Iragui, 2009) enfatizando que la competencia comunicativa es una habilidad, es decir, una capacidad que posee el hablante de una lengua, y no un conjunto de reglas memorizado en su mente. Sin embargo, ese conjunto de reglas, ese conocimiento gramatical que destaca Chomsky, es una parte sin la cual la competencia comunicativa no puede existir. En otras palabras, la competencia comunicativa es un concepto que dentro de sí mismo abarca el concepto de la competencia lingüística junto con otros elementos necesarios para el desarrollo de esa habilidad en el hablante.

Otra distinción muy importante para aclarar es esa entre la competencia comunicativa y la comunicación real. Esa distinción la destaca Canale (1995: 65):

En Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa es entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). Además, se establecía una distinción entre la competencia comunicativa y lo que aquí hemos llamado comunicación real (la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo).

De lo explicado se puede concluir que la competencia comunicativa es lo esencial para la realización de una conversación entre los hablantes. En otras palabras, la competencia comunicativa en sí es un conjunto de distintos conocimientos y habilidades que el hablante activa en un entorno comunicativo real y participa así en una comunicación real. Tal vez la mejor manera de explicarlo sea que la comunicación entre los hablantes resulta eficaz cuando los hablantes activan su competencia comunicativa. Cuanto mejor sea desarrollada la competencia comunicativa de los hablantes, mayor será el éxito de la comunicación entre ellos.

El desarrollo de la competencia comunicativa no resulta ser una cuestión muy fácil, ya que la competencia comunicativa es un conjunto complejo formado por varias competencias subyacentes que abarcan vastos ámbitos relacionados con el uso de la lengua. Con el paso de los años se han presentado varios modelos de la competencia comunicativa, pero el más habitual sigue siendo el primer modelo, introducido en 1980 por Canale y Swain. La primera versión del modelo tenía tres componentes – *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística* y *competencia estratégica*, pero Canale en 1983 añadió un componente más, el de la *competencia discursiva*.

Canale (1995) explica cada uno de los componentes mencionados. La competencia gramatical se refiere a las normas lingüísticas del lenguaje, incluyendo no solamente las reglas gramaticales, sino también el vocabulario, la formación de las palabras, la pronunciación, la ortografía y la semántica. La competencia sociolingüística se refiere al uso de la lengua dependiendo de las normas y el contexto social, por ejemplo, saber escoger el estilo o el registro adecuado respecto al contexto social en el que se encuentra el hablante, por ejemplo, uno no va a usar las mismas expresiones y el mismo lenguaje en una carta de motivación y en un mensaje dirigido a su mejor amigo. Sin embargo, tanto en la carta de motivación como en el mensaje para un amigo hay que tener cuidado con la cohesión, el modo en unir las frases estructuralmente, y la coherencia del texto, relaciones entre los diferentes significados, que se relacionan con otro componente de la competencia comunicativa y esa es la competencia discursiva. La competencia discursiva se refiere a la capacidad de elaborar un texto, tanto escrito como oral, de una forma coherente. El último componente, la competencia estratégica, abarca la habilidad de usar diferentes estrategias, es decir, diferentes operaciones o acciones que ayudan al hablante a superar posibles obstáculos en la comunicación, así como usar los gestos para hacerse entender.

El desarrollo de los modelos de la competencia comunicativa ha sido un punto de partida para llegar a lo que hoy en día el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER, 2001) considera como competencia comunicativa y sus componentes. El MCER (2001: 13) destaca que “la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades”. El componente lingüístico incluye el nivel léxico, fonológico y sintáctico de la lengua, mientras el sociolingüístico se relaciona con el uso de la lengua de acuerdo con las condiciones socioculturales, esto es, con el contexto sociocultural en el que ocurre la comunicación entre los hablantes. El componente pragmático abarca el uso funcional de los elementos lingüísticos y su cohesión y coherencia en los textos, tanto orales como escritos, construidos por los hablantes.

Cada uno de esos componentes principales de la competencia comunicativa abarca varios conocimientos, destrezas y habilidades. El componente lingüístico lo forman la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. El componente sociolingüístico supone que el hablante tenga conocimientos sobre las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, los dialectos y acentos, etc. El componente pragmático incluye la competencia discursiva y la competencia funcional. Observando todo lo que abarca

la competencia comunicativa, es evidente que se trata de una competencia sin la que el hablante no podrá comunicarse con éxito. Uno debe conocer el vocabulario, las reglas gramaticales, cómo unir los pensamientos que uno quiere expresar, qué forma usar con qué hablante, de qué modo superar los obstáculos en la comunicación, etc. Sin todas esas habilidades y conocimientos el objetivo de comunicarse con otro hablante y usar la lengua de un modo eficaz resultaría difícil de conseguir, pero dedicándose al desarrollo de cada una de esas competencias y todos esos campos que forman parte de la competencia comunicativa, los hablantes llegarán a usar la lengua de una manera fluida, sin el miedo de fracasar en un entorno comunicativo real.

A la vez con el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa en el campo de la enseñanza de segundas lenguas surge un nuevo método de enseñanza, la enseñanza comunicativa de la lengua, también conocida como el enfoque comunicativo, que empieza a desarrollarse en Gran Bretaña en los años setenta del siglo XX. Al nuevo método no le faltó mucho para extenderse a otras partes del mundo donde también empezaron a entender los cambios que se pretendían hacer con el nuevo enfoque. Hasta entonces, el enfoque principal en Gran Bretaña había sido la enseñanza situacional de la lengua. Howatt (1984, en Richards & Rodgers, 2001: 67) comenta:

A finales de los años sesenta parecía claro que el enfoque situacional...había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban.

En otras palabras, aprender estructuras típicas que se usaban en diferentes situaciones no era un método correcto para aprender cómo usar la lengua, es decir, para aprender cómo dominar la lengua de tal forma que el aprendiente pueda usarlo en un contexto real. Lo que realmente permite al hablante usar la lengua apropiadamente en un contexto comunicativo real es el desarrollo de su competencia comunicativa que forma una parte muy importante de la enseñanza comunicativa de la lengua.

Melero Abadía (2000) acentúa que hay dos principios fundamentales que marcan la base del enfoque comunicativo. En primer lugar, el objetivo principal de la enseñanza comunicativa es poder usar el idioma objeto en un ambiente comunicativo real, es decir en la vida de cada día – poder comunicarse con los nativos, comprender textos escritos, entender el habla de televisión o radio, etc. En otras palabras, la intención es que el alumno desarrolle las cuatro destrezas – leer, escuchar, hablar y escribir. En segundo lugar, la eficiencia de la enseñanza depende de las

situaciones en las que se usa el idioma. Es necesario mostrar su uso en las situaciones reales para que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sea eficaz.

La enseñanza comunicativa de la lengua ha traído muchos cambios a las aulas y al proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Para señalar las diferencias principales, Pinocchio y Brumfit (1983, en Richards & Rodgers, 2001) hacen una comparación entre las características del método audiolingüístico y la enseñanza comunicativa de la lengua. Aunque se trata de la comparación con el método audiolingüístico, también representa una muestra de las diferencias entre el enfoque comunicativo y otros métodos anteriores. A continuación se destacarán unos cambios que, en nuestra opinión, influyeron mucho en la evolución de la enseñanza y siguen siendo puntos muy importantes en la enseñanza de segundas lenguas hoy en día.

En primer lugar, el alumno ya no es una figura pasiva, sino toma el lugar central en el proceso de la enseñanza. Los alumnos toman la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, participan en la selección de los contenidos, ofrecen sus ideas y trabajan juntos con otros alumnos y el profesor para lograr sus objetivos. De lo mencionado se puede concluir que el papel del profesor también cambia mucho. Se podría decir que los profesores han sido los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje por mucho tiempo, pero en el enfoque comunicativo el papel del protagonista lo toma el alumno. La tarea principal del profesor es facilitar la comunicación, guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, estar pendiente de sus necesidades y permitir su participación en las decisiones relacionadas con su aprendizaje, como por ejemplo, darles la oportunidad de escoger el tema que quieren trabajar. Littlewood (2012: 88) añade que “los procesos internos del estudiante” influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo cual el profesor no puede controlar directamente esos procesos y la velocidad del desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos, pero sí puede tomar el papel del “facilitador de aprendizaje” que toma en cuenta las diferencias entre sus alumnos y sabe cómo guiarlos hasta su objetivo de aprendizaje.

El cambio más significativo probablemente ha sido la importancia de la comunicación. La enseñanza comunicativa parte de la premisa que aprender una lengua significa aprender a comunicarse y para poder hacerlo hay que desarrollar la competencia comunicativa que lleva a uno hacia el uso apropiado y eficaz de una lengua. Desde el principio del aprendizaje se estimulan las actividades comunicativas que resultan en la interacción entre los alumnos y la interacción entre los alumnos y el profesor. Se pone el énfasis en la presentación de los

elementos de la lengua en un contexto porque sin ese contexto en clase los alumnos no alcanzarán una comunicación efectiva en un entorno comunicativo real fuera del aula. Esa comunicación efectiva en un contexto comunicativo real no existe sin el desarrollo de la competencia comunicativa que a la vez presenta el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resumiendo lo planteado, la competencia comunicativa es un concepto muy complejo, formado por una gran cantidad de subcompetencias sin las cuales la competencia comunicativa no puede desarrollarse de un modo eficaz. Para llegar a esa capacidad del hablante para comportarse y entenderse de una manera eficaz y adecuada en un determinado entorno del habla, hay que desarrollar todas sus subcompetencias con la misma importancia, dedicándolas el tiempo que necesitan. Todas esas subcompetencias se pueden desarrollar con un sinnúmero de recursos, materiales, herramientas, etc. Uno de esos recursos son también las canciones y la música.

3. Canciones y música en la enseñanza de lenguas extranjeras

El desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua y el avance en el entendimiento de la importancia de la competencia comunicativa han liberado el camino hacia una enseñanza de lenguas más abierta. Los alumnos toman la posición central, los profesores sirven como guías para los alumnos, se escuchan las sugerencias y los deseos de los alumnos, se usa una variedad de materiales y actividades que motivan al alumno y posibilitan su crecimiento personal, igual que el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua. Observando las necesidades y el carácter de sus estudiantes, los profesores obtienen una idea sobre el tipo de actividades y contenidos que mejor convienen a sus alumnos. Cada alumno es diferente, de ahí que no todas las actividades y todos los materiales despierten el mismo interés en cada alumno.

Esta es la perspectiva que también destaca Fonseca (2002, en Fonseca-Mora, 2007) enfatizando que los profesores de lenguas extranjeras deben ser conscientes de diferentes estilos de aprendizaje presentes en su aula, de ahí que preparen las actividades y los materiales que pueden adaptarse a distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos y facilitar su proceso de aprendizaje, en vez de dificultarlo. Esas alternativas abarcan prácticas relacionadas con las artes, por ejemplo con literatura o música, actividades que promuevan el trabajo cooperativo, ejercicios que ayudan a reducir la ansiedad en la clase de lengua, actividades que ayudan a crear y activar imágenes mentales, etc.

Por lo tanto, el docente siempre tiene que preguntar a sí mismo qué es lo que más beneficiará a cada uno de sus alumnos, qué es lo que más los motivará en su aprendizaje. Al mismo tiempo tiene que saber cómo combinar y entrelazar todo eso para que todos sus alumnos, no solamente algunos, encuentren algo que a ellos les gusta muchísimo en clase. Díaz (2006, en Fonseca-Mora, 2007: 2) comenta que “el ofertar en el aula de español distintos contextos comunicativos con actividades que incluyen el trabajo en equipo, las melodías del habla y música, el movimiento corporal, la lógica, la reflexión personal, por citar algunas, incide en aumento de participación del alumnado y consiguientemente, en una mejora de la competencia comunicativa”. En otras palabras, cada alumno tiene que encontrar algo para sí mismo, lo que le conviene y lo que lo motiva para seguir estudiando una lengua y tratar de dominarlo muy bien. Esos gustos diferentes que los alumnos tienen pueden relacionarse con las diferentes inteligencias que poseen.

A finales de los años noventa del siglo XX, el psicólogo estadounidense, H. Gardner, identificó nueve inteligencias que pueden poseer los humanos – la *lingüística-verbal*, la *lógica-*

matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinética-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial (Fonseca-Mora, 2007). Como el tema de ese trabajo son las canciones y su uso en la enseñanza de segundas lenguas, se explicará solamente la inteligencia musical.

La inteligencia musical está relacionada con la capacidad humana de reconocer, distinguir y producir sonidos, ritmos y melodías. La gente con alta inteligencia musical hace lo mencionado con mucha facilidad. Fonseca-Mora (2007) indica que esta inteligencia, en la clase de lenguas extranjeras, se manifiesta en la habilidad de reconocer y distinguir el acento, el tono, el ritmo y la melodía del habla. Justamente el uso de las canciones en el aula es una manera productiva de trabajar y practicar esas características del habla. Asimismo, Failoni (1993) comenta que Gardner destaca que cada ser humano sin algún daño cerebral goza de cierta inteligencia musical, por lo cual, a pesar de que el desarrollo de la inteligencia musical no sea un objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, el docente puede usar esa inteligencia para perfeccionar otras habilidades. De ese modo, la música se convierte en una herramienta didáctica, igual que los materiales audiovisuales, por ejemplo.

Tomando en cuenta que cada persona posee cierta inteligencia musical, sería una pena no tratar de usar las canciones en la clase con la intención de despertar esa inteligencia en los alumnos y aprovechar sus beneficios para el desarrollo de diversas habilidades que ayudan al progreso de su competencia comunicativa. Justamente en el capítulo siguiente se presentará lo mucho que significa usar las canciones como recurso didáctico en clase de lengua extranjera.

3.1. La importancia de las canciones en la clase de lengua extranjera

Las canciones no son solamente un producto para el público, es decir, no presentan una obra musical que sirve exclusivamente para la diversión de la gente y las ganancias del artista. Muchas veces la música y las canciones detrás de sus letras y melodías esconden una gama de mensajes y contenidos importantes y aprovechables en las aulas de segundas lenguas. Simbolizan un espejo de diferentes naciones, culturas, costumbres, tradiciones, historia, creencias, etc. Además, tienen una carga emocional para los humanos, esto es, despiertan los sentimientos que se suelen relacionar con determinadas partes de vida, acentúa Santos Asensi (1997).

Justamente el peso cultural y emocional que poseen las canciones suele ser la primera cosa que se destaca cuando se menciona el uso de las canciones en la enseñanza de segundas lenguas. Santos Asensi (1997) afirma que las canciones tienen mucho potencial didáctico para su explotación en el aula. En primer lugar, las canciones suelen despertar mayor interés en los alumnos y crear un ámbito agradable y positivo en clase. Los alumnos pueden identificarse con las canciones, más bien con sus protagonistas o con el tema. En segundo lugar, la temática de las canciones facilita la introducción de la situación cultural actual de determinados países o su historia desde los tiempos más remotos hasta hoy. Además, las canciones representan un material auténtico que permite su explotación en el plano fónico, sintáctico, léxico-semántico o textual.

Las canciones y sus textos “permiten la explotación de todos los niveles lingüísticos y de los diferentes tipos de culturas”, indica también Díaz Bravo (2015: 211). En el nivel fonético-fonológico se puede trabajar el acento de las palabras de la manera que se ofrezcan opciones múltiples con el acento en las diferentes sílabas o simplemente se puede cantar la canción para practicar la pronunciación. El nivel léxico-semántico es uno de los más explotados, en cuanto a las canciones. Se recomienda hacer propios glosarios, usar diccionarios bilingües e monolingües o crear tarjetas de memoria para practicar el vocabulario.

El nivel más explotado sería el gramatical, ya que muchas veces las canciones se escogen precisamente por los determinados contenidos gramaticales. Las actividades de ordenar las palabras, rellenar huecos o de opción múltiple son muy frecuentes para la explotación de este nivel. No se puede negar que las canciones ofrecen posibilidades para la explotación gramatical, pero en nuestra opinión, es una lástima usarlas solamente para practicar la gramática de una lengua. Rellenar huecos usando formas adecuadas del presente de indicativo tal vez resulte más divertido en una canción que en un texto creado propiamente para esa actividad, pero las canciones son mucho más que un texto que sirve para escoger el tiempo verbal apropiado. Observando las actividades disponibles en Internet relacionadas con las canciones, se nota esa tendencia de usar los textos de las canciones justamente para introducir, practicar o repetir formas verbales. No pensamos que ese tipo de explotación de una canción sea inadecuado, sin embargo no debería sobreponerse como la actividad principal. Si una canción que nos ofrece un ejemplo de estilos musicales de un país, temas y problemas actuales, lenguaje coloquial, es decir oportunidades para iniciar una interacción entre los alumnos y crear un ambiente comunicativo real, también nos ofrece la oportunidad de repetir un campo determinado de gramática, nada nos impide para que no lo hacemos. No obstante, desde nuestro punto de vista,

la explotación del nivel gramatical no debería estar en el primer plano, ya que las canciones representan un material didáctico que anima a los alumnos a expresar sus opiniones, interactuar con otros alumnos y crear una imagen sobre la cultura de determinados pueblos.

Las canciones no se usan mucho para la explotación del nivel textual-discursivo, pero hay canciones con las que se puede trabajar la tipología textual, ya que tienen forma de un cuento, una carta informal, etc. En cuanto al español, el nivel sociolingüístico se puede trabajar con muchas canciones por la diversidad de los registros y variedades dialectales. Claro, las canciones también ofrecen muchas posibilidades para la explotación del nivel textual-cultural, ya que las canciones son el espejo de la cultura de una nación. Como la cultura resulta ser una parte importante de la identidad de los hablantes de una lengua, los estudiantes deben conocer la cultura de los hablantes de su lengua meta, ya que la lengua misma no existe sin cultura. Gil Toresano (2001: 41) por eso acentúa que “la música y las canciones son manifestaciones culturales de la comunidad lingüística. Pero además, las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural”. En otras palabras, la cultura de los hablantes de lengua objeto del alumno forma una parte esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y justamente las canciones pueden servir como un material auténtico que permitirá a los alumnos conocer esa cultura. La última razón que Santos Asensi (1997) destaca para la promoción del uso de las canciones en el aula es su carácter pegadizo. Las canciones suelen quedar pegadas en las cabezas ya que por el ritmo, la melodía o el texto mismo resultan fáciles de memorizar. Tomando eso en cuenta, el uso de las canciones podría facilitar la memorización de determinados contenidos lingüísticos que los alumnos deberían aprender.

Martínez Sallés (2002) también añade razones que justifican el uso de las canciones como recurso didáctico dentro del aula. Además del cargo emocional ya mencionado, destaca el estímulo comunicativo, integración de destrezas, pedagogía de la diversidad, material intrínsecamente intercultural, impacto mediático y tradición oral. En cuanto al estímulo comunicativo, la autora señala que el uso de las canciones encaja en la enseñanza basada en el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa, ya que las canciones presentan un tipo de texto ante el cual los alumnos reaccionan más fácilmente dado a la conexión emocional con determinadas canciones. Las canciones motivan a los alumnos a expresarse, a hablar de lo que han oído y dar sus opiniones sobre eso, en otras palabras, las motivan a comunicarse, lo que al final es el objetivo de un enfoque comunicativo en la enseñanza. Además, las canciones contribuyen al reforzamiento de la competencia comunicativa por medio de la integración de destrezas. Es evidente que nos sirven para el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora,

pero una canción también ofrece muchas posibilidades para la expresión oral y escrita, es decir, presentan un recurso que sirve tanto para el desarrollo de las destrezas receptivas como para el desarrollo de las productivas, lo que se mencionará en capítulo sobre los tipos de las actividades.

Otro punto importante que se destaca es la pedagogía de la diversidad. Cada alumno percibe una canción de distinta manera lo que está relacionado con esa carga emocional que se ha mencionado anteriormente, eso es, en una clase de 20 alumnos la misma canción puede producir 20 reacciones diferentes. Eso demuestra que se trata de un recurso que promueve la pedagogía de diversidad y ayuda a crear un ambiente y una enseñanza donde se respetan las diferencias y la individualidad de cada alumno, se toma en cuenta el pluralismo cultural y se despierta la conciencia sobre las distintas maneras de aprendizaje de cada alumno. Las canciones también representan un material intercultural, dado que la música es un vínculo que une personas de diferentes países, es decir, hablantes de distintos idiomas y portadores de distintas culturas. La música latina, por ejemplo, no se limita solamente a los territorios de Latinoamérica, sino que se extiende por todo el mundo, lo que permite que las personas no latinas se pongan en el sitio de los latinos y que entrelacen sus culturas. Concretamente la música cantada en español hoy en día tiene una gran presencia en los medios de comunicación lo que permite a los profesores aprovechar el interés y la motivación que ese impacto mediático haya provocado en los alumnos para introducir las actividades relacionadas con la música y las canciones.

Al final Martínez Sallés (2002) indica que las canciones en realidad representan un recurso didáctico que forma parte de nuestra tradición y formación desde hace años. Por mucho tiempo las informaciones se transmitían de forma oral y justamente en esas épocas la música ya formaba una parte muy importante en la memorización y transmisión de mensajes, dado que facilitaba la retención de la información y la transmisión posterior. A pesar de que existan muchas razones aquí mencionadas para el uso de las canciones en el aula, eso no significa que no haya razones para no usarlas.

3.2. Ventajas y desventajas del uso de las canciones en el aula

Como probablemente cada recurso didáctico que se usa en la enseñanza de segundas lenguas, la música y las canciones también tienen sus ventajas y sus desventajas en el aula. Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, las canciones poseen un gran valor tanto cultural como lingüístico. Una de las más grandes ventajas es que las canciones se pueden usar para un sinnúmero de contenidos. Rodríguez López (2005: 807) destaca varios usos de las canciones:

- enseñar vocabulario
- practicar pronunciación
- remediar errores frecuentes
- estimular el debate en clase
- enseñar cultura y civilización
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña
- fomentar la creatividad
- desarrollar la comprensión oral y lectora
- desarrollar la expresión oral y escrita
- repasar aspectos morfosintácticos
- motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
- desarrollar el sentido rítmico y musical.

Según nuestra opinión, esta lista de usos de las canciones es una buena muestra del todo el rendimiento que se puede sacar en la clase usándolas como un recurso didáctico. Por un lado, las canciones representan un material didáctico que va más allá del campo de la enseñanza de idiomas, ya que fomentan la creatividad y facilitan el desarrollo del sentido rítmico y musical. Esos son los objetivos que normalmente no se imponen como los fines principales de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero sí son unos aspectos positivos que uno debería desarrollar en su vida, de ahí que el uso de las canciones para la perfección de esos aspectos nos enseña que el aprendizaje de lenguas extranjeras nos puede servir no solamente para aprender a comunicarse en el cierto idioma, sino también para el desarrollo de ciertas habilidades no estrechamente relacionadas con el uso de algún idioma, pero muy útiles en la vida real.

Otros usos arriba mencionados se pueden relacionar con el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Enseñando el vocabulario, repasando aspectos morfosintácticos, remediando errores frecuentes y practicando la pronunciación se desarrolla el componente lingüístico o gramatical de la competencia comunicativa. Sin embargo, en cuanto a la pronunciación hay que tener mucho cuidado porque algunas voces o sílabas suelen omitirse para favorecer el ritmo de la canción, así que hay que escoger canciones que ofrecen una pronunciación normal y correcta. Cuando las canciones se usan para enseñar cultura y civilización, igual que las variedades lingüísticas del idioma objeto, favorecen al componente sociolingüístico, mientras el desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita seguramente ayuda a mejorar el componente discursivo y la cohesión y fluidez de los textos

producidos por los alumnos. En realidad, cada uso se podría conectar con cada componente de la competencia comunicativa de una manera u otra, dado que los componentes de la competencia comunicativa son estrechamente relacionados y entrelazados entre sí.

Según nosotros, el uso de las canciones para estimular el debate en clase es una de las mejores funciones de ese recurso didáctico. Las canciones son una fuente inagotable de los temas para incentivar los debates y los debates ofrecen una oportunidad para revelar la competencia comunicativa de los alumnos. Ellas representan un entorno comunicativo real en el que los alumnos pueden encontrarse fuera del aula. Para que el debate tenga éxito, los alumnos deben conocer el vocabulario relacionado con el tema, saber relacionar sus ideas y pensamientos de una manera lógica y coherente, respetar las diferencias de opiniones, dar sus opiniones a pesar de los posibles obstáculos en la expresión de esos pensamientos, etc. En otras palabras, los debates son actividades que imitan situaciones comunicativas reales y exigen de los alumnos que se comuniquen y desarrollen así su competencia comunicativa, lo que al final es el objetivo principal de la enseñanza comunicativa.

Es increíble que a partir de una sola canción formada por tres o cuatro estrofas uno pueda practicar y enseñar todo lo mencionado. Probablemente no habrá tiempo suficiente para hacer todo, pero solamente el hecho de tener tantas posibilidades de las cuales escoger es una ventaja enorme. Además, las canciones ayudan a romper la monotonía a la que suelen caer las clases siguiendo estrictamente los contenidos y las actividades de los manuales. Díaz-Bravo (2015: 205) también añade que “muchos investigadores y profesores coinciden en considerar la música y las canciones como uno de los recursos didácticos que más motiva a los alumnos, lo cual contribuye a crear un ambiente distendido y agradable en el aula de idiomas y una visión positiva de la enseñanza – aprendizaje de lenguas, tanto por parte de los docentes como del alumnado”. En otras palabras, las canciones resultan ser un material que por una parte ofrece una enorme explotación didáctica, pero al mismo tiempo sirve como un medio de relajación y motivación en el aula.

No obstante, la decisión de usar las canciones y la música en clase puede llevar a varios problemas y tal vez a un desastre de actividad. Rodríguez López (2005) destaca desventajas relacionadas con el equipamiento, los materiales y los recursos y con la selección de canciones. Hoy en día la mayoría de las aulas está equipada con un buen soporte tecnológico, sin embargo el aislamiento acústico del aula puede llevar a un fracaso. En un gran número de aulas las mesas están colocadas de una manera que no favorece a la comprensión oral. Los alumnos sentados

en las filas de atrás no pueden escuchar bien y por eso no logran a comprender el contenido. Por otra parte, subiendo mucho el volumen de la canción ya no crea un ambiente agradable, puede molestar a los alumnos y también incomodar a los profesores y alumnos en otras aulas.

En cuanto a los materiales, las canciones y sus letras son fáciles de encontrar y descargar gracias a las nuevas tecnologías. El problema que puede ocurrir es que los textos de algunas canciones pueden parecer incomprensibles y llenos de incorrecciones gramaticales o lenguaje ofensivo, mas todos esos “defectos” presentan el contexto sociocultural actual. Para evitar esos “defectos” los docentes deben saber escoger la canción apropiada, tanto para los alumnos como para la explotación didáctica. Esa selección de canciones también puede causar problemas porque los alumnos no tienen el mismo gusto musical. Una canción puede resultar motivadora para un alumno, pero completamente desmotivadora para el otro. Por lo tanto, Rodríguez López (2005: 808) acentúa que “otra labor fundamental del docente es mantener un buen clima socio relacional en el aula y fomentar entre sus alumnos el respeto y la tolerancia ante los gustos de los demás, y procurar que todos tengan en algún momento la oportunidad de disfrutar de su música favorita”. Para tener éxito en esa labor, el docente debe tener en cuenta los criterios para la selección de las canciones.

3.3. Criterios para la selección de las canciones

Como se ha anotado anteriormente, para que el uso de una canción en el aula tenga éxito, hay que saber escogerla apropiadamente. Aunque pueda aparecer que la selección de una canción no es nada difícil, el docente tiene que pensar en varios factores al tiempo de la selección. En primer lugar, hay que tomar en cuenta las diferencias entre los alumnos. Castro Yagüe (2010: 2) acentúa que “en la actualidad, el alumno se posiciona en el centro de aprendizaje y es imprescindible que el profesor se adapte a las necesidades e intereses de los alumnos”. García Langa & Pérez (2018) añaden que la motivación de los alumnos difiere según la edad y los gustos. Lo ideal sería realizar una encuesta para conocer los gustos musicales de los alumnos y escoger los materiales de acuerdo con los resultados. Además, indican que dando la oportunidad a los alumnos para escoger una canción es una buena manera de practicar las estrategias de negociación, argumentación y toma de decisiones en grupo. Justamente la participación de los alumnos en la selección de las canciones para la clase es un ejemplo del papel protagónico que los alumnos han tomado en la enseñanza comunicativa de lengua. También hay que tener cuidado con el nivel de dificultad, porque el alumno debe comprender el contexto de la canción,

y si no es capaz de hacerlo, ya no se trabaja en un ambiente relajado y agradable sino en un ambiente lleno de frustración.

Al mismo tiempo, lo que más preocupa a los docentes en cuanto a la selección de las canciones es la explotación didáctica. Si la música y la canción se usan como un recurso didáctico, eso significa que se puede sacar rendimiento en la clase y para poder sacarlo, hay que seleccionar canciones apropiadas. Para resumir los criterios de la mejor manera, Santos Asensi (1995) señala las siete cuestiones propuestas por Osman y Wellman en 1978, presentadas en la siguiente tabla.

1.	¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
2.	¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
3.	¿Tiene un patrón rítmico marcado?
4.	¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
5.	¿Es útil el vocabulario?
6.	¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
7.	¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?

Tabla 1. Criterios para la selección de canciones

Los criterios de Osman y Wellman (1978) coinciden con los de García Langa & Pérez (2018), aunque los últimos añaden un criterio más – buena calidad sonora de la canción y velocidad apropiada para los alumnos. Esos criterios los podríamos dividir en tres categorías: la primera abarcaría las características generales de una canción (los primeros tres criterios según Osman y Wellman), la segunda categoría se relacionaría con el uso didáctico de las canciones (el resto de los criterios de Osman y Wellman) y la última categoría se vincularía con el lado técnico, como la buena calidad sonora mencionada anteriormente por García Langa y Pérez (2018).

En cuanto a los criterios mencionados, la buena calidad sonora es un criterio de mucha importancia. Uno puede encontrar una canción que encaja perfectamente en su plan de clase, abarca varios contenidos que quiere analizar con los alumnos y le ayuda a alcanzar el objetivo principal de esa clase, pero no puede localizar una versión con buena calidad de sonido. En este caso, hay que encontrar otra alternativa con la que se alcanzará el mismo objetivo, ya que el

uso de la canción de mala calidad sonora dificultaría que las actividades se llevaran a cabo con éxito, provocaría frustración en los alumnos e impediría que se cumplieran los objetivos que el docente había propuesto para esa clase. Por otro lado, los criterios relacionados con las características generales de las canciones no resultan tan importantes, según nuestra opinión. Es decir, su importancia depende del objetivo que se quiere alcanzar con la canción determinada. Es normal que las canciones en las que se repiten las palabras o los estribillos y que tienen un ritmo pegadizo suelen ser más divertidas y más fáciles de memorizar, pero eso no significa que una canción con las características opuestas no pueda usarse en el aula. Por ejemplo, si una canción no tiene un patrón rítmico marcado o no es pegadiza, sin embargo trata el tema de los problemas sociales sobre los que queremos hablar en clase, no hay razón para no usarla con el objetivo de empezar una interacción sobre los temas deseados.

Lo que más les interesa a los docentes al escoger una canción para la clase es su utilidad didáctica. En los criterios mencionados se señala la utilidad del vocabulario y de las estructuras lingüísticas. En cuanto a las estructuras lingüísticas, hay que tomar en cuenta que ellas deberían coincidir con los objetivos fijados y con el nivel de los alumnos. Por ejemplo, si el docente quiere encontrar una canción para hablar de la rutina diaria con los principiantes usando el presente de indicativo, no puede escoger una canción relacionada con la rutina diaria, pero al mismo tiempo llena de subjuntivo, ya que terminará explicando el uso de subjuntivo para que los alumnos puedan entender el mensaje y el significado de la canción, lo que al final lo alejará de su principal objetivo. Con respecto al vocabulario, es importante que en la canción podamos encontrar léxico que nos interesa y que nos sirve para la comunicación de cada día. Incluso, algunas canciones nos pueden servir para enseñar un determinado campo léxico, en vez de usar otros materiales más típicos. Justamente lo mostraremos en el ejemplo de una unidad didáctica basada en una canción, en el capítulo 4.1.

Tomando todos estos criterios en cuenta, escoger una canción apropiada no resulta nada fácil. Esto también podría ser una razón por la cual las canciones todavía no suelen usarse tan a menudo en el aula. Resulta mucho más fácil, y también consume menos tiempo, seguir a pie de la letra el manual y sus actividades que elaborar o modificar materiales relacionados con la explotación didáctica de las canciones. Es verdad que el uso de las canciones presenta un riesgo por la variedad de gustos musicales dentro del aula, pero no cuesta nada intentar usarlas y ver el resultado.

3.4. Tipos de actividades

El uso de las canciones como recurso didáctico nos da la oportunidad de escoger entre una variedad de actividades, dependiendo de la destreza o la habilidad que concretamente resulta ser el objetivo de la actividad. Como ya se ha mencionado, las canciones se pueden aprovechar para desarrollar cada una de las cuatro destrezas lingüísticas igual que cualquier componente de la competencia comunicativa.

En primer lugar, hay que decidir de qué manera se incorporará la música en el aula. Después de determinarlo, el docente puede continuar con la selección de las actividades. Santos Asensi (1995) destaca una tipología de actividades con música y canciones introducida por Tim Murphey (1992). Esa tipología parte de los objetivos del uso de las canciones en el aula y consta de seis tipos de uso, especificados en la tabla siguiente.

PARA MOTIVAR E INVOLUCRAR LOS ESTUDIANTES Parten de la premisa de que la selección musical llevada a cabo por los propios estudiantes, de acuerdo a sus gustos e intereses, conlleva una mejora en la efectividad didáctica del uso de canciones.
SOLO MÚSICA Actividades con música instrumental, excluyendo el uso de las letras.
LOS ARTISTAS Y EL MUNDO DE MÚSICA Estas actividades incorporan todo tipo de materiales auténticos sin necesidad de recurrir a la música o canción si no están disponibles.
LAS CANCIONES Actividades que usan como punto de partida la letra de la canción, bien como texto escrito o como auditivo.
VIDEO-CLIPS Actividades de carácter participativo en las que el estudiante se mantiene como centro indiscutible de la actividad y no como mero espectador pasivo.
PARA LOS MÁS PEQUEÑOS Actividades que buscan la respuesta física e imitativa de los niños.

Tabla 2. Tipología de actividades con música y canciones

La selección de las canciones que han escogido los alumnos seguramente les motiva más, ya que es una forma de mostrar a los alumnos que justamente ellos y sus deseos son el centro de la enseñanza, que sus opiniones cuentan y que tienen el control sobre su proceso de aprendizaje. No hay duda de que se dedicarán mejor al trabajo con la canción que les gusta, así que siempre hay que tomar ese aspecto en cuenta. En cuanto al uso de la música instrumental, es normal que podría causar confusión, dado que la música instrumental no suele relacionarse con la enseñanza de lenguas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la música instrumental nos puede ayudar en el desarrollo de las destrezas productivas. Ese tipo de música también despierta nuestros sentimientos, crea diferentes imágenes en nuestras cabezas y desarrolla un sinnúmero de historias acompañadas por esa música. Expresar esas historias imaginadas y los sentimientos provocados por esa pieza musical, tanto de modo oral como escrito, establece un buen objetivo didáctico.

Por otro lado, las actividades que usan como punto de partida justamente la letra de la canción probablemente son las más numerosas en la enseñanza de una lengua, ya que, como se había mencionado anteriormente, la letra de una canción presenta una fuente de las estructuras lingüísticas, del léxico, de los temas diferentes que pueden ser la base de toda una unidad didáctica. También se añade que al campo de la música y las canciones nos podemos dedicar a partir de los diferentes materiales auténticos y sin el uso concreto de las canciones. Por ejemplo las revistas musicales que contienen biografías de los artistas, historias detrás de las canciones populares, historias sobre los ritmos tradicionales de determinados países, etc. Ese tipo de material también nos ofrece un input lingüístico y cultural, pero hoy en día, cuando las canciones están al alcance de nuestras manos, lo mejor sería unirlos. Siempre es bueno ejemplificar, así que para nosotros, los distintos materiales dedicados a la música deberían ser acompañados por la misma. A una historia sobre los orígenes de reguetón en Hispanoamérica podemos añadir una canción de ese estilo, para dar a los alumnos un ejemplo concreto e incluso usar la canción para otros usos didácticos, por ejemplo, hablar de los temas presentados en la canción.

Las actividades como la creación de un video-clip probablemente resultan muy divertidas y motivadoras para los alumnos, además requieren que los alumnos cooperen, interactúen, compartan ideas, opiniones y preferiblemente se comuniquen en la lengua meta. Sin embargo, ese tipo de actividades exige mucho tiempo con el que los docentes no disponen en la mayoría de los casos, pero se podría realizar como un proyecto para el fin de curso, por ejemplo. El último tipo de las actividades arriba mencionado está relacionado con el uso de las canciones

en la enseñanza de los niños. A los niños les gustan las canciones y aprenden muchas cosas imitando, de ahí que usar las canciones para buscar las respuestas imitativas de los niños resulta una idea muy lógica.

Cualquiera que sea la actividad que se trabajará con los alumnos, el uso de las canciones en el aula consta de varias etapas. Cortés Moreno (2000: 180) presenta un esquema general de esas etapas que puede servir como un buen guía para el profesor al trabajar con las canciones en clase. Su esquema consta de 7 etapas:

- 1) **CONTEXTUALIZACIÓN:** información sobre el cantante o el grupo (país de origen, edad, trayectoria musical...), otras canciones de los mismos cantantes que ya conocen los alumnos, el género musical (canción popular, protesta, romántica...), tema (la naturaleza, la ecología, un amor imposible...).
- 2) **ACLARACIONES PREVIAS:** contenidos lingüísticos o culturales previsiblemente difíciles para los alumnos
- 3) **PRIMERA ESCUCHA** por placer
- 4) **INTERCAMBIO DE IMPRESIONES:** comentario general de la canción, opiniones personales y aclaraciones.
- 5) **SEGUNDA ESCUCHA** atendiendo a cada alumno a un aspecto concreto de la canción.
- 6) **EXPLORACIÓN DEL TEXTO:** actividades para trabajar algunos aspectos – fónicos, léxicos, gramaticales, culturales, etc.– del texto. Aclaraciones sobre los pormenores.
- 7) **POSTAREA:** actividad derivada de la canción, p. ej. , hacer un debate sobre el tema central de la canción, o bien documentarse en revistas y escribir un *currículum vitae* del cantante.

Según nuestra opinión, la contextualización es una etapa muy importante. Ya se ha señalado la importancia del contexto en la enseñanza comunicativa de la lengua. Aun cuando una canción se escoja con el fin de explotar su texto, es importante enriquecer a los alumnos con los conocimientos sobre el artista, el género, en otras palabras, es importante ofrecerlos o aún mejor dar a ellos la oportunidad de presentar, hacer hipótesis o investigar sobre el origen de la canción porque ese tipo de datos despierta la conciencia sobre la cultura de la lengua meta lo que al final también representa un objetivo en el aprendizaje de una lengua.

Aclarar determinados contenidos antes de la escucha también tiene mucha importancia, sobre todo si esos contenidos todavía no se han tocado en clase. No aclarar contenidos lingüísticos o culturales podría causar confusión y frustración en los alumnos durante la escucha. Por ejemplo, si seleccionamos una canción argentina donde en vez de “tú” se usa la forma de “vos” y nuestros alumnos todavía no lo saben, es probable que durante la escucha se concentren solamente en esa forma que no entienden y empujen la canción en sí a un segundo plano. Ese tipo de obstáculos también puede interferir en las primeras impresiones después de la escucha, ya que las opiniones de los alumnos seguramente serán influidas por la falta de entendimiento de determinados contenidos o estructuras.

Las etapas a las que se dedica la mayoría del tiempo son la explotación del texto y la postarea. Ya se ha mencionado que una sola canción puede ser una fuente para distintos contenidos lingüísticos, lexicales, sociales o culturales que pueden servir como una base para crear un sinnúmero de actividades que ayudan a desarrollar las diferentes competencias de los alumnos, cuyos ejemplos se darán después del siguiente párrafo.

Observando el esquema, puede parecer que el uso de las canciones resulta ser un proceso muy largo para el cual probablemente no habrá suficiente tiempo en clase. Cabe indicar que no todas las etapas arriba mencionadas son obligatorias, es decir, si el docente sabe que no tiene tiempo para todas las etapas, puede eliminar algunas, por ejemplo, no es necesario primero escuchar la canción solamente por placer. Además, el orden de las etapas no es fijo. No hay nada malo en escuchar la canción, intercambiar las opiniones después de escucharla y entonces presentar el contexto de la canción a los alumnos. También hay que destacar que ese esquema es una buena representación de la importancia de las canciones en la enseñanza. Se subrayan las numerosas posibilidades de la explotación didáctica, la importancia del contexto y de la opinión de los alumnos, unos conceptos fundamentales en la enseñanza comunicativa de la lengua y en la competencia comunicativa.

Como las canciones pueden tomar el puesto central o periférico durante una clase, Santos Asensi (1997) divide las actividades en tres grupos, según su uso – actividades complementarias o de apoyo, actividades y tareas comunicativas, unidades temáticas. Actividades complementarias o de apoyo sirven para practicar elementos lingüísticos o culturales. En ese grupo pertenecen las actividades como rellenar huecos, juegos de palabras, ordenar segmentos, etc. Actividades y tareas comunicativas benefician la interacción entre los alumnos e incluyen todas las destrezas. Dramatizaciones, simulaciones, debates y vacío de información son unas

actividades típicas para este grupo. Finalmente, unidades temáticas constan de una serie de actividades relacionadas con uno o varios intereses. Esas unidades también benefician la interacción, pero también integran distintos elementos de cultura hispana, igual que el contexto socio-cultural.

Sin embargo, la tipología más común está relacionada con las etapas de las actividades de la comprensión auditiva – pre-escucha o actividades previas a la audición, durante la escucha o actividades durante la audición y después de la escucha o actividades de postaudición. Córdoba Cubillo, Coto Keith & Ramírez Salas (2005: 15) destacan que “estas tres etapas son importantes en todas las actividades de escucha y ayudan a los estudiantes a asimilar la información progresivamente”. Durante la pre-escucha se pretende despertar el interés en los estudiantes y prepararlos para escuchar. En esa etapa pertenecen las actividades como lluvia de ideas, formulación de hipótesis a partir del título de la canción o a partir de la parte de la letra, etc. En la segunda etapa a los alumnos se proporciona una tarea significativa, por ejemplo, ordenar los versos, rellenar huecos, determinar el tema de la canción, los protagonistas, etc. En la última etapa, después de la escucha, dominan las actividades de producción oral o escrita donde los alumnos dan su opinión sobre la canción, cambian el formato del mensaje, hacen un debate sobre los temas de la canción o incluso escriben su propia canción.

Ya se ha mencionado que las canciones no sirven solamente para el desarrollo de la comprensión auditiva, sino también para el desarrollo de otras destrezas. Por eso se darán unos ejemplos de las actividades relacionadas con las canciones, destacadas por Castro Yagüe (2010), que ayudan a desarrollar las diferentes destrezas de la lengua. Para practicar la comprensión escrita a los alumnos se entrega la letra de la canción donde algunas palabras son sustituidas por los dibujos y los alumnos deben escribir la palabra sustituida por el dibujo antes de la escucha o se pueden eliminar algunas palabras al final de los versos para que los alumnos adivinen las palabras que faltan a partir de la rima de la estrofa. En cuanto a la comprensión auditiva durante la escucha los alumnos pueden tener la tarea de reaccionar físicamente con un gesto previamente acordado al escuchar determinado sonido, palabra o forma gramatical. Otra actividad interesante es el dictado musical donde se para la audición después de cada verso para que los alumnos copien lo que han escuchado. Los alumnos pueden practicar la expresión escrita creando las biografías de los personajes de las canciones, inventando nuevas estrofas o creando diálogos entre los personajes de la canción. La producción oral e interacción se puede practicar a partir de los debates sobre el tema de la canción, juegos de simulación o, por ejemplo, diseñando el vídeo-clip para la canción. En el capítulo siguiente se presentará una unidad

didáctica basada en una canción, con el fin de mostrar cuantas destrezas y competencias se pueden practicar y desarrollar a partir de una sola canción.

4. Materiales y recursos musicales en la clase de ELE

Para poder trabajar con las canciones en el aula, es necesario recopilar los materiales. Los materiales relacionados con las canciones pueden ser elaborados y fabricados por editoriales, sobre todo las editoriales especializadas en enseñanza de lenguas extranjeras, o por distintas páginas web dedicadas a la creación de materiales didácticos. Hoy en día, gracias a las nuevas tecnologías, no resulta difícil encontrar una variedad de materiales compartidas en Internet por las personas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Así mismo cualquier docente puede convertirse en un elaborador de los materiales didácticos de acuerdo con los objetivos didácticos que quiere cumplir usando determinadas canciones en clase.

Ya a los finales de los años ochenta del siglo XX, algunas editoriales, como *SM*, *Edelsa* y *Difusión*, empezaron a dar espacio a la música y a las canciones en el ámbito de enseñanza de ELE. En 1992 *Edelsa* incluso publicó el libro *Ventana abierta sobre España* con 10 canciones españoles importantes grabadas en una cinta de casete (Santos Asensi, 1995). Una obra más novedosa, *Encantados*, fue publicada en 2010 por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación. Hornillos & Villanueva Roa (2015: 145) explican que “en ella, se parte de un total de quince canciones para proponer diversas tareas o actividades relacionadas directamente con las destrezas lingüísticas y los contenidos que se pretenden trabajar, tomando también como punto de partida el Marco Común Europeo de Referencia, para convertirla en una herramienta al servicio del aprendizaje del español”. Eso demuestra que las canciones de verdad representan una buena fuente para la explotación didáctica, ya que se empiezan a publicar libros dedicados especialmente a la explotación didáctica de las canciones en la clase de ELE.

Con el paso del tiempo, muchos manuales también empezaron a incluir las canciones como un material didáctico. Rodríguez López (2005) destaca que en los libros de textos aparecen tres tipos de canciones – las “hechas a medida”, las tradicionales y populares, y las modernas. Las “hechas a medida” son las canciones que se elaboran especialmente por las necesidades de una unidad y se escuchan solamente en el aula. Las canciones tradicionales y populares son las que saben casi todos en el mundo hispano, como por ejemplo los villancicos. Finalmente, las canciones modernas son las que se escuchan actualmente en todo el mundo, por ejemplo las canciones de Shakira, Ricky Martín, Jennifer López, etc. Lo importante es que todas esas canciones pueden ayudar al docente a sacar rendimiento en las clases de ELE.

En cuanto a los materiales disponibles en Internet, como ya se ha indicado, existe un gran número de páginas web dedicadas a los materiales didácticos, donde uno puede subir o descargar los materiales. Respecto a la enseñanza de ELE, Díaz-Bravo (2015) menciona tal vez dos páginas web de profesores de ELE más usadas – Todoele y FORMESPA. En esas páginas uno puede encontrar muchas explotaciones didácticas de las canciones compartidas por los profesores de ELE. Además, entre los blogs destaca ProfeDeEle que incluye una sección dedicada especialmente a las canciones y sus actividades.

Finalmente, en la mayoría de los casos, el docente es el que está encargado de escoger el material que va a usar en el aula. Tal vez haya seleccionado una canción que ofrece muchas posibilidades de explotación didáctica, pero no ha logrado encontrar los materiales relacionados con esa canción o simplemente, los materiales no abarcan los objetivos didácticos que él quiere cumplir con esa canción. En este caso, el docente se puede convertir en el creador de los materiales deseados. La canción es su punto de partida para la creación de numerosas actividades que le ayudarán a cumplir los objetivos didácticos que él mismo había propuesto.

4.1. El ejemplo de una unidad didáctica

Para ejemplificar la teoría que se ha señalado en los capítulos anteriores, se presentará una unidad didáctica concreta basada en la explotación de una canción. La unidad está tomada del libro *Clase de música: Actividades para el uso de canciones en clase de español* (Martínez Sallés, 2012). El libro contiene 12 unidades basadas en 12 canciones diferentes y previstas para diferentes niveles de español, desde el nivel A1 hasta el nivel C1 de MCER. Antes de las unidades concretas se encuentra una lista de todas las canciones y todos los contenidos que esas canciones abarcan.

La unidad que se presentará está basada en la canción *De amor y casualidad* del cantante uruguayo Jorge Drexler, que temáticamente propone reflexionar sobre la riqueza, la actualidad y el mestizaje. La unidad está prevista para el nivel A1 de español e incluye las actividades de comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. En cuanto al léxico, incluye el vocabulario relacionado con la familia, los países, las ciudades y las nacionalidades. Se trabajan las funciones de preguntar y contestar por información personal, describir una familia, hablar de gustos y explicar las causas de algo, mientras en el campo gramatical se tocan los adjetivos de nacionalidad y verbos que rigen una preposición. Con respecto a los contenidos socioculturales, los alumnos se familiarizan con la canción de autor moderna y con algunos datos de la cultura y la historia judías. La duración de

la unidad se aproxima a dos horas, lo que indica que lo mucho que se puede trabajar con una sola canción.

Al principio de la unidad se ofrecen unos datos generales sobre la canción, la biografía corta del autor y unas informaciones sobre el género de la canción. Las actividades están divididas en tres grupos – antes de la escucha, mientras escuchas y después de la escucha. En la parte antes de la escucha los alumnos deben reflexionar sobre sus gustos musicales, pensar con qué relacionan el amor, argumentar si los gustan o no las canciones que hablan sobre los sentimientos. Luego deben hacer una hipótesis sobre el tema de la canción a partir de la primera estrofa, relacionar el tema con el título e intercambiar las opiniones con un compañero. En la siguiente actividad los alumnos trabajan en parejas. Tienen dos fichas con los datos personales de dos personas, cada alumno toma una ficha con los datos sin mirar a la otra. El objetivo es conseguir la información de la ficha, por ejemplo, el nombre, el lugar de nacimiento o los lugares donde ha vivido la otra persona usando las preguntas adecuadas. Después hacen lo mismo, pero entrevistando el uno al otro y apuntando sus datos reales. En la última actividad antes de escucha los compañeros deben comentar las cosas que las dos personas presentadas en las fichas tienen en común y después imaginar que esas personas se encuentren y escribir una corta historia sobre ese encuentro.

La parte de la unidad durante la escucha consta de la primera y la segunda audición. En la canción un padre habla a su hijo sobre su familia y los alumnos deben anotar los términos de parentesco y los lugares que menciona el padre. Después indican si saben cómo se dicen determinados términos de parentesco en español y en su lengua materna. Esa actividad también sirve para reflexionar sobre las diferencias y las semejanzas del sistema parentesco en distintos idiomas y culturas. La segunda actividad está relacionada con los lugares, ya que en la canción el padre menciona los lugares importantes para su familia, de ahí que los alumnos comenten con sus compañeros los lugares importantes para las historias de sus propias familias. Antes de la segunda escucha los alumnos reciben el texto de la canción donde faltan las palabras del recuadro. Deben rellenar el texto con las palabras y comprobarlo después con la canción. Las palabras son de diferentes clases, tanto en singular como en plural, lo que sirve para el desarrollo de la competencia comunicativa y el conocimiento de las reglas gramaticales de lengua española.

Al final nos queda la parte después de la audición de la canción que incluye seis actividades relacionadas con el tema que trata la canción. Las primeras dos actividades se relacionan con

el mensaje de la canción, pidiendo los alumnos que expresen cuál es el mensaje principal de la canción, reflexionen sobre el título y propongan un título alternativo. La tercera actividad se vincula con el origen judío del autor y requiere una lectura selectiva para encontrar los versos con la referencia al origen judío de la familia en la canción. También se propone que esa actividad se amplíe con otros datos sobre la historia judía u otras personas judías célebres, importantes para la cultura hispana. La cuarta actividad se dedica al campo gramatical y al repaso de los gentilicios. La actividad siguiente invita a los alumnos a comparar su familia con la de la canción y comentarlo con su compañero y luego elaborar un texto escrito breve sobre su familia. La última actividad requiere la participación de toda la clase creando la exposición “Hijos del amor y la casualidad”. Deben imaginar personajes multiculturales y su descendencia y elaborar fichas con sus datos personales. Hay que elaborar aproximadamente el mismo número de las fichas de las mujeres y las fichas de los hombres. Las fichas de las mujeres se ponen a un lado y de los hombres a otro. Los alumnos se dividen en parejas y escogen una ficha de la mujer y una del hombre. A base de los datos presentados en las fichas, cada pareja debe elaborar otra ficha para el hijo de las dos personas que han escogido. Entonces todas las fichas de los hijos se ponen a un lado y de los padres al otro. El resto de la clase debe relacionar los hijos y los padres.

En nuestra opinión, este es un buen ejemplo de la explotación didáctica de una canción. No nos limitamos a dos o tres actividades, sino que creamos toda una unidad de dos horas alrededor de una sola canción. Tampoco es una unidad que se concentra en el desarrollo de una sola destreza, sino que nos ofrece actividades para el desarrollo de varias destrezas y conocimientos. Hemos notado actividades de lectura selectiva, de la expresión escrita y oral, presentación del nuevo campo léxico, repetición de las estructuras gramaticales, despertamiento de la conciencia intercultural. Lo que también resalta en esta unidad es el trabajo cooperativo y la interacción entre los alumnos, es decir, resaltan las actividades que exigen que los alumnos se comuniquen entre sí, lo que al final es el objetivo de su aprendizaje, aprender a comunicarse con de una manera eficaz. Aquí se ha presentado una buena idea de la explotación didáctica de una canción, sin embargo eso no significa que en la clase real se pongan en práctica. Justamente nos queda a averiguar cómo son las actitudes de los alumnos con respecto al uso de las canciones en clase de ELE y de qué manera se usan en el aula.

5. Investigación sobre las actitudes de los alumnos hacia el uso de la música en la enseñanza de ELE

En este apartado se presentará la investigación sobre las opiniones que tienen los estudiantes de ELE hacia el uso de la música y las canciones en su aula. En la parte teórica del trabajo hemos indicado varias ventajas y desventajas del uso de las canciones en clase, igual que una variedad de actividades que se pueden introducir a partir de una canción, pero hay que tomar en cuenta que a veces la teoría y la práctica no coinciden. Esta investigación nos ayudará a concluir cómo resulta el uso de las canciones en clases reales de ELE.

5.1. Objetivos

Uno de los objetivos de esta investigación es averiguar en qué medida se usan las canciones en las clases de ELE. Además, se pretende recoger los datos sobre qué tipo de actividades se usa y para qué les sirven las canciones durante la clase para obtener una imagen sobre el uso de ese recurso didáctico hoy en día. Otro objetivo de esta investigación es recopilar las opiniones personales de los estudiantes en cuanto al uso de la música y las canciones en el aula de ELE. En otras palabras, nos interesa si los estudiantes tienen una actitud positiva y están a favor del uso de la música en las clases o tal vez piensen que las canciones no son un material que se debería usar en las clases de ELE.

5.2. Metodología

5.2.1. Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 43 estudiantes de dos escuelas secundarias y una escuela de idiomas. 28 participantes (65%) fueron estudiantes de *II. gimnazija*, 9 (21%) de *Klasična gimnazija* y 6 (14%) de *Sova, escuela de idiomas*. Entre los 43 participantes, 14 participantes fueron de sexo masculino (32,6 %) y 29 de sexo femenino (67,4 %). La edad de los participantes se puede observar en el siguiente gráfico.

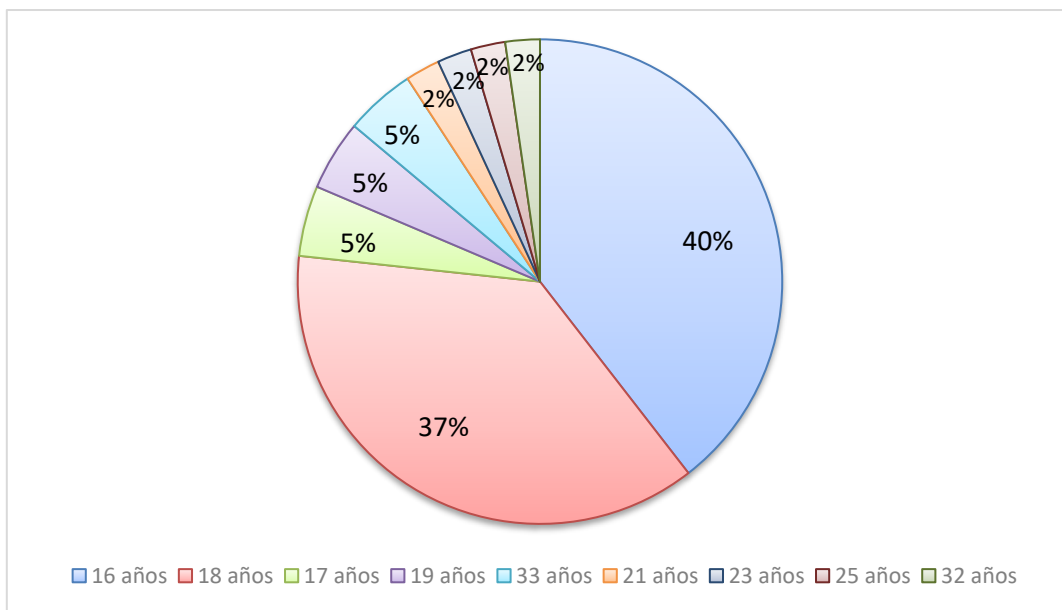


Gráfico 1. La edad de los participantes

Como se puede observar, los participantes tenían entre 16 y 33 años, con un promedio de 18 años. Hay que destacar que todos los participantes de escuela de idiomas tenían 21 años o más. En cuanto a los años de aprendizaje de ELE, 20 participantes (46,5%) aprenden español por 2 años, 20 (46,5%) por cuatro años y 3 (7%) por 1 año.

5.2.2. Instrumento

Para obtener los datos para la investigación se ha empleado un cuestionario formado por tres partes. En la primera parte del cuestionario los participantes tenían que proporcionar los datos demográficos. La segunda parte del cuestionario fue constituida por 23 afirmaciones relacionadas con las canciones en sus clases de ELE, la frecuencia y el modo de su uso. Para obtener las respuestas sobre las afirmaciones se ha empleado la escala Likert de cinco puntos (1= nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = a menudo, 5 = siempre). Al final de esa parte, después de las afirmaciones, había una pregunta abierta donde se pedía a los participantes que ejemplificaran las actividades que habían hecho en clase a partir de las canciones. La tercera parte del cuestionario fue constituida por 19 afirmaciones relacionadas con las actitudes de los alumnos hacia las canciones en la clase de ELE y tres preguntas. Para recoger las respuestas sobre esas afirmaciones también se ha empleado la escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = parcialmente de acuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Después de las afirmaciones tenían que contestar si están a favor o en contra del uso de las canciones en clases de ELE. También podían añadir cuáles son sus razones a favor o

en contra del uso de las canciones. Al final cabe mencionar que el cuestionario fue realizado en croata con la intención de evitar los posibles malentendidos, ya que el nivel de español de los participantes fue diferente. El cuestionario fue enviado a los estudiantes de manera electrónica, usando *Google Forms*.

5.3. Resultados

En este apartado se presentarán los resultados de la investigación. Los resultados se dividirán en dos partes ya que el cuestionario también cuenta con dos partes diferentes relacionados con el uso de las canciones en clase. La primera parte de los resultados se referirá a los datos obtenidos sobre la frecuencia y el modo de uso de las canciones en las clases de ELE de los participantes mientras la segunda parte presentará los datos vinculados con las actitudes de los participantes hacia el uso de las canciones y la música en el aula de ELE.

5.3.1. Los resultados sobre la frecuencia y el modo de uso de la música en clases de ELE

Las primeras dos afirmaciones fueron relacionadas con el uso de los manuales y la presencia de las canciones en los manuales. En el siguiente gráfico presentaremos los datos obtenidos.

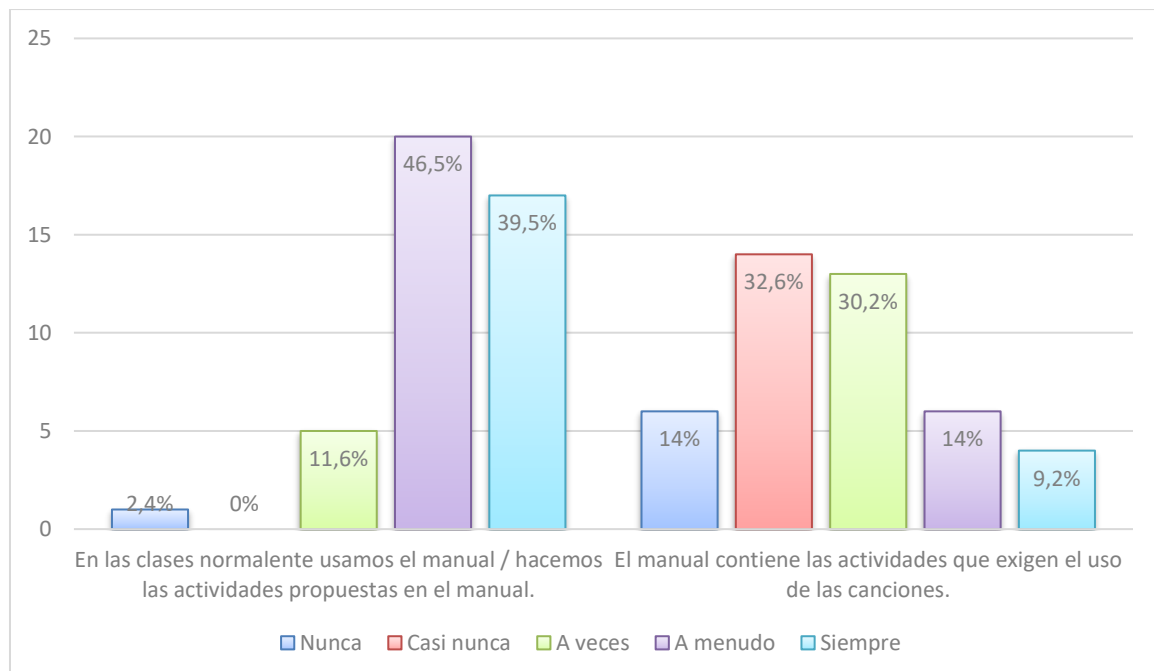


Gráfico 2. El uso de los manuales en las clases

El gráfico nos muestra que la mayoría de los participantes normalmente usa el manual en las clases y hace las actividades propuestas en el manual (el 46,5% afirma que lo usan a menudo y el 39,5% que lo usan siempre). Por otro lado, el 11,6% afirma que lo usan a veces y el 2,4% que no lo usan nunca. En cuanto a la presencia de las actividades relacionadas con las canciones en los manuales, el 32,6 % indica que el manual casi nunca exige el uso de las canciones, el 30,2 % a veces, el 14% a menudo, el 14% nunca y el 9,2% siempre. Al principio del cuestionario los participantes también tenían que indicar que manual usan. Todos los estudiantes de las dos escuelas secundarias usan el manual *Embarque*, es decir 37 participantes (86,1%). En cuanto a los estudiantes de la escuela de idiomas, 4 participantes (9,3%) usan el manual *Nos vemos*, 1 (2,3%) usa los manuales *Prisma* y *El flechazo*, mientras 1 (2,3%) no usa ningún manual.

El siguiente gráfico nos muestra el uso de los materiales fuera del manual.

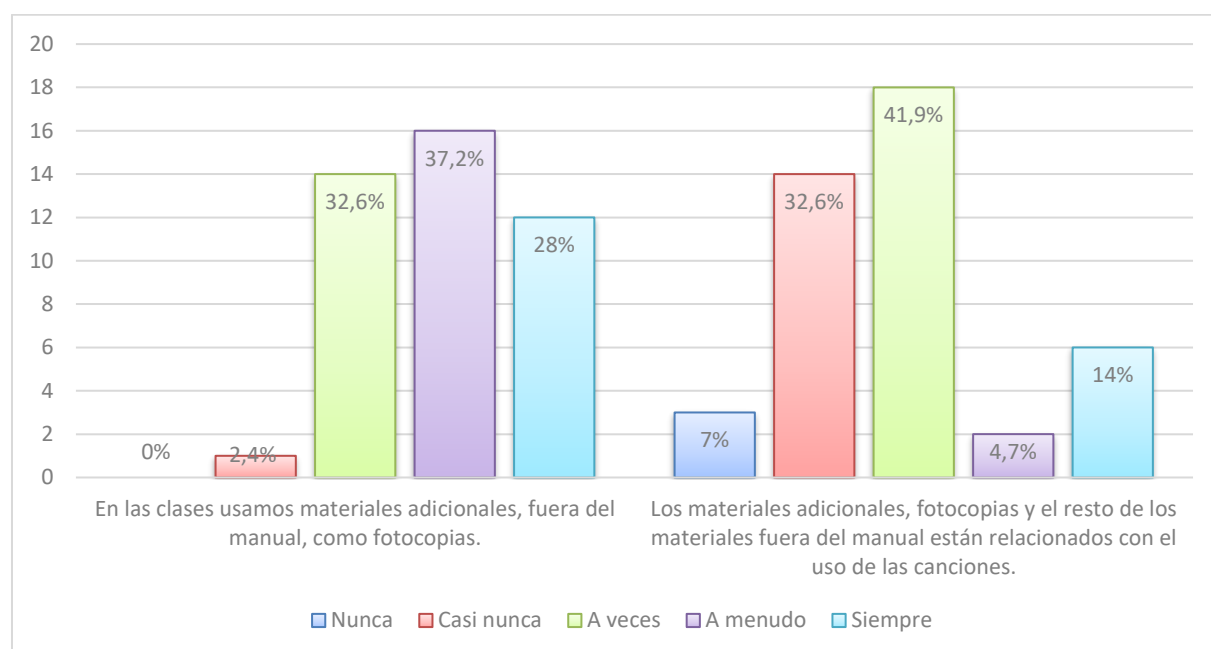


Gráfico 3. El uso de los materiales fuera del manual

Se puede observar que los materiales adicionales suelen usarse en las clases. A menudo los usa el 37,2% de los participantes, a veces el 32,6%, siempre el 28% y casi nunca el 2,4%. En cuanto a la representación de las canciones en los materiales adicionales, los participantes indican que esos materiales se relacionan con las canciones a veces (41,9%), siempre (14%) y a menudo (4,7%), es decir que no se relacionan casi nunca (32,6%) o nunca (7%).

En cuanto a la selección de las canciones para la clase, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes no participa en la selección (el 34,9% no participa nunca, el 34,9% casi

nunca). El 18,6% de los participantes ha señalado que participa a veces, el 7% siempre y el 4,7% a menudo. Cuando una canción se escoge para la clase, ella puede servir para organizar toda la clase o solamente varias actividades. Eso nos muestra el siguiente gráfico.

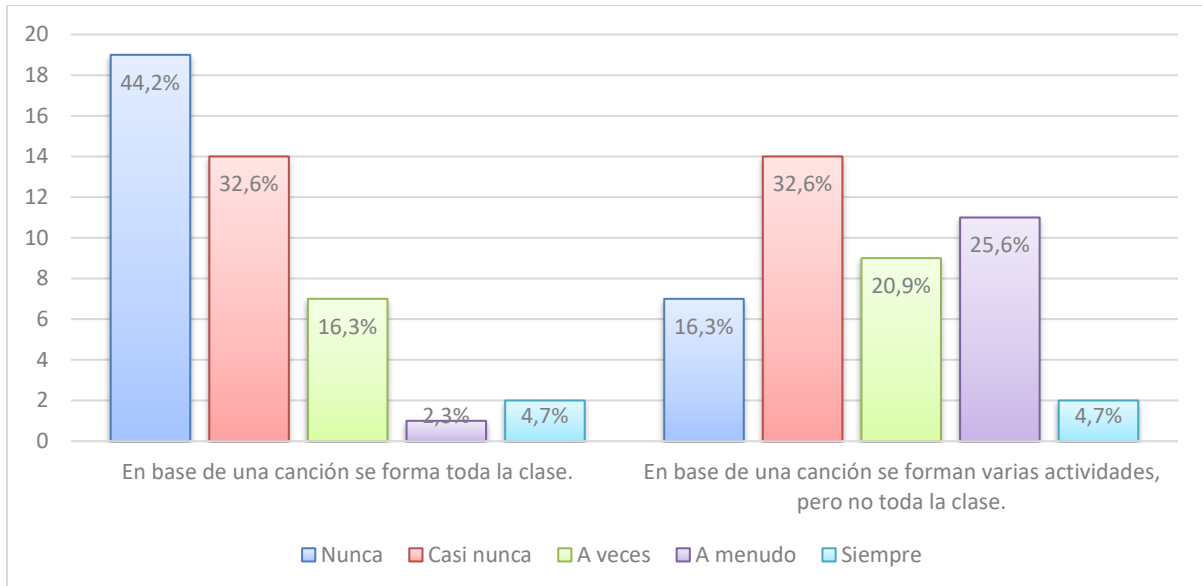


Gráfico 4. La duración de los ejercicios relacionados con las canciones

La mayoría de los participantes indica que toda la clase nunca (44,2%) o casi nunca (32,6%) está formada en base de una canción. Sin embargo, el 16,3% señala que a veces sí toda la clase está basada en una canción, el 4,7% indica que siempre y el 2,3% apunta que a menudo. Parece que las canciones sirven como base para varias actividades, pero no para toda la clase – casi nunca (32,6%), a menudo (25,6%), a veces (20,9%), nunca (16,3%) y siempre (4,7%).

En la tabla siguiente se puede observar con qué fin se usan las canciones en las clases de ELE.

Las canciones se usan para	1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 A menudo	5 Siempre
aprender o repetir la gramática	39,5%	20,9%	14%	11,6%	14%
aprender o repetir el vocabulario	20,9%	14%	27,9%	18,6%	18,6%

practicar la pronunciación y la acentuación	27,9%	18,6%	18,6%	18,6%	16,3%
conocer las diferentes variedades lingüísticas de la lengua española	41,9%	27,9%	14%	7%	9,3%
incitar la discusión entre los alumnos	41,9%	27,9%	18,6%	7%	4,7%
incitar la expresión oral	25,6%	16,3%	25,6%	16,3%	16,3%
incitar la expresión escrita	39,5%	23,3%	20,9%	11,6%	4,7%
conocer la cultura, las tradiciones y las costumbres de los países hispanos	23,3%	7%	30,2%	25,6%	14%
para crear un ambiente relajado y agradable	18,6%	11,6%	14%	27,9%	27,9%

Tabla 3. El propósito del uso de las canciones en la clase de ELE

En cuanto al uso de las canciones con el fin de repetir la gramática y el vocabulario, resulta que se usan más para la repetición del vocabulario que para la gramática. Es más, el 39,5% de los participantes ha señalado que nunca usa las canciones para aprender o repetir gramática y el 20,9% casi nunca, lo que significa que casi el 60% de los participantes no suele usar las canciones con fines gramaticales. En el caso del uso de las canciones para aprender o repetir el vocabulario, siempre las usa el 18,6%, igual que casi siempre y a veces el 27,9%. Con respecto al uso de las canciones para pronunciación y acentuación, los resultados parecen divididos con el 27,9% nunca, el 18,6% casi nunca, el 18,6% a veces, el 18,6% a menudo y el 16,3% a veces. Por otro lado, en cuanto al uso para familiarizarse con las variedades lingüísticas e incitar la discusión, la mayoría está de acuerdo que con ese fin las canciones no suelen usarse (el 41,9% nunca y el 27,9% casi nunca). El 25,6% dice que nunca y el 16,3% que casi nunca usa las

canciones para incitar la expresión oral, mientras esos porcentajes crecen aún más en cuanto a la expresión escrita (el 39,5% nunca, el 23,3% casi nunca). Por el contrario, resulta que sí suelen usarse para conocer la cultura y las tradiciones, igual que para crear un ambiente agradable en el aula.

En la tabla siguiente se pueden ver los resultados sobre las maneras de la incorporación del mundo musical en las clases.

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 A menudo	5 Siempre
música instrumental	62,8%	18,6%	7%	7%	4,7%
canciones con letra (la letra es la base da la actividad)	16,3%	14%	18,6%	37,2%	14%
sin la audición de la música (leyendo las biografías de los artistas, etc.)	16,3%	32,6%	23,3%	23,3%	4,7%

Tabla 4. Modos de incorporación de la música

Resulta que la música instrumental no suele usarse en las clases, mientras las canciones con letra son mucho más frecuentes. En cuanto a la presentación del mundo musical sin la escucha de las canciones sino a través de la lectura de las biografías, por ejemplo, los participantes tienen visiones diferentes, pero prevalece la opinión de que ese modo sí suele usarse.

En la tabla siguiente se pueden observar algunas etapas relacionadas con el uso de las canciones.

	1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 A menudo	5 Siempre
Se nos dan los datos sobre el artista, el estilo musical, el país de origen, etc., o los	30,2%	32,6%	16,3%	14%	7%

tenemos que encontrar.					
Si hay contenidos lingüísticos o culturales que no entendemos, se nos explican antes de la escucha.	16,3%	9,3%	14%	16,3%	44,1%
Después de la escucha intercambiamos las impresiones sobre la canción.	18,6%	16,3%	11,6%	20,9%	32,6%
Escuchamos la canción varias veces, no solamente una vez.	18,6%	4,7%	14%	25,6%	37,2%

Tabla 5. Etapas en el uso de las canciones en clase

Se puede observar que los participantes han destacado que nunca (30,2%) o casi nunca (32,6%) reciben o averiguan los datos generales sobre la canción, como las informaciones sobre el artista o el estilo musical. Por otro lado, la mayoría señala que se les explican los contenidos culturales y lingüísticos antes de la escucha (el 44,1% siempre, el 16,3% a menudo) y que escuchan la canción varias veces (el 37,2% siempre, el 25,6% a menudo). También, la mitad indica que sí suelen intercambiar las opiniones después de la escucha (el 32,6% siempre, el 20,9% a menudo).

Después de esas afirmaciones, los estudiantes podrían dar los ejemplos de las actividades hechas con las canciones. La mitad de los participantes (22) ha dejado unos ejemplos que se tradujeron al español y se pueden observar en la tabla siguiente.

Los ejemplos de las actividades hechas en clase
“La profesora nos dio la letra de la canción sin algunas palabras y oyendo la canción teníamos que reconocer esas palabras y ponerlas en la parte adecuada.”
“Las actividades relacionadas con los bailes e instrumentos musicales españoles e hispanoamericanos, las actividades relacionadas con los días festivos, personas famosas y cultura en general.”
“Hicimos el vocabulario basándose en la canción, leímos la biografía del cantante y sobre la cultura de su país, etc.”
“Escuchamos la canción atentamente para poder después responder a las preguntas de la profesora.”
“Completar la letra, leer, comprender, relacionar las palabras de la canción con las imágenes.”
“Principalmente canciones tradicionales, como Papá Noel, Feliz Navidad...”
“Completar la letra, completar los ejercicios del manual o de la hoja de trabajo, etc.”
“La profesora pondría las canciones, traería la letra y las traduciríamos.”
“Escribir las palabras que faltan, responder verdadero o falso, etc.”
“Leer la letra, traducir la letra, debatir sobre la canción.”
“Una vez escuchamos los villancicos y los traducimos.”
“Comprender la letra, escuchar y completar la letra.”
“Leer, completar, comprender, recitar.”
“Durante la audición de la canción completamos la letra.”
“Completar la letra, traducir la canción.”
“Hablar sobre la canción, cantar la canción...”
“Traducir, completar con los verbos.”
“Traducir la canción, cantar la canción.”
“Completar la letra, leer.”
“Traducir o leer la letra.”
“Hacer la gramática.”
“El análisis y la traducción.”

Tabla 6. Ejemplos de las actividades relacionadas con canciones

Según lo que han escrito los participantes, parece que traducir y completar la letra de la canción resultan ser las actividades más frecuentes. Leer y comprender la letra también parecen

actividades frecuentes. También hay que destacar que recitar o cantar la canción se menciona varias veces.

5.3.2. Los resultados sobre la actitud de los participantes hacia el uso de la música en las clases de ELE

Este apartado se dedica a los resultados de la tercera parte del cuestionario relacionada con las actitudes de los alumnos hacia el uso de la música y las canciones en clases de ELE. La primera tabla presenta lo que los participantes piensan sobre algunos aspectos generales en cuanto al uso de las canciones en el aula.

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
contribuyen a la adquisición de un lenguaje	0%	0%	9,3%	34,9%	55,8%
un recurso importante para el aprendizaje de una lengua, para español también	0%	0%	23,3%	18,6%	58,1%
motivan al alumno y despiertan el interés para el aprendizaje	2,3%	0%	16,3%	18,6%	62,8%
crean un ambiente agradable y relajado en el aula	0%	0%	9,3%	16,3%	74,4%

los alumnos deberían participar en la selección de las canciones	0%	14%	20,9%	20,9%	44,2%
pueden provocar conflictos y un ambiente desagradable por distintos gustos musicales	37,2%	34,9%	18,6%	2,3%	7%

Tabla 7. Actitudes hacia los aspectos generales del uso de las canciones

Como se puede notar, el 55,8% de los estudiantes está completamente de acuerdo con la afirmación de que las canciones contribuyen a la adquisición de una lengua y el 58,1% está completamente de acuerdo con que las canciones sean un recurso muy importante en el aprendizaje de español. En igual forma, el 62,8% está totalmente de acuerdo con que las canciones despierten el mayor interés para el aprendizaje, mientras también crean un ambiente agradable en el aula (74,4%). En cuanto a la participación de los alumnos en la selección de las canciones, el porcentaje de los alumnos que están completamente de acuerdo con eso no resulta tan alto, pero sigue siendo significativo (44,2%), sobre todo si se añade el 20,9% que está de acuerdo. Con respecto a los posibles conflictos causados por distintos gustos musicales, el 37,2% está totalmente en desacuerdo con que las canciones puedan provocar conflictos y un ambiente desagradable y el 34,9% también está de acuerdo.

En la tabla siguiente se presentan las actitudes de los alumnos sobre los fines del uso de la música y las canciones en el aula de ELE.

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
practicar la gramática	2,3%	25,6%	44,2%	11,6%	16,3%
practicar o aprender el vocabulario	0%	4,7%	23,3%	30,2%	41,9%
practicar pronunciación y acentuación	0%	16,3%	20,9%	20,9%	41,9%
aprender sobre las variedades lingüísticas de la lengua española	0%	4,7%	27,9%	30,2%	37,2%
estimular la interacción entre los alumnos, la comunicación en la lengua española	2,3%	9,3%	30,2%	27,9%	30,2%
estimular la expresión oral	0%	2,3%	14%	37,2%	46,5%
estimular la expresión escrita	0%	30,2%	30,2%	11,6%	27,9%
aprender sobre la cultura de distintos pueblos	0%	4,7%	20,9%	27,9%	46,5%

Tabla 8. Actitudes hacia los propósitos del uso de las canciones

En cuanto al uso de las canciones con fines gramaticales, los estudiantes parecen bastante divididos. Prevalece la opción ‘parcialmente de acuerdo’ (44,2%), pero al mismo tiempo un

cuarto de los participantes está en desacuerdo con ese uso de las canciones. Las afirmaciones siguientes ofrecen una imagen más clara. Combinando las opiniones positivas, es decir la opción ‘totalmente de acuerdo’ y ‘de acuerdo’, más de 70% apoya el uso de las canciones para aprender y repetir vocabulario y el uso de la música para practicar la pronunciación y la acentuación lo apoya más de 60%. También apoyan el uso de las canciones para familiarizarse con las variedades lingüísticas de la lengua española (casi 70%), estimular la expresión oral (más de 80%), aprender sobre la cultura (más de 70%) y estimular la interacción entre los alumnos (casi 60%). Por otro lado, con respecto al uso de las canciones con el fin de estimular la expresión escrita, las opiniones resultan diferentes, ya que el 30,2% de los estudiantes no está de acuerdo con el uso de la música para desarrollar esa destreza.

La tabla siguiente presenta las actitudes de los participantes relacionados con el tipo de música y las etapas de las actividades basadas en el uso de las canciones.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
se puede usar la música instrumental	7%	11,6%	32,6%	20,9%	27,9%
es necesario tener o averiguar los datos sobre el artista, el estilo musical, etc.	2,3%	14%	39,5%	20,9%	23,3%
es necesario aclarar los contenidos lingüísticos y culturales antes de la audición	0%	9,3%	18,6%	30,2%	41,9%
los contenidos se memorizan más fácilmente	2,3%	4,7%	27,9%	16,3%	48,8%

Tabla 9. Actitudes hacia el tipo de música y las etapas de las actividades

Con relación al uso de la música instrumental en el aula, los participantes muestran que están más a favor que en contra, con solo el 7% totalmente en desacuerdo y el 11,6% en desacuerdo. En cuanto a la afirmación que es necesario tener o averiguar los datos sobre el artista o el estilo musical, también prevalece la opinión afirmativa, pero es necesario indicar que casi el 40% es solamente de acuerdo parcialmente. Por otro lado, el 41,9% está totalmente de acuerdo y el 30,2% de acuerdo con que la aclaración previa de los contenidos lingüísticos y culturales es necesaria. La mayoría de los participantes (el 48,8% totalmente de acuerdo y el 16,3% de acuerdo) también opina que los contenidos se memorizan más fácilmente a través del uso de las canciones.

El gráfico siguiente presenta la opinión de los participantes sobre la representación de las canciones en los manuales.

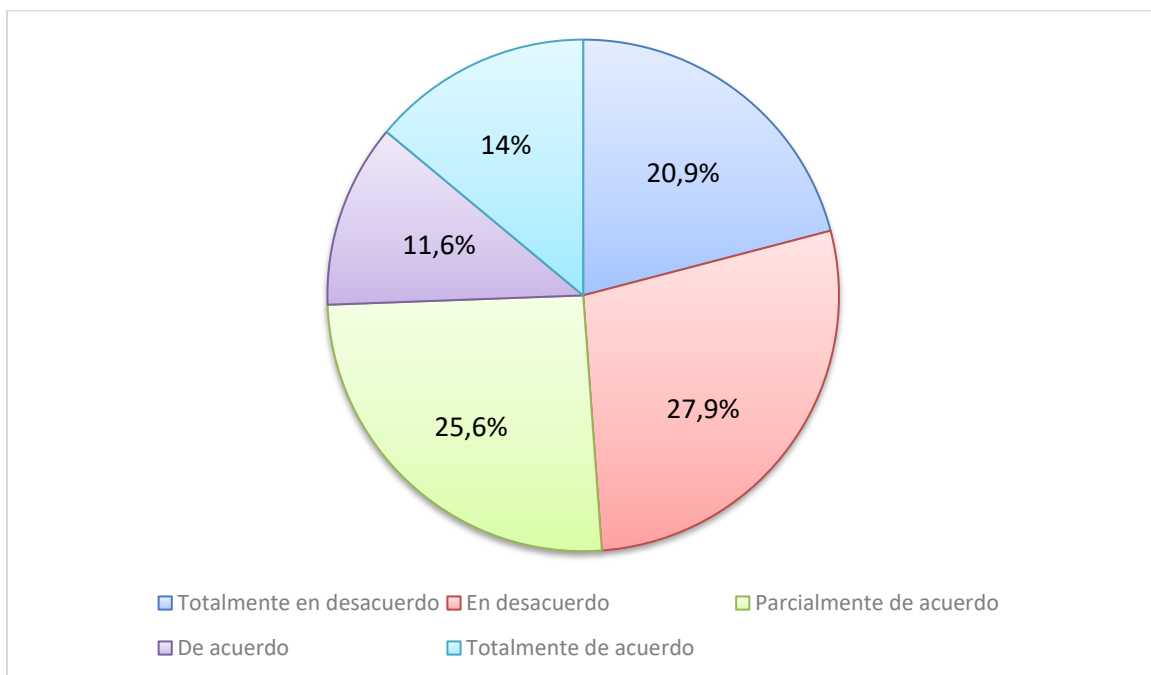


Gráfico 6. Los manuales contienen suficientes actividades relacionadas con la música

Como se puede observar, aunque el 25,6% está parcialmente de acuerdo, el 11,6% de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo con que los manuales contienen suficientes actividades relacionadas con las canciones, parece que la otra mitad opina lo contrario (el 20,9% totalmente en desacuerdo y el 27,9% en desacuerdo).

Después de esas afirmaciones siguen tres preguntas. Solamente observando esas actitudes de los participantes se podría concluir que están a favor del uso de las canciones en el aula, pero

también lo confirman las respuestas a la primera pregunta, si apoyan el uso de las canciones en clase de ELE.

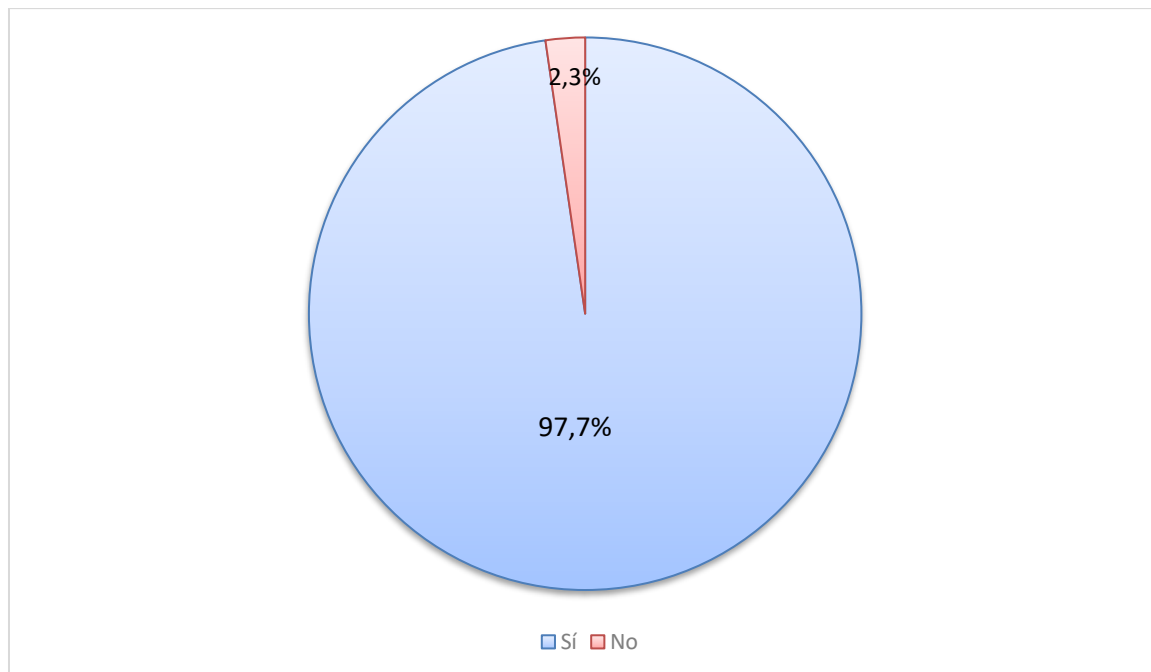


Gráfico 7. ¿Apoyas el uso de las canciones en el aula?

El gráfico nos muestra que el 97,7% de los participantes apoya el uso de las canciones en clases de ELE, mientras el 2,3% no lo apoya. En otras palabras, solamente un participante no está a favor del uso de la música y las canciones como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE. También, al final del cuestionario, se preguntó a los participantes, si tenían otras razones para apoyar o no apoyar el uso de la música en clase. 15 participantes (34, 9%) añadieron nuevas razones o subrayaron las razones ya mencionadas en el cuestionario. De la misma manera, 7 participantes (16,3%) añadieron las posibles razones para no usar la música en clase. Todas las razones a favor y en contra, traducidas al español, se pueden observar en la tabla siguiente

A FAVOR
“Ambiente más agradable, aprender nuevo vocabulario, repetir el contenido, aprender sobre la cultura española.”
“Me gusta mucho la música y la escucho todo el tiempo, así que para mí las clases serían aún mejores.”
“Nos familiarizamos más fácilmente con el idioma, por ejemplo, personalmente aprendí más escuchando las canciones que en clase.”
“Me gusta escuchar la música, me relaja y a veces estoy estresada durante las clases...”
“Motivación, es más divertido, hay menos estrés y menos nervios en el aula... Un poco de descanso, el ambiente más agradable...”
“En realidad, todos los lados positivos ya están mencionados, pero tal vez también la ampliación de los gustos musicales.”
“Para aprender sobre la cultura y los gustos musicales de España y otros países hispanos.”
“Motivan a los alumnos para aprender español y crean un ambiente agradable para trabajar.”
“Memorizo el vocabulario más fácilmente, si hay una melodía y una conexión.”
“Estimula a la gente para que empiece a amar una lengua y empiece a hablarla más fácilmente.”
“Es divertido y las canciones se memorizan más fácilmente.”
“Es un modo de aprendizaje a través de la diversión.”
“Me gusta la música.”
“Es divertido.”
“Diversión.”
EN CONTRA
“Tal vez se convierta en un tipo de entretenimiento y no se haga mucho contenido.”
“Tal vez pueda estimular el mal comportamiento y las conversaciones no deseadas entre los alumnos.”
“Creo que no se estimula mucho el aprendizaje a través de las canciones.”
“Los alumnos podrían relajarse demasiado.”
“Si las canciones resultan demasiado difíciles para comprender.”
“La música puede distraernos.”
“Eventualmente un ambiente demasiado relajado.”

Tabla 10. Razones a favor y en contra del uso de las canciones

Parece que a la mayoría les gusta mucho la música y por eso quieren que forme parte de sus clases. También destacan que a través de la música las clases suelen ser más divertidas y más agradables y relajadas. Otra razón muy importante que destacan es que la música os ayuda a memorizar el contenido más fácilmente y los familiariza con el mundo cultural hispano. Por otro lado, lo que destacan como un lado negativo es la posibilidad de que toda la clase y los alumnos se relajen demasiado y se distraigan de los objetivos principales de una clase.

5.4. Discusión

A continuación, se comentarán y se explicarán los resultados de la investigación presentados en las tablas y los gráficos de los apartados anteriores. Como se ha señalado, el fin de la investigación fue obtener los resultados sobre el uso concreto de las canciones en las clases de ELE y sobre las actitudes que tienen los estudiantes de español respecto a la música y las canciones como un recurso didáctico en su proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

En cuanto al uso de las canciones y la música en las clases de ELE hoy en día, resulta que sí suelen usarse, pero no con mucha frecuencia, es decir, presentan un recurso didáctico que suele usarse de vez en cuando. Resulta que, en la gran mayoría de los casos, el tiempo de la clase se dedica a las actividades presentadas en el manual y según las respuestas de los participantes, los manuales, en general, no contienen muchas actividades relacionadas con canciones. Algo semejante ocurre con los materiales adicionales, como fotocopias, por ejemplo, es decir, señalan que los usan frecuentemente, sin embargo, tampoco suelen contener muchas actividades vinculadas con música. Con respecto a las veces en que las canciones y la música se usan como recurso didáctico en el aula, es mucho más habitual preparar varias actividades basadas en una canción, es decir, una parte de la clase, que organizar toda la clase, mejor dicho, toda una unidad basándose en una o más canciones. Aunque se ha destacado que los alumnos toman el lugar central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que deberían participar en la organización de las clases y de una manera averiguar sus opiniones sobre el contenido, parece que, al menos en cuanto a la selección de las canciones, los estudiantes no participan en ese proceso. Por un lado, no parece extraño que sea así, ya que se deben sacar unos objetivos didácticos de las canciones que se usan y tal vez las que propongan los estudiantes no sean adecuadas para cumplir los determinados objetivos. Sin embargo, pensamos que en la multitud de las actividades que se pueden formar alrededor de una canción seguramente se encontrará alguna que cumplirá los objetivos deseados, pero hay que tomar en cuenta que para eso los profesores deben tener mucha motivación y creatividad y, sobre todo, mucho tiempo para elaborar esas

actividades y justamente el tiempo les suele faltar. No obstante, aunque una canción recomendada por los estudiantes no cumpla con los objetivos didácticos planeados, seguramente se puede encontrar otra canción del mismo artista o del mismo estilo musical que cumplirá esos objetivos y al mismo tiempo, será parcialmente seleccionada por los estudiantes lo que seguramente contribuirá a que los estudiantes sientan que sus propuestas se toman en cuenta.

En lo que se refiere al propósito principal del uso de las canciones en el aula de ELE, resulta que en la mayor medida se usan para crear un ambiente relajado y agradable y para conocer la cultura, las tradiciones y las costumbres de los países hispanos, lo que significa que se reconoce el valor cultural que poseen las canciones. Igualmente, no parece extraño que se usen mucho con el propósito de relajar el ambiente, ya que se ha destacado el peso emocional de las canciones que permite a los alumnos que se identifiquen con ciertas canciones y les facilita que se enfoquen en el contenido de la clase. Por otro lado, según los resultados, parece que no se usan tanto para aprender o repetir la gramática, conocer las diferentes variedades lingüísticas del idioma español, incitar la discusión entre los alumnos e incitar la expresión escrita. Tal vez lo más sorprendente sea que no se usan frecuentemente con fines gramaticales, ya que hemos notado anteriormente que una gran cantidad de las actividades disponibles en Internet sirve justamente para introducir, practicar o repetir gramática. Sin embargo, eso no nos parece mal porque también hemos explicado que las canciones representan un material didáctico que, según nuestra opinión, no debería limitarse solamente a la explotación gramatical, ya que ofrece tantas posibilidades para el desarrollo de otros aspectos del idioma español. También hemos indicado que pensamos que uno de los mejores usos de las canciones es para estimular debate y discusión entre los alumnos, pero lamentablemente parece que ese uso todavía no se ha arraigado en el aula, tal vez sea por la falta del tiempo que exigen los debates. Por otro lado, aprender o repetir el vocabulario, practicar la pronunciación y acentuación e incitar la expresión oral resultan ser los objetivos un poco más frecuentes que los últimos. Para obtener una mejor imagen sobre el propósito del uso de las canciones, los participantes pudieron dar los ejemplos de las actividades relacionadas con las canciones que hicieron en clase. Las más frecuentes resultaron ser las actividades de completar o traducir la letra. No resulta extraño que las actividades de completar la letra sean tan frecuentes, puesto que una gran cantidad de actividades disponibles en Internet son justamente las actividades de ese tipo, tanto con componentes gramaticales como lexicales. Por el contrario, la traducción de la letra no se encuentra en las actividades más habituales y en nuestra opinión tampoco es el mejor fin de las

canciones en el aula. Aunque las traducciones sean un buen ejercicio para comprender que los idiomas diferentes no tienen el mismo sistema lingüístico y que no se puede traducir a pie de la letra, la traducción de las canciones es demasiado difícil, muy similar a la traducción de los poemas. En realidad, según nuestra opinión, la traducción de las canciones no contribuye mucho al desarrollo de los conocimientos y las competencias de los estudiantes en el idioma español. Pensamos que las canciones ofrecen tantas posibilidades para practicar los diferentes aspectos y las diferentes destrezas de la lengua española y que usar una canción con el fin de traducirla a la lengua materna, en comparación con otras actividades posibles, resulta ser una actividad mucho menos productiva.

En cuanto a la presentación del mundo musical en las clases de ELE, se usan mucho más las canciones con letra que la música instrumental, lo que también resulta normal, ya que en la mayoría de los casos la letra suele ser el punto de partida para las actividades. Los participantes indicaron que escuchaban las canciones varias veces, no solamente una vez y que, en la mayoría de los casos, los contenidos lingüísticos o culturales que no conocían se les explicaban antes de la escucha. Ya hemos mencionado que la explicación de ese tipo de contenido antes de la escucha resulta muy importante, puesto que podría confundir y distraer los alumnos del propósito principal de la actividad, así que nos parece excelente que esos contenidos de verdad se expliquen a los alumnos a la hora de trabajar con las canciones. Por otro lado, los participantes señalaron que, en la mayoría de los casos, no suelen recibir o averiguar los datos sobre el artista, el estilo musical o el país de origen por ejemplo, lo que nos parece una lástima, ya que esos datos, según nosotros, amplían el conocimiento cultural de los estudiantes, un conocimiento imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

A pesar de que todavía no se aprovechen todas las posibilidades de la explotación didáctica de la música en el aula de ELE, los estudiantes muestran que sí están interesados en el uso de la música con la intención de desarrollar las habilidades y los conocimientos que normalmente no suelen desarrollar a través de las canciones, como indicaron en la segunda parte del cuestionario. En primer lugar, hay que destacar que todos los participantes del cuestionario, menos uno, piensan que las canciones deberían usarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Están de acuerdo con que las canciones contribuyen al aprendizaje de una lengua y presentan un recurso importante en ese proceso. También opinan que las canciones motivan más a los alumnos, que los alumnos deberían participar en la selección de las canciones y que las canciones crean un ambiente agradable y relajado en el aula. Además, no piensan que el uso de las canciones pueda provocar conflictos y crear un ambiente desagradable por los distintos

gustos musicales dentro del aula. En lo que se refiere a los usos concretos de la música en el aula, los participantes tienen una actitud positiva hacia el uso de las canciones para aprender o repetir vocabulario, practicar pronunciación y acentuación, aprender sobre las variedades lingüísticas del idioma español, estimular la interacción entre los alumnos, estimular la expresión oral y aprender sobre la cultura de distintos pueblos hispanos. Por otro lado, con respecto al uso de las canciones para practicar o aprender gramática, los participantes parecen estar de acuerdo con nosotros, es decir, no están tan convencidos de que ese sea el uso adecuado de las canciones. Igualmente, aunque la mayoría de los participantes piensa lo contrario, un número significativo de los participantes no está convencido de que el desarrollo de la expresión escrita sea un fin adecuado en cuanto al uso de las canciones. En nuestra opinión, las canciones ofrecen una gran variedad de posibilidades para el desarrollo de la expresión escrita y definitivamente presentan un buen material para la práctica de esa destreza. Tal vez la expresión escrita en general no sea la destreza preferida de los estudiantes y por eso algunos tengan la misma actitud hacia la combinación de la expresión escrita y la música. Cabe mencionar también que los participantes opinan que se puede usar la música instrumental, que es necesario tener o averiguar los datos sobre el artista o estilo musical, que los determinados contenidos lingüísticos y culturales deben explicarse antes de la escucha y que los contenidos se memorizan más fácilmente a través de las canciones. Por otro lado, con lo que no están de acuerdo, es con la cantidad de las actividades relacionadas con canciones en los manuales. La mayoría de los participantes piensa que los manuales no contienen suficientes actividades relacionadas con música.

Finalmente, los resultados del cuestionario muestran que, aunque las canciones presentan un recurso que ofrece muchas posibilidades de explotación didáctica, todavía no se han convertido en un material frecuentemente usado. Sin embargo, parece que los estudiantes han reconocido cuánto las canciones pueden aportar a su aprendizaje del idioma español, puesto que están de acuerdo con la mayoría de las afirmaciones que apoyan el uso de las canciones en el aula y también piensan que los manuales las deberían incluir más. Su actitud positiva también nos la confirman sus respuestas a las preguntas abiertas sobre las razones a favor y en contra del uso de las canciones. Aunque algunos añadieron que el uso de las canciones eventualmente podría crear un ambiente demasiado relajado, la mayoría tuvo una opinión completamente contraria. Señalaron que las canciones ayudan a relajarlos en clase, a crear un ambiente agradable, a memorizar el contenido más fácilmente y sobre todo, ayudan a hacer el proceso de aprendizaje más divertido. Según nuestra opinión, eso es justamente a lo que debemos aspirar como

docentes, que el proceso de aprendizaje sea un proceso relajado, agradable y divertido para los estudiantes. Tratando de conseguirlo, debemos usar todos los recursos disponibles que podrán ayudarnos a que alcancemos ese propósito. Observando los resultados del cuestionario, las canciones resultan ser uno de esos recursos.

6. Conclusión

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras atravesó muchos cambios desde el comienzo de la enseñanza de segundas lenguas hasta el día de hoy. Es normal que en la enseñanza de distintas materias, asimismo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se aspira a concretizar el objetivo principal de la enseñanza y hacer todos los cambios necesarios que permitirán que se alcance ese objetivo. Con el tiempo, como el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas se impuso la competencia comunicativa, es decir, la capacidad del hablante de entenderse de un modo adecuado y satisfactorio en un determinado contexto del habla. Con la intención de desarrollar esa capacidad se puede usar un sinnúmero de los distintos recursos y materiales didácticos dentro de los cuales se encuentran también las canciones.

Las canciones como recurso didáctico ofrecen un *input* tanto lingüístico como cultural. En otras palabras, las canciones proporcionan muchísimas posibilidades para el desarrollo y la práctica de todas las destrezas de una lengua, es decir, de todas las habilidades y todos los conocimientos que uno necesita para poder usar la lengua apropiadamente. Los resultados de nuestra investigación muestran que todavía las canciones no suelen usarse tan a menudo en el aula de ELE y que tampoco se aprovecha todo el potencial para la explotación didáctica que ofrecen las canciones. Sin embargo, está claro que los estudiantes son conscientes de que las canciones y la música les pueden ayudar en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos necesarios para poder dominar la lengua. Completamente apoyan el uso de las canciones como recurso didáctico, incluso en los campos del idioma español en los que normalmente no los usan en clase.

Para dar por concluido, esta investigación mostró que las canciones como un recurso didáctico, a pesar de sus muchísimas ventajas, no resultan tan populares en la enseñanza, pero que los estudiantes sí reconocen su importancia y utilidad en el aprendizaje de español y otras lenguas extranjeras. Tomando en cuenta esa actitud tan positiva que tienen los estudiantes, los docentes deberían ir incluyendo las canciones aún más en el aula y con otros fines didácticos para averiguar, si su uso de verdad beneficiará tanto al proceso de aprendizaje, como piensan los participantes de esta investigación.

7. Bibliografía

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera Cànaves, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-82). España: Edelsa

Castro Yagüe, M. (2010). Las canciones en la clase de ELE: Un recurso didáctico para incentivar la integración de las destrezas. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, 3 (pp. 1-30). Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasT_Castro.pdf

Cenoz Iragui, J. (2008). La competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo. (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (pp. 449-465). Madrid, España: SGEL

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] Madrid, España: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R. & Ramírez Salas, M. (2005). La comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación* 5(1), (pp. 1-17). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26429771_La_compreesion_auditiva_Definicion_i_mportancia_caracteristicas_procesos_materiales_y_actividades

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro

Díaz Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *PORTA LINGUARUM* 24 (pp. 203-2014). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53871/15Rocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Failoni, J.W. (1993). Music as Means To Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1 (pp. 97-108). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355796.pdf>

Fonseca-Mora, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos. En Pastor Villalba, C. (ed.) *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich (Alemania): Instituto Cervantes. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/210269339_LAS_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_EN_LA_ENSEANZA_DEL_ESPANOL_LOS_ESTILOS_COGNITIVOS_DE_APRENDIZAJE

García Langa, M. & Pérez, M.A. (2018). El aprendizaje de ELE mediante de la música: el reguetón. Evolución en los últimos quince años. *Actas del XV Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (pp. 28 – 39). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/napoles_2018.htm

Gil Toresano, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE. *Carabela* 49 (pp. 39-54). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_039.pdf

Hornillos, R. C. & Villanueva Roa, J.D. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum* 23 (pp. 139-151). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5189005>

Littlewood, W. (2012). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. (trad. García Clemente F.). Madrid: Edinumen

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 5 (pp. 54-70). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que suenan bien: El uso de canciones en clase de ELE*. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Martínez Sallés, M. (2012). *Clase de música: Actividades para el uso de canciones en la clase de español*. Barcelona: Difusión

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoque en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (trad. Castrillo J.M.). Madrid: Edinumen

Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 806-816). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154576>

Santos Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II : actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 367-378). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893138>

Santos Asensi, J. (1997). Música maestro. Trabajando con música y canciones en el aula de español. *Carabela* 41 (pp. 129-151). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_129.pdf

8. Apéndices

Los apéndices incluyen el cuestionario para la investigación y el ejemplo de la unidad didáctica tomada del libro *Clase de música: Actividades para el uso de las canciones en clase de español* (Martínez Sallés, 2012).

8.1. El cuestionario

Upitnik o stavovima učenika prema uporabi glazbe u nastavi španjolskog jezika

Pred tobom se nalazi upitnik sastavljen za istraživanje u sklopu diplomskog rada. Cilj je istražiti stavove učenika prema uporabi glazbe i pjesama u nastavi španjolskog jezika. Istraživanje je u potpunosti anonimno i služit će isključivo za izradu diplomskog rada.

Spol: M / Ž Dob: _____

Škola: _____ Razred: _____

Koliko godina učiš španjolski jezik? _____

Koji udžbenik koristiš na nastavi španjolskog jezika? _____

U ovom te dijelu upitnika molim da odgovoriš na tvrdnje vezane uz uporabu pjesama na tvojoj nastavi španjolskog jezika. Zaokruži jedan od pet brojeva ovisno o tvom stavu.

1 = nikad; 2 = rijetko; 3 = ponekad; 4 = često; 5 = uvijek

Na nastavi uglavnom koristimo udžbenik / rješavamo zadatke i aktivnosti iz udžbenika.	1 2 3 4 5
Udžbenik sadržava aktivnosti koje zahtijevaju uporabu glazbe i pjesama.	1 2 3 4 5
Na nastavi koristimo dodatne materijale, izvan udžbenika, poput fotokopija.	1 2 3 4 5
Dodatni materijali, fotokopije i ostali sadržaji izvan udžbenika povezani su s uporabom pjesama i glazbe.	1 2 3 4 5
Sudjelujemo u odabiru pjesama za nastavu.	1 2 3 4 5
Oko pjesme je formiran cijeli nastavni sat.	1 2 3 4 5
Oko pjesme je formirano nekoliko aktivnosti, ne i cijeli sat.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za učenje ili ponavljanje gramatike.	1 2 3 4 5

U nastavi nam pjesme služe za učenje ili ponavljanje vokabulara.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za vježbanje izgovora i pravilnog naglašavanja.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za upoznavanje različitih jezičnih varijeteta španjolskog jezika, pr. uporabe oblika <i>vos</i> umjesto <i>tú</i> u Argentini.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za poticanje rasprave među učenicima.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za poticanje usmenog izražavanja.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za poticanje pismenog izražavanja.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za upoznavanje kultura, tradicije i običaja zemalja španjolskog govornog područja.	1 2 3 4 5
U nastavi nam pjesme služe za stvaranje ugodne radne atmosfere.	1 2 3 4 5
U nastavi koristimo i instrumentalnu glazbu.	1 2 3 4 5
U nastavi koristimo pjesme s tekstom gdje je tekst i temelj aktivnosti.	1 2 3 4 5
Na nastavi učimo o glazbenom svijetu zemalja španjolskog govornog područja, ne slušajući pjesme nego, primjerice, čitajući biografije pjevača.	1 2 3 4 5
Prilikom rada s nekom pjesmom, imamo ili sami moramo istražiti podatke o izvođaču, glazbenom stilu, državi iz koje pjesma potječe i slično.	1 2 3 4 5
Ukoliko u pjesmi postoje jezični ili kulturni sadržaji koji bi nam bili nejasni, profesor/ica nam ih prije slušanja pjesme objasni.	1 2 3 4 5
Nakon slušanja pjesme razmjenjujemo osobne dojmove o pjesmi.	1 2 3 4 5
Pjesmu slušamo više puta, ne samo jednom.	1 2 3 4 5

Molim te, navedi što više primjera zadataka koje ste radili na satu prilikom slušanja neke pjesme.

U zadnjem dijelu upitnika izrazi svoje osobno mišljenje o tvrdnjama vezanim uz uporabu pjesama i glazbe na nastavi španjolskog jezika. Zaokruži jedan od pet brojeva ovisno o tvom stavu.

1 = uopće se ne slažem; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = djelomično se slažem; 4 = uglavnom se slažem; 5 = u potpunosti se slažem

Smatram da glazba i pjesme pridonose usvajanju novih znanja o jeziku.	1 2 3 4 5
Smatram da su glazba i pjesme važan materijal u učenju nekog stranog jezika, tako i španjolskog.	1 2 3 4 5
Smatram da glazba i pjesme motiviraju učenika te bude veći interes za rad i učenje jezika.	1 2 3 4 5
Smatram da glazba stvara ugodnu i opuštenu radnu atmosferu u učionici.	1 2 3 4 5
Smatram da učenici trebaju sudjelovati u odabiru pjesama za rad na nastavi.	1 2 3 4 5
Smatram da uporaba glazbe može dovesti do konflikata, neugodne radne atmosfere i demotivacije zbog različitih glazbenih ukusa unutar razreda.	1 2 3 4 5
Smatram da su pjesme didaktički materijal koji bi se trebao koristiti za vježbanje gramatike.	1 2 3 4 5
Smatram da su pjesme didaktički materijal koji bi se trebao koristiti za učenje ili ponavljanje vokabulara.	1 2 3 4 5
Smatram da su pjesme didaktički materijal koji bi se trebao koristiti za vježbanje pravilnog izgovora i naglašavanja.	1 2 3 4 5
Smatram da su pjesme didaktički materijal koji bi se trebao koristiti za upoznavanje	1 2 3 4 5

različitih jezičnih varijeteta španjolskog jezika.	
Smatram da uporaba glazbe i pjesama potiče raspravu među učenicima, a samim time i komunikaciju na španjolskom jeziku.	1 2 3 4 5
Smatram da su pjesme didaktički materijal koji bi se trebao koristiti za poticanje usmenog izražavanja.	1 2 3 4 5
Smatram da su pjesme didaktički materijal koji bi se trebao koristiti za poticanje pismenog izražavanja.	1 2 3 4 5
Smatram da glazba i pjesme odražavaju kulture, tradicije i običaje određenih zemalja te nam ne služe za učenje o kulturi određenih nacija.	1 2 3 4 5
Smatram da se instrumentalna glazba također može koristiti u nastavi španjolskog jezika.	1 2 3 4 5
Smatram da je prilikom rada s nekom pjesmom nužno dobiti ili istražiti podatke o izvođaču, glazbenom stilu, državi iz koje pjesma potječe i slično.	1 2 3 4 5
Smatram da je prije slušanja pjesme nužno objasniti jezične ili kulturne sadržaje koji bi učenicima mogli biti nejasni.	1 2 3 4 5
Smatram da se gradivo lakše pamti ako se obradi uz pomoć pjesama.	1 2 3 4 5
Smatram da udžbenici sadrže dovoljno aktivnosti vezanih uz pjesme.	1 2 3 4 5

Podržavaš li uporabu glazbe i pjesama u nastavi španjolskog jezika? DA NE

Koji su tvoji razlozi za uporabu glazbe i pjesama u nastavi, a da nisu navedeni u upitniku?

Koji su tvoji razlozi protiv uporabe glazbe i pjesama na nastavi, a da nisu navedeni u upitniku?

Hvala na sudjelovanju!

8.2. La unidad didáctica

CLASE DE MÚSICA

DE AMOR Y DE CASUALIDAD

Autor: Jorge Drexler

País: Uruguay

Año: 1998

Álbum: *Llueve*

Discográfica: Virgin Records

Género: canción de autor moderna

Nivel: A1

Jorge Drexler



Es uno de los cantantes y compositores más prolíficos del mundo hispano. Nació en Montevideo (Uruguay). Allí estudió piano y medicina. Grabó su primer disco, *La luz que sabe robar*, en 1992. Desde entonces ha recibido muchos premios, entre ellos, el año 2005, el Óscar a la mejor canción por "Al otro lado del río", de la banda sonora de la película *Diarios de motocicleta*, sobre una etapa de la vida del Che Guevara. Fue la primera canción en español que ganó un Óscar. La instrumentación y los arreglos de sus canciones son muy elegantes y las letras muy poéticas. Ha compuesto también para muchos artistas como Joaquín Sabina, Ana Belén, Pablo Milanés, Ana Torroja, Ketama, Miguel Ríos y David Broza, entre otros. En 2010 publicó su disco n° 12, *Amar la trama*.

La canción de autor moderna

La canción de autor es el género musical que practican los cantautores, artistas que componen la música y la letra de los temas que interpretan. Las letras pueden tratar sobre temas sociales, filosóficos, políticos, personales o amorosos. La palabra "cantautor" está muy relacionada con el movimiento de la canción protesta porque especialmente durante los años 60 y 70 en Latinoamérica, la música era una forma de rebelarse contra las injusticias sociales o políticas. Hoy en día hay una nueva generación de cantautores que incorporan en sus temas los avances de la música actual, especialmente el pop. Las letras se centran menos en la política y más en los sentimientos o en contar historias de la vida cotidiana, con una mirada poética. Algunos cantautores modernos son: Julieta Venegas (México); Antonio Vega, Ismael Serrano, Pedro Guerra o Javier Ruibal (España); Pablo Dacal y Andrés Calamaro (Argentina).

ANTES DE ESCUCHAR

- 1 a. ¿Con qué asocias la palabra amor?
- b. ¿Te gustan las canciones que hablan de sentimientos? ¿Por qué? Clasifica las respuestas de la página siguiente en esta tabla y marca aquellas con las que te identificas. Luego, si quieres, añade otras.

Sí, porque...	No, porque...

- las emociones son lo más importante.
- estas canciones son aburridas.
- las canciones románticas son cursis.
- expresan muy bien lo que siento.
- son demasiado sentimentales.

2 a. Esta es la primera estrofa de la canción que vas a escuchar. ¿De qué crees que trata?

Tu madre tiene sangre holandesa,
yo tengo el pelo sefardí,
somos la mezcla de tus abuelos,
y tú, mitad de ella y mitad de mí.

- Trata de

b. ¿Qué relación crees que tiene con el título de la canción, "De amor y de casualidad"? Habla con tu compañero.

3 a. Vais a trabajar por parejas. Decidid quién es A y quién es B. Cada uno debe coger una ficha de las que aparecen en la página siguiente y no mirar la otra. ¿Qué preguntas tenéis que haceros para conseguir la información de la ficha?

- Para saber el nombre y los apellidos hay que preguntar "¿Cómo te llamas?"

.....
.....

b. Ahora entrevista a tu compañero y rellena tu ficha con sus datos.

- ¿Cómo te llamas?

- Juana Bah.

- ¿Cómo se escribe tu apellido? ¿Lo puedes deletrear, por favor?

- Sí: B, A, H.

En español se especifican los dos apellidos: el del padre y el de la madre.

Nombre y apellidos:

Edad:

Estado civil:

Lugar de nacimiento:

Ha vivido en:

Ahora vive en:

Profesión:

Lenguas que habla:

Aficiones:

Nombre y origen del padre:

Nombre y origen de la madre:

CLASE DE MÚSICA

De amor y de casualidad

FICHA A	FICHA B
 <p>Nombre y apellidos: Juana Bah Vázquez Edad: 25 años Estado civil: soltera Lugar de nacimiento: Madrid (España) Ha vivido en: Madrid (España), París y Burdeos (Francia), México D. F. (México), Richmond (EE UU) Ahora vive en: Nueva York (EE UU) Profesión: pintora Lenguas que habla: francés, fulah, español, alemán e inglés Aficiones: música, senderismo, baile, literatura Padre: Jean Bah (de Conakry, República de Guinea) Madre: Laura Vázquez (de México)</p>	 <p>Nombre y apellidos: Unai Mendioroz Cools Edad: 27 años Estado civil: soltero Lugar de nacimiento: Montevideo (Uruguay) Lugares donde ha vivido: Montevideo (Uruguay), Ciudad del cabo (Sudáfrica), Caracas (Venezuela), Madrid (España) Ahora vive en: Berlín (Alemania) Profesión: investigador Lenguas que habla: inglés, neerlandés, alemán, español y euskera Aficiones: música, cine, senderismo Padre: Aitor Mendioroz (Bilbao, España) Madre: Cristhel Cools (Amberes, Bélgica)</p>

c. ¿Qué cosas tienen en común los dos personajes? Habla con tu compañero.

- Los dos han vivido en muchas ciudades.

d. Imagina que se encuentran. ¿Dónde, cuándo, cómo? ¿Qué sucede?

MIENTRAS ESCUCHAS

PRIMERA AUDICIÓN



- 1 a. En esta canción, un padre cuenta cosas a su hijo acerca de su familia. Escucha y anota todos los nombres de lugares y los términos de parentesco que oyes.

Términos de parentesco	Lugares

b. ¿Sabes cómo se dicen estos términos de parentesco en español? ¿Y en tu lengua?

	En español	En mi lengua
La hija de mi tío		
Los hijos de mi hermano		
El hermano de mi madre		
Los padres de mi madre		
La madre de mi abuela		
La abuela de mi abuelo	mi tatarabuela	

2 ¿Qué lugares son importantes en la historia de tu familia? ¿Por qué? Habla con un compañero.

-Para mi familia es importante Roma, porque mi madre es de allí.

SEGUNDA AUDICIÓN



1 Lee la letra de la canción. ¿Qué palabra o grupo de palabras encaja en cada lugar? Complétala y luego comprueba con la canción.

vinimos mundo amor abuelos mezcla se escapó sangre entenderlo claros vino sur enero

Tu madre tiene holandesa, yo tengo el pelo sefardí.	Tu madre tiene los ojos yo un tatarabuelo de Brasil.
Somos la mezcla de tus Y tú, mitad de ella y mitad de mí.	Yo soy del de Montevideo y tú mitad de allá y mitad de aquí.
El padre de tu madre es de Cádiz. Mi padre de Berlín, yo vengo de una noche de tú vienes de una siesta en Madrid.	En este tan separado no hay que ocultar de dónde se es, pero todos somos de todos lados. Hay que de una buena vez.
Tu madre aquí desde Suecia, la mía se crió en Libertad.*	Tu madre se crió en Estocolmo, la mía al sur de Tacuarembó.**
Tu madre y yo somos una igual que tú, de amor y de casualidad.	Tu madre y yo al mundo, igual que tú, porque así lo quiso el

*Libertad: localidad cercana a Montevideo.

**Tacuarembó: departamento de Uruguay.

DESPUÉS DE ESCUCHAR

1 ¿Cuál crees que es el mensaje de la canción?

- Es muy importante de dónde somos.
- Todos somos una mezcla de nacionalidades y culturas.
- No podemos escapar de nuestro destino.

2 a. ¿Te parece un buen título? Habla con tu compañero.

b. Piensa un título alternativo y escríbelo aquí.

.....

3 Drexler es un apellido de origen judío. ¿Qué versos de la canción hacen referencia al origen judío de la familia? Escríbelos aquí.

.....

.....

4 a. Completa el cuadro:

de Holanda	holandés	/	holandesa
de Brasil		/	
de Uruguay		/	
de Alemania		/	
de Suecia		/	
de España		/	
	italiano	/	italiana
		/	griega
	belga	/	
	francés	/	
		/	chilena
	inglés	/	

b. Con estos adjetivos, escribe frases sobre los miembros de la familia de la canción.

.....

.....

.....

5 a. ¿Se parece tu familia a la del protagonista de la canción? Habla con un compañero.

b. Escribe un breve texto sobre tu familia. Puedes usar estos recursos y también metáforas como las de la canción.

Mi padre	es.....
Mi madre	se crió en
El padre de mi madre/padre	es de
La madre de mi madre/padre	viene de
Mis abuelos	tiene sangre
Yo tengo sangre
.....
.....
.....

6 Entre toda la clase, vais a organizar la exposición "Hijos del amor y la casualidad". Seguid las instrucciones.

1. Redacta una ficha como la de la actividad 3 de **Antes de escuchar** sobre un personaje inventado. Los padres deben ser de países diferentes.

2. Poned las fichas de las mujeres en un montón y las de los hombres en otro y mezclad bien cada montón.

3. Formad parejas y escoged un hombre y una mujer al azar. Imaginad cómo es el hijo o la hija de esos dos personajes y preparad una ficha.

4. Exponed las fichas de los hijos en un lado y las de los padres en otro. Los compañeros deben adivinar quiénes son los padres de cada personaje.