



Universidad
Antonio de Nebrija

**MÚSICA Y CANCIONES
EN LA CLASE DE ELE**

Mercedes Castro Yagüe

Universidad Antonio de Nebrija

**MÚSICA Y CANCIONES
EN LA CLASE DE ELE**

Mercedes Castro Yagüe

Enero 2003

Directora: Dra. Marta Sanz Pastor

Agradecimientos

Esta memoria no habría sido igual sin la ayuda de muchas personas. Habría sido muy diferente sin la paciencia y sabios consejos de mi directora Marta Sanz, sin el ánimo de mis compañeros de Máster y sin el apoyo incondicional de mi familia. A todos ... ¡Gracias!

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO.....	3
1.1 El Potencial didáctico. ¿Por qué es importante trabajar con canciones?.....	3
1.1.1 El factor afectivo.....	12
1.1.2 El Factor Lúdico	21
1.1.3 Memorización.....	26
1.1.4 Componente sociocultural	28
1.1.5 La enseñanza a niños.....	30
1.2. Criterios de selección.¿Qué tipo de canciones?.....	31
1.2.1 Tipología de textos	31
1.2.2 Criterios de selección	33
1.2.3 Los intereses de los alumnos.....	35
1.2.4 Adecuación a la situación docente.....	37
1.3. Tipología de actividades: ¿Cómo se trabajan las canciones?.....	37
1.3.1 Clasificación de las diferentes tipologías de actividades	39
ESTADO DE CUESTIÓN.....	50
2.1 Criterios para el análisis del material	50
2.2 Análisis del uso de las canciones en los manuales de ELE.....	51
2.2.1 Manuales para adultos.....	52
2.2.2 Manuales para niños	59
2.3 Análisis del uso de las canciones en materiales complementarios de ELE	65
PROPUESTAS DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA.....	73
3.1 Primera fase: Preaudición	73
3.2 Segunda fase: Audición	76
3.3. Tercera fase: Postaudición	78
3.4. Actividades con música instrumental.....	81
3.5 Organización y archivo para el uso de las canciones	83
CONCLUSIÓN	86
BIBLIOGRAFÍA.....	88

INTRODUCCIÓN

El origen de esta memoria habría que buscarlo en las conversaciones de la autora con otros profesores de ELE sobre el uso de las canciones en el aula. Como profesores, todos reconocíamos haberlas empleado en nuestras clases, a todos nos parecía muy importante utilizarlas y reconocíamos que es un material altamente motivador para los alumnos. Pero, sin embargo, nos dimos cuenta de que carecíamos de un criterio a la hora de seleccionar las canciones y de desarrollar una explotación didáctica de las mismas. Incluso en algunas ocasiones, quizás dejándonos llevar por nuestro entusiasmo o gustos musicales, intuíamos que no sabíamos muy bien ni por qué, ni para qué las estábamos utilizando. Así pues, pedimos al lector que interprete esta memoria como un intento de poner en orden esta situación.

Nuestro objetivo es dignificar el uso de las canciones en la enseñanza de idiomas y presentar las posibilidades didácticas que estas ofrecen respondiendo a tres preguntas claves: ¿Por qué trabajar con canciones?, ¿Qué tipo de canciones se deben trabajar?, ¿Cómo se deben trabajar?

Lo que nos proponemos en primer lugar es tratar de confirmar si esta intuición sobre la importancia de las canciones en el aprendizaje de nuestros alumnos es algo más que una mera impresión. Para realizar una confirmación más rigurosa optamos por acudir a lo que, respecto al potencial didáctico de las canciones argumentan los diferentes especialistas en la materia. Una vez confirmada la importancia de este material pasaremos a diseñar unos criterios de selección que ofrezcan al docente un patrón sobre el que guiar la selección de las futuras canciones que llevará al aula. El siguiente paso sería proponer unos modelos de explotación didáctica. Para este propósito analizaremos primeramente las diferentes tipologías de actividades existentes, para después, elaborar una tipología propia.

A continuación, siguiendo lo ideas expuestas en el marco teórico, elaboraremos un criterio con el fin de aplicarlo al análisis de materiales que vamos a efectuar posteriormente. Analizaremos tanto los manuales de ELE para adultos y niños, como algunos materiales complementarios con la intención de ver cómo tratan las canciones.

Por último elaboraremos un directorio de recursos musicales a los que el profesor puede acudir para elaborar su propio material.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO TEÓRICO

1.1 El Potencial didáctico. ¿Por qué es importante trabajar con canciones?

La música formar parte de nuestra vida y ejerce una enorme influencia en nuestros sentimientos y comportamientos.; la escuchamos en la radio, en el coche, en la televisión, en la publicidad, en los centros comerciales, en las consultas médicas incluso en los quirófanos. Está presente en prácticamente todos los aspectos de nuestra vida. Entonces, ¿cómo no va a formar parte de nuestro aprendizaje? ¿por qué ha de ser en las aulas el único sitio donde la música no esté presente?

Para intentar responder a esta pregunta quizás lo primero que debíamos plantearnos es por qué hasta ahora no se han tenido en cuenta las canciones en la clase de ELE. Habría que considerar la importancia de las creencias de los profesores al respecto ya que éstas influyen a la hora de elegir el material, estructurar las clases, tomar decisiones pedagógicas y en el comportamiento del profesor. No querríamos hablar aquí tanto de las creencias sobre la enseñanza o las distintas metodologías sino de las creencias de los profesores respecto a la introducción del uso de la música en la clase. Murphey (1992: 8-9) recoge algunas creencias de los profesores que sin duda han obstaculizado el uso de las canciones:

- Los profesores no se toman la música en serio.
- Creen que puede molestar a las clases contiguas.
- Los estudiantes “se desmadran” y se pierde el control de la clase.
- Los diferentes gustos musicales entre los estudiantes de un mismo grupo es un problema.

- Utilizar canciones es una pérdida de tiempo porque se apartan del currículo.
- El vocabulario de las canciones es pobre e incluye demasiado argot. Cuentan además con expresiones contrarias a las normas gramaticales que pueden inducir a error.
- No saben cómo se puede explotar el material con éxito.
- A veces es difícil encontrar las letras y la música de las canciones.
- Los estudiantes sólo quieren escuchar la canción y no trabajar con ella.
- Las aulas carecen de medios audiovisuales.
- A los profesores no les gusta cantar.
- Muchas canciones son inteligibles.
- Los estudiantes no querrán cantar.
- Algunas canciones expresan violencia o discriminación sexual que pueden crear un conflicto en el aula.
- Los alumnos pueden proponer música que el profesor odia.
- Las canciones pasan de moda pronto.
- Es difícil involucrar a otros profesores y compartir la producción del material.

Santos, J (1997^a) insiste también en que aún persisten los prejuicios contrarios al uso de las canciones porque se considera una pérdida de tiempo, una distracción del programa a la par que una falta de rigor y seriedad académica.

A juzgar por las creencias aquí expuestas, muchos profesores se preguntan qué tienen que ver las canciones con el aprendizaje de una lengua. Parece incluso que crea ciertas reticencias en los profesores porque su uso conlleva diversión, pero la idea de que aprender no puede ser divertido es hoy ya una idea caduca. Pero sería imprescindible que se entendiese que las canciones son un material real más y que como tal es tan útil, o más, que el material convencional, y que racionalice el uso de la música en la clase estableciendo

los puntos de conexión entre la experiencia de cantar y el uso comunicativo de la lengua.

La defensa del uso didáctico de las canciones recurre normalmente a argumentos prácticamente idénticos a los que sirvieron para la incorporación a las clases de idiomas de otros materiales reales como los fragmentos literarios. De hecho, muchas son las concomitancias entre una poesía y la letra de una canción. Griffiee (1992: 3) sin embargo señala que las canciones tienen una identidad propia y que sus características son diferentes que las de la poesía. Resume en tres las características de las canciones:

1. La cantidad de información es menor que en la poesía que suele ser leída y no cantada y da una información más densa.
2. La redundancia es mayor que la en la poesía. A veces incluyen proverbios o frases conocidas. Aunque suenen simples comparadas con la complejidad de la poesía no se trata de una simplicidad negativa, sino que potencia la comprensión.
3. Tienen la cualidad de hacer crear al oyente que la canción está sonando para él en exclusiva. Crea un mundo propio de expresiones y sentimientos y cuando participamos de la canción participamos del mundo del artista.

Estas afirmaciones nos parecen un poco discutibles. No entendemos muy bien en que argumentos se basa para asegurar que las canciones son más simples y con una información de una canción es menos densa que en la poesía. Quizás se trate de una afirmación válida en el contexto anglosajón al que el autor pertenece, pero en el panorama hispánico muchas son las canciones cuyo texto es incluso complicado y de difícil comprensión incluso para los hablantes nativos. No sabemos tampoco cuál es la opinión de Griffiee respecto a los poemas musicados. Sin embargo, creemos que la tercera afirmación (también válida para la poesía, sin duda) sí debe ser tomada en cuenta y puede que influya en el proceso de aprendizaje.

A la hora de justificar el uso de las canciones como material didáctico efectivo y con repercusiones positivas en el proceso de aprendizaje en vez de apelar a grandes teorías lingüísticas, psicológicas o pedagógicas, las propuestas responden más a la experiencia y la aplicación práctica de los autores que se han ocupado de esta cuestión. Veamos cómo defienden sus argumentos.

Griffe en *Songs in actions* (1992:4-5) esgrime 6 razones por las que utilizar las canciones y la música:

1. Crea un ambiente positivo en la clase: relaja a los estudiantes, crea una atmósfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que se sienten más inseguros.
2. Por su *input* lingüístico: Parece haber una profunda relación entre ritmo y discurso. Ser sensibles al ritmo es un primer paso básico y necesario en el aprendizaje de una lengua y qué mejor que exponer el ritmo a los alumnos a través de la música. Además el lenguaje natural de las canciones a veces es preferible frente a la artificialidad de la lengua existente en ciertos manuales.
3. Por su *input* cultural: La música es un reflexión del tiempo y el espacio en que es producida, por lo que son muy idóneas para utilizarlas como reflexiones históricas. Cada canción es una cápsula cultural llena de información social, así que llevar a clase una canción es llevar un “pedacito” de cultura.
4. La canción como texto: la canción puede usarse como texto, de la misma forma que un poema, un cuento, una novela, un artículo de periódico, o cualquier material real.
5. Canciones y música como complemento: pueden usarse para completar un manual, para marcar un cambio, en ocasiones especiales como Navidad o como complemento en clases de diferente índole:
 - Clase de conversación. Puede utilizarse para discutir su forma, contenido y propiciar un debate al igual que se hace con la poesía u otros discursos escritos

- Clase de vocabulario. Las canciones son especialmente idóneas para la introducción de vocabulario porque propician un contexto.
 - Clase de gramática. En las canciones, las estructuras gramaticales se usan en un contexto natural que ayuda a conocer su uso.
 - Clase de pronunciación. Los tonos, ritmos y acentos de la música propician el aprendizaje de la pronunciación.
6. Interés de los alumnos: Es un hecho que las nuevas generaciones han crecido en un ambiente de globalización musical en el que las figuras del pop actual forman parte de la vida de los alumnos. Este puede ser un punto de conexión con el mundo del alumno que sirve a motiva su interés y participación en la clase, en la lengua y en el aprendizaje.

Estos seis argumentos creemos que justifican razonablemente el uso de las canciones en el aula. Sin embargo, aunque el panorama musical hispano goza cada vez más de una mayor difusión, aceptación y seguimiento a nivel mundial, creemos que esta globalización musical que anota el autor hace referencia a la música anglosajona y, por lo tanto, sería válida exclusivamente para los profesores de inglés.

Igualmente, Murphey en *Music and Song* (1992:6-8) se propone hacernos reflexionar sobre la importancia de la música y las canciones en el aula a través de unas cuantas afirmaciones:

- Es más fácil cantar la lengua que hablarla.
- La música es muy importante en el desarrollo de la lengua infantil.
- La fascinación que crea el pop en los adolescentes por su necesidad y deseo de capturar la atención convierten las canciones en una fuente de motivación.
- La música nos rodea: en el bar, en el restaurante, en el coche, en el fútbol... Podemos llevarla incluso siempre a cuesta con el disc-man.
- Las canciones actúan en la memoria a corto y largo plazo.
- La lengua egocéntrica: Según esta teoría de Piaget de 1923, parece que la mente tienen una tendencia natural a repetir lo que oímos a nuestro

alrededor y el humano experimenta cierto placer al oírse a sí mismo y repetir.

- Las canciones contienen las repeticiones que los profesores buscan y son más motivadoras que las de otro tipo de textos.
- Las canciones llevan al alumno a sentirse identificado con el texto. A pesar de las referencias temporales o espaciales que pueda tener una canción tendemos, consciente o inconscientemente a acercarnos a nuestra vida y experiencias personales.
- Relajan, divierten y dan armonía al grupo.

Las razones de Murphey nos parecen menos rigurosas que las de Griffe. Que la música nos rodee no justifica más que la importancia de la música en nuestra vida, pero no parece que sea una afirmación demasiado razonable como para justificar la incorporación de la música en el aula. Buena parte de sus afirmaciones hacen referencia a la parte emocional del alumno (deseo de llamar la atención, placer al oírse a sí mismo, identificación personal con el texto, efecto relajante). Es cierto que la situación emocional del alumno es muy importante en su aprendizaje, pero no es lo único que lo determina. Quizás Murphey debería tener en cuenta otras razones y tratar de sugerir hipótesis confirmadas y no meras intuiciones: ¿Por qué es más fácil cantar que hablar?

Sobre el potencial didáctico de las canciones se pronuncia también Santos, J. (1997:130) sugiriendo algunos aspectos por los que resulta conveniente utilizar las canciones en la clase de ELE:

- Despiertan un interés positivo entre los estudiantes debido a su carga emocional haciendo que el alumno pueda sentirse identificado con ellas.
- Posibilidad que ofrecen para la integración de temas de actualidad cultural e incluso de contenidos de otras áreas curriculares (literatura, historia, arte).
- La industria discográfica genera gran cantidad de materiales auténticos que son documentos breves y de fácil explotación.

- Son vehículos de información lingüística, desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico semántico.
- Son pegadizas y fácilmente memorizables capaces de activar el mecanismo de adquisición lingüística al que se refería Chomsky¹.

Las propuestas de Santos, J. son una síntesis de lo expuesto por Griffe. La novedad reside en que amplía el abanico de los recursos y no se centra sólo en el texto de la canción sino que apunta las posibilidades de explotación de otros materiales reales relacionados con la música como material docente.

Santamaría (2000) siguiendo a Maley y Duff² en un artículo sobre el poder evocador de la poesía y la música, apunta aún más ventajas sobre el uso de las canciones:

- Universalidad: Todos los pueblos cuentan con canciones en su patrimonio cultural. Los alumnos están acostumbrados a ellas desde niños y conocen su tipología textual. Lo único diferente es el código lingüístico.
- Originalidad: Ofrecen una gran variedad de temas y enormes posibilidades de explotación.
- Motivación: Los alumnos tienen la responsabilidad y la libertad de interpretar las canciones y cada uno va a contribuir con su impresión a que se produzca un intercambio comunicativo.
- Componente lúdico: Una canción nos ofrece la oportunidad de jugar con ella, probar su elasticidad y explorar sus límites. Se puede jugar, aprender y disfrutar con ella.

¹ Baralo, M.(1998:45), *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza de español*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid:

Chomsky propone que la adquisición de una lengua sólo es posible si el proceso está guiado por una estructura innata llamada Gramática Universal que sobre la base del *input* recibido llega a construir un sistema interno, cognitivo que permite comprender y producir las formas y el funcionamiento de la gramática de dicha lengua.

² Maley, A. y Duff, A. (1989), *The inward Ear*, Cambridge University Press en Santamaría (2000).

- **Ambigüedad:** Podemos encontrar que una canción transmite más de un mensaje. La interpretación es libre lo que es una gran ventaja como factor de interacción en el aula.
- **Memorización:** Es un material pegadizo y de fácil memorización.
- **Carácter representativo y coral:** Las canciones están pensadas para ser interpretadas en grupo y en voz alta, lo que hace que el carácter coral no parezca artificial en el aula.
- **El léxico:** Es muy asociativo y concentrado en textos completos y cerrados.

Recogiendo todas las propuestas hasta aquí mencionadas, consideramos que son muchas las razones que deberían motivar al profesor a llevar la música al aula. Las canciones son un material auténtico concebido para nativos, pero esto no hace más que motivar al alumno que lo asume como un reto y se siente enormemente gratificado cuando comprueba que es capaz de desarrollar en otra lengua una capacidad tan usual y común en su lengua materna. Las canciones además suscitan en el oyente cierta predisposición psicológica, sensorial y cultural lo que crea una atmósfera de cordialidad y cooperación muy importante para el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera. Estos aspectos convierten las canciones en uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables, en un puente entre la cultura del profesor y la del alumno.

Desde el punto de vista lingüístico son textos breves, cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc. Ciertamente aparecen en ocasiones cuestiones agramaticales pero de uso extendido entre los hablantes nativos como el “pa” (para), pero no nos parece que esto sea un obstáculo o impedimento en el

aprendizaje, sino que dan la posibilidad al alumno de familiarizarse con estos usos lingüísticos tan arraigados en la comunidad nativa.

Atendiendo a todas las razones expuestas por los diferentes autores estudiados y recogiendo otras que nos parecen oportunas, ahora, ante la pregunta de por qué utilizar las canciones en la clase de ELE, podríamos concluir:

- porque la música es universal, forma parte de nuestras vidas e introduce la vida real en el aula
- porque el alumno tiene intereses musicales
- porque propicia una atmósfera de trabajo positiva en el aula
- porque motiva al alumno e influye positivamente en el desarrollo del facto afectivo
- porque el alumno se identifica con las historias de las canciones
- porque introducen el componente lúdico en la dinámica de la clase
- porque facilitan el proceso de memorización
- porque el placer de oírse a sí mismo facilita el aprendizaje
- porque facilitan la asimilación del vocabulario
- porque mejoran la pronunciación, velocidad y fluidez
- porque son una fuente de *input* lingüístico
- porque tienen la misma validez que cualquier otro material real
- porque posibilitan la práctica de las cuatro destrezas
- porque invitan a las actuaciones corales en el aula
- porque promueven la interacción en el aula
- porque sirven para introducir gran cantidad de temas de conversación, actualidad y debate
- porque el lenguaje usado es simple, coloquial y actual
- porque es un material relativamente fácil de conseguir
- porque pueden servir de ejemplo de diferentes dialectos o variantes regionales
- porque son una fuente de información cultural

De entre todas estas razones, observamos que todos los autores coinciden en cuatro de ellas que nos parecen más destacables: el concepto de factor afectivo; el factor lúdico que conlleva el uso de las canciones en el aula; el poder mnemónico de las canciones; y su importancia en la enseñanza de contenidos socioculturales. Pasaremos a analizar la relevancia de estas cuatro razones.

1.1.1 *El factor afectivo*

En las últimas publicaciones sobre la enseñanza de idiomas se observa un creciente interés por el estudio de las variables afectivas en el aprendizaje. Este auge e importancia surge sobre todo desde que Krashen³ explicara la Teoría del Monitor y el Filtro afectivo: el alumno aprende cuando su filtro afectivo está bajo lo que hace que el alumno se sienta motivado, con confianza y seguridad en sí mismo.

Arnold (2000:26) en su libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* considera que influyen en nuestro aprendizaje los siguientes mecanismos:

1. Factores individuales: Nuestra personalidad puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje.
2. La ansiedad: Se entiende por ansiedad el sentimiento de agitación, malestar, nerviosismo y tensión. El alumno puede gozar de una ansiedad óptima que facilita el rendimiento o puede sufrir una ansiedad negativa que inhiba el rendimiento. El objetivo sería minimizar ésta última para que no afecte de forma negativa a nuestro aprendizaje.
3. La inhibición: quizás surge al ver amenazado al yo.
4. Extraversión / Introversión: Se corresponden con dos tipos de personalidad diferente. Unos alumnos tienen éxito en unas actividades y otros en otras. El profesor deberá adaptarse en la medida de lo posible a

³ Autor que en 1977 plantea el modelo del monitor en *The monitor model for adult second language performance*.

las diferentes personalidades, estilos de aprendizaje y patrones culturales de sus estudiantes.

5. Autoestima. Es la actitud valorativa hacia uno mismo.
6. La motivación.
7. Estilos de aprendizaje: El profesor debe tomar conciencia de los estilos de sus alumnos y potenciarlos en pequeños grupos.
8. La empatía: Definida como “ponerse en la piel de otra persona” es básica para lograr el éxito de la comunicación. Pueden desarrollarse estrategias sociales para desarrollar esta habilidad.
9. Las transacciones en el aula: Se entienden por transacciones las relaciones que se establecen en el grupo. El profesor debe alternar la modalidad jerárquica (toma decisiones), la modalidad cooperativa (toma de decisiones en grupo) y la modalidad autónoma (alumnos trabajan sin intervención del profesor)

Debemos tener también en cuenta que al aprender una lengua extranjera estamos adentrándonos en otra cultura que a veces incluso nos obliga a adoptar otra personalidad. En la adaptación a una cultura puede sentirse ansiedad ante la desorientación. No es extraño entonces que se produzca un choque cultural que pueda desencadenar un problema afectivo; sentimientos negativos y de rechazo hacia dicha lengua y su aprendizaje. El profesor puede evitar que se de esta situación o intentar mitigarla en los casos en los que se produzca analizando en clase las diferencias culturales.

Los últimos estudios constatan que el componente afectivo es el que tiene mayor influencia en el éxito o fracaso del aprendizaje del idioma. El profesor puede y debe influir en el ambiente emocional de la clase provocando actitudes y emociones positivas y promoviendo estrategias de tipo afectivo.

Arnold se refería a la autoestima como uno de los factores que influyen en el aprendizaje. Estévez (1999: 8) apunta también que los alumnos que tienen baja autoestima (por su concepción del aprendizaje, por su cultura o su personalidad) no se atreven a participar en la dinámica de la clase.

Definir la autoestima no es tarea fácil. Según Cano, A. (1996:3), la autoestima es esa imagen individual, personal y poco objetiva que tenemos de nosotros y que se desarrolla durante toda la vida. Está compuesta de lo que pensamos que somos, de lo que pensamos que podemos lograr, de lo que pensamos que los demás piensan de nosotros y de lo que deseáramos ser. Una vez definido el concepto de autoestima Cano continúa afirmando que la autoestima tiene efectos en el rendimiento académico de nuestros alumnos y que el potenciarla se traduce en mejores resultados académicos.

Estas afirmaciones vienen sucediéndose desde que Lozanov, psiquiatra y educador búlgaro desarrollara en 1978 el método de la sugestopedia derivado de la sugestología. Este método se basa en un proceso desugestivo para que el alumno derribe sus obstáculos psicológicos, alcance un mayor grado de “autoconcepto lingüístico” y llegue a la conclusión de que puede hacerlo. Se rompen así las imágenes negativas de nosotros mismos que pueden llegar a limitar nuestra capacidad de aprendizaje.

En las clases de idiomas es normal que los alumnos desarrollen sentimientos de inseguridad, miedo, vergüenza, fracaso, duda o estrés, al verse privados de repente de su competencia comunicativa. Del profesor dependerá mantener vivo el nivel óptimo de aspiración al éxito, y su tarea será mediatizar en la evolución del sentimiento de la “capacidad para aprender” del alumno, favorecer estímulos positivos entre los alumnos y crear un clima propicio para que el alumno se sienta cómodo. Los factores de capital importancia para el desarrollo del autoconcepto positivo expuestos por Purkey⁴ quizás puedan ayudarnos a este propósito:

1. Competencia: La dificultad de las actividades tiene que ser suficiente para que despierte el interés del alumno pero no tanta como para llevarle al fracaso.
1. Libertad: Dejar al alumno la posibilidad de elegir los contenidos.

⁴ Recogido en Cano, A. (1996:5)

2. Respeto: Considerar al alumno alguien importante, valioso, capaz de rendir y alcanzar objetivos.
3. Afecto: Crear un ambiente psicológicamente sano y afectuoso.
4. Control: Definir claramente la orientación académica.
5. Éxito: La conciencia de fracaso reduce las expectativas y no favorece el aprendizaje por lo que es recomendable crear una atmósfera de éxito.

Otro de los mecanismos que Arnold indica que influyen en el aprendizaje es la motivación. Ur (1996:274) se ocupó ya de la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. Apuntaba que era un concepto difícil de definir y se preguntaba ¿La motivación trae el éxito o el éxito trae la motivación? ¿o ambas? Es tan importante como la aptitud lingüística. Señala que no es mensurable y distingue dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La conclusión de Ur es que la motivación hace la clase más productiva y placentera.

Arnold (2000) retoma esta distinción entre la motivación extrínseca cuyo foco está en algo externo al aprendizaje, en conseguir una recompensa, y la motivación intrínseca en la que el aprendizaje supone la propia recompensa. Las motivaciones extrínsecas pueden resultar útiles en los primeros estadios de aprendizaje, pero la labor del profesor consistiría en potenciar la motivación intrínseca en el alumno para que su aprendizaje sea mucho más efectivo. Arnold (2000:32) nos da algunas sugerencias para poder conseguirlo:

- Desarrollar la autonomía del alumno estableciendo metas personales y aplicando estrategias de aprendizaje.
- Animar a que encuentren en la tarea la satisfacción y no en una recompensa exterior.
- Pedir la cooperación de los alumnos para establecer aspectos del programa.
- Basar el contenido de las actividades en los intereses de nuestros alumnos.
- Diseñar una evaluación constructiva.

- Cambiar los sentimientos de limitación por los de capacitación.

Un alumno con una gran desmotivación intrínseca supone un reto para el profesor. Díez Santos (2000) hace algunas reflexiones sobre la desmotivación de los alumnos y llega a preguntarse si van a clase sin motivación y por eso no aprenden, o no aprenden y, por eso, no están motivados. Es, de nuevo, lo mismo que se planteaba Ur diez años atrás. Realmente si no conseguimos cambiar lo que un alumno desmotivado piensa de la clase su motivación no aumentará, pero si no logramos aumentar su motivación no podremos hacer que cambie su manera de afrontar la clase. Quizás, ayudarle a proponerse sus propias metas, a descubrir sus propios medios de automotivación, hacerle creer que sabe más de lo que cree y fomentar su autoconfianza puede hacer cambiar su actitud.

Podemos recurrir también a las actividades como fuente de motivación. Ciertas actividades tienen una motivación intrínseca y despiertan por sí mismas el interés del alumno. Sin embargo, como docentes deberíamos conseguir que el alumno se sienta atraído por cada actividad y se vea impulsado a realizarla. Sin duda, una tarea, bien estructurada y con unos objetivos bien presentados y claros, es la clave para despertar la curiosidad del alumno. Ur (1988:23) propone ciertos trucos o consejos con los que hacer que una actividad resulte más atractiva y motivadora para los alumnos:

- Apoyar la actividad con un contexto visual.
- Proponer actividades con finales abiertos y no previsibles.
- Personalizar la actividad: adaptarla a los puntos de vista e intereses del alumno.
- Introducir elementos de tensión que hagan crecer el interés y reten al alumno.
- Promover actividades entretenidas

Ruiz, A (1996) nos ofrece también unos criterios básicos para crear y seleccionar actividades que resulten motivadoras:

- Convertir la riqueza multicultural y diferencia de generaciones en fuente de motivación e interés.
- Aprovechar las destrezas, aficiones y conocimientos de cada alumno para enriquecer al grupo.
- Valorar la utilidad y efecto que las actividades van a tener en la formación del grupo.
- Ofrecer un abanico de posibilidades para que cada alumno encuentre el ámbito de trabajo más adecuado para él.
- Crear alternativas que impliquen el ensayo de nuevas destrezas o habilidades.

Como se puede desprender de las opiniones de los autores citados, según los principios de los métodos humanistas, centrados en el alumno, el profesor es parte responsable en la motivación del alumno. Debe hacer ver al alumno sus progresos y reforzar sus logros con actitudes positivas, minimizar la importancia de sus errores y ofrecerle la ayuda necesaria para conseguirla. Como apunta Fernández Menéndez (1999), podríamos decir que un profesor de éxito es aquel que desarrolla un entendimiento, una interrelación y afinidad con los alumnos. Según Fernández Menéndez, algunas claves para alcanzar esta compenetración podrían ser:

- Mostrar interés por los temas que interesan a los alumnos.
- Conocer los nombres de los alumnos y crear un ambiente familiar.
- Respetar y no juzgar las ideas y creencias de los alumnos.

Con la aparición de los métodos humanistas y los enfoques comunicativos el papel del profesor cambia sustancialmente y ahora se demanda un profesor que vaya más allá de ser un especialista de la lengua sino que sea capaz de acercarse a la individualidad de los alumnos. Un enfoque socioafectivo no huye del conflicto sino que lo afronta positivamente y lo toma en cuenta a la hora de definir pautas didácticas. Por ello Moreno (1998) indica que del profesor depende que desde el principio se cree un ambiente de cordialidad y

complicidad que nos permita trabajar, sugerir, criticar, intercambiar opiniones, etc. y propone algunas claves para poder crear ese ambiente:

- Conseguir desde el primer día que los alumnos se conozcan y cambien los ejes fijos de amistad anteriores a la clase, que no existan grupitos.
- Conocer los intereses de los alumnos.
- Considerar que no todo lo explicado, entendido y practicado en clase se ha interiorizado.
- Practicar la máxima “lo que nos gusta nos divierte”.

Ruiz, A (1996) insiste también de la creación de un ambiente afectivo positivo. Para que éste pueda ser una realidad, la autora tiene en consideración la concepción del alumno, la concepción del grupo y la concepción del profesor.

a. Concepción del alumno: apunta que éste posee un contexto vital determinado que debe tenerse en cuenta y que, integrando sus intereses y experiencias en la pluralidad del grupo, obtendremos una motivación natural y un diálogo sustancioso. Señala algunas formas concretas de actuación en clase:

- Cada persona tiene una dinámica especial, una manera de actuar frente al grupo, que hemos de hacer operativa.
- Analizar si nuestro método y material se adaptan a la madurez del grupo para evitar sensaciones de aburrimiento o ridículo.
- Trabajar la creatividad del alumno. Encontrar el equilibrio entre lo útil y lo ameno y potenciarlo al máximo.

b. Concepción del grupo: Debe trabajarse el grupo para crear un clima de confianza y poder llevar a cabo conversaciones, etc. Convendría:

- Dedicar tiempo a la formación del grupo.
- Encontrar el ritmo y el equilibrio del grupo. Conocer las tensiones existentes, saber parar una discusión a tiempo.
- Controlar el efecto secundario de las actividades programadas para evitar tensiones en sesiones posteriores. Cuidar el ambiente con el que se acaba un debate. Cuidado con trivializar.

c. Concepción del profesor. Su función es la de motivar y facilitar herramientas para el diálogo, desarrollando un trabajo ameno, interesante y práctico.

Las nuevas responsabilidades y competencias que se exigen al profesor en este nuevo proceso de enseñanza/aprendizaje bidireccional quizás, como indica Littlewood (1996:90), no puedan satisfacerse exclusivamente por medio de la metodología sino que implica factores como la personalidad y habilidades de relación personal por parte del docente. La actitud del profesor es clave y Littlewood nos brinda unas ayudas para actuar adecuadamente:

- Adoptar un papel menos dominante.
- Permanecer en un plano de igualdad con el alumno para romper tensiones y barreras.
- Proporcionar más oportunidades para que surjan relaciones de colaboración en el grupo.
- Crear más oportunidades en las que el alumno pueda expresar su propia individualidad en el aula.
- Integrar la lengua en la propia personalidad.
- Tratar el error como un fenómeno natural y no corregir constantemente.

Una vez constatado que en el aprendizaje de idiomas intervienen en la misma proporción canales afectivos como cognitivos y expuesta la valoración e importancia que diferentes autores conceden al factor afectivo en el éxito del aprendizaje de una lengua, y diversas propuestas para desarrollarlo en el aula, debemos analizar el papel de la música y las canciones a este respecto. Es decir, ver cómo y cuánto afectan la música y las canciones en el factor afectivo del alumno, como influyen en él y constatar si se trata de un recurso válido a la hora de motivar y potenciar el interés de los alumnos.

Una vez constada la importancia del factor afectivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje nos gustaría ver como influyen las canciones en el desarrollo del factor afectivo.

Lo primero que ha experimentado todo profesor que haya llevado alguna vez una canción al aula es la reacción positiva y expectante de los alumnos cuando anunciamos que vamos a escuchar una canción. Ya desde el primer momento se puede apreciar que todo individuo siente una especie de impulso natural hacia la música, quizás porque, como antes apuntamos, la música está presente y vinculada a muchos momentos de nuestra vida. Las canciones conllevan entretenimiento, cambio, intriga, sorpresa. Son valoradas por estudiantes de todos los niveles y de todas las edades. Según Rixon (1981) incluso los adultos se ven motivados por las canciones y suelen aceptarlas con agrado y sorpresa si su uso no es artificial.

Otra de las primeras consecuencias que conlleva el uso de la música en el aula que el profesor no tarda en detectar es la capacidad que tiene de cambiar la atmósfera de la clase, especialmente, como señala Murphey (1992), cuando los estudiantes se quejan o no tienen ganas de hacer nada. Las posibilidades de la música como elemento creador de un ambiente desinhibidor en el aula tienen un precedente en el método de la sugestopedia. En esta metodología la música se convierte en un elemento integral del curso para relajar la mente y abrirla al lenguaje, estimular la parte cerebral derecha y conseguir una experiencia holística. A partir de entonces se ha constatado que el uso de la música elimina el miedo a la corrección y la frustración, relaja y divierte, desbloquea tensiones y genera energía que nos ayudará positivamente en la consecución de los objetivos propuestos.

Anteriormente, al hablar de las ventajas del uso de las canciones hicimos referencia a la carga emocional que estas conllevan. Su atemporalidad y universalidad afectan a las emociones del alumno y le permiten identificarse con ellas, sentir que hablan directamente de sus experiencias o de su mundo y asociarlas emocionalmente con acontecimientos, personas o lugares de nuestra vida. Esta carga afectiva, el estímulo emocional y el carácter vivencial hacen de las canciones un material motivador y significativo que además, al establecerse unas imágenes en la cabeza del alumno fuerzan y provocan la producción oral para que el alumno exprese sus propias emociones.

Y es que aunque en un principio parece que la explotación didáctica de una canción ha de basarse en la comprensión auditiva y/o comprensión oral, vemos que una canción desencadena un proceso de comunicación en el que intervienen todas las destrezas. La necesidad de entender o saber de qué trata el texto de una canción y en qué medida tiene que ver con la imagen que el alumno se ha creado de él produce un interés automático por la comprensión oral. Y por añadidura, debido a la dificultad de entender la canción escuchando simplemente, se siente la necesidad de tener el texto por escrito y la comprensión lectora surge de una forma auténtica y por voluntad propia del alumno. El deseo de transmitir los sentimientos que la canción ha desencadenado en su interior le arrastra a la producción oral. Basta simplemente canalizar las emociones para una expresión escrita posterior para completar el ciclo de las cuatro destrezas.

En consecuencia, las canciones se convierten en un estímulo ideal para situaciones de comunicación auténtica. Gil Toresano (2000:41), siguiendo a Cranner y Laroy⁵ (1992) explica cómo la pluralidad de reacciones e interpretaciones que suscita la música explota la necesidad de contárselo a los demás y averiguar lo que han oído los otros. Se crea lo que se podría llamar “hueco de curiosidad” (*curiosity gap*) que desencadena conversaciones sobre el contenido, del mismo modo que al salir del cine intercambiamos opiniones con nuestro acompañante.

1.1.2 El Factor Lúdico

A partir del enfoque comunicativo se ha puesto de relieve la importancia que tienen en el aprendizaje que el estudiante se divierta y parece ya obvio reivindicar el papel de lo lúdico en el aula porque influye positivamente en el proceso de adquisición de la lengua. Atrás quedaron los tiempos en los que aprender era sinónimo de “hacer codos”, y el consenso es unánime al afirmar que no hay mayor mentira de aquella de que la letra con sangre entra. Aún así

⁵ CRANNER, D. y LAROY, C. (1992), *Musical openings*, Longman, Londres.

perviven todavía creencias y actitudes por parte de profesores y alumnos que consideran que jugar no es serio y que la clase debe ser una cosa seria, casi aburrida, y que para poder aprender más se han de aplicar medios menos agradables (a la par que menos efectivos).

Cerrolaza, O (1997) y los autores del equipo Tandem justifican y reivindican el uso de las actividades lúdicas en el aula a través de una explicación científica. Según esta explicación, los principios de la psicología del aprendizaje y la adquisición de lenguas aconsejan utilizar técnicas que promuevan o potencien la actividad de los dos hemisferios del cerebro que se complementan entre sí, mejoran el rendimiento. Las actividades más tradicionales, que requieren un pensamiento más lineal o más lógico, sólo activan una parte del pensamiento y esto satisface sólo una parte de las necesidades cognitivas del mismo. Las actividades lúdicas, por el contrario, estimulan ambas partes potenciando la efectividad del aprendizaje.

Lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva, y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje. Moreno García (1997) constata esta afirmación al preguntarse por qué todos sabemos de memoria anuncios o frases de determinados cómicos o programas de televisión, o por qué hay gente que sabe mucho sobre deporte y no aprende otras cosas. La respuesta a estas preguntas es porque es divertido saberlo y, además, se puede hablar de ello con los amigos. De aquí podemos sacar varias conclusiones: si algo te interesa pones todo tu esfuerzo en aprenderlo; si ese algo te permite comunicarte con tu entorno te interesará aún más y si la presentación de ese algo es divertida, contribuirá a despertar el interés .

Aprender una lengua es una tarea dura que requiere un esfuerzo por entender, repetir, usar la lengua en conversaciones, escribir composiciones, etc. Pero, como todos los alumnos quieren aprender, lo más coherente parece enseñar con amenidad buscando el enriquecimiento creativo del proceso de aprendizaje.

El espíritu lúdico beneficia el trabajo y la asimilación de información. Moreno García (1997) insiste en que es importante entender que el espíritu lúdico no se refiere sólo a una serie de actividades, sino que debe impregnar la actitud de profesores y alumnos, y crear un clima en el que el alumno pueda dar rienda suelta a su capacidad creativa. Esta misma autora va más allá al afirmar que la dinámica de la clase es un juego en sí. Podemos convertir la clase en un juego que tendrá una meta global y otras parciales, en el que habrá que superar pruebas; los errores nos obligarán unas veces a volver a empezar, pero de ellos aprenderemos y cuando estemos ante la misma dificultad seremos capaces de evitarla si hemos asimilado en qué consistió nuestro error la vez anterior, etc.

Fernández, S. (1997) coincide en la misma concepción del aprendizaje como un juego en sí mismo en el que entran, como en el juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar hasta el final y de haberse superado. El aprendizaje es un proceso que se sirve de los mismos mecanismos con los que jugamos; debe reunir los siguientes requisitos y atenerse a unas cuantas normas. La autora nos explica las “reglas del juego para aprender”:

- Los jugadores quieren jugar y les gusta. Los alumnos tienen una alta motivación para aprender y el proceso les resulta gratificante.
- Quieren conseguir una meta: comunicarse en español.
- El ambiente de la clase permite que cada uno desarrolle sus propias estrategias para aprender.
- Cada día hay superación y enriquecimiento.
- Es un juego de grupo que requiere controlar las propias cartas y las de los demás.
- Existen fases de entrenamiento y momentos de riesgo.
- Los errores son ensayos y sirven para aprender.
- Es un juego de adivinación que activa todos los conocimientos y experiencias que se poseen.

- Es un juego creativo que se apoya en lo que se va aprendiendo.
- La clase es un taller activo, un lugar de comunicación, un espacio de expansión afectiva, un sitio donde pasarlo bien.
- Participan todos como en un equipo: cada uno tiene un papel especial de acuerdo con su personalidad y habilidades y todos son importantes.
- El profesor no es el centro de la clase, ni el que lo sabe lo dirige y lo contesta todo, sino que motiva interacciona o juega como uno más.
- Las normas del juego de la clase se negocian entre todos: el aprender de forma activa y dinámica no se puede imponer, se debe negociar.

Pero si el aprendizaje es un juego, las canciones también lo son. La canción se presenta no sólo como una actitud lúdica o una alternativa a otros ejercicios poco motivadores, sino que son en sí mismas un material que se presta naturalmente al juego: Es natural aprenderlas y repetirlas, hacer versiones o manipularlas.

Una vez que entendemos cómo el aprendizaje y las canciones se convierten en juego, y cómo podemos impregnar el aula de ese espíritu lúdico, cabría preguntarse cuáles son realmente las ventajas que se consiguen de este modo. Tanto Chamorro y Prats (1994) como Fernández, S. (1997) enumeran las ventajas de trabajar con juegos y actividades lúdicas en el aula. Aunque las canciones, que es nuestro tema de investigación, no sean juegos estrictamente hablando, consideramos que las ventajas de los juegos que las autoras señalan pueden ser aplicables al uso de las canciones. Veamos cuáles son estas ventajas del espíritu lúdico:

- Proporciona una oportunidad de comunicación real e interacción auténtica, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente, por lo que constituye un puente entre la clase y el mundo real.
- Estimula la adquisición de una lengua extranjera porque aumenta el grado de motivación y crea una necesidad inmediata de respuesta.

- Favorece una atmósfera de familiaridad, positiva, relajada, distendida, de confianza e intercambio mutuo que ayuda a vencer las inhibiciones.
- Incita a la participación. Todos se ven envueltos de manera activa en el proceso.
- Disminuye el tiempo de intervención del profesor.
- Motiva que de una forma amena puedan practicarse contenidos “serios”.
- Hace que los alumnos exploten sus conocimientos con flexibilidad y se concentren más en el contenido de sus preferencias que en el contenido de las mismas.
- Propicia la práctica comunicativa de distintos puntos gramaticales centrada en muy pocos exponentes lingüísticos.
- Apoya el trabajo cognitivo de descubrir y apropiarse de las reglas de la lengua.
- Posibilita la repetición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, sin aburrir. Ayuda a la automatización de una nueva estructura.
- Favorece la interiorización porque intervienen mecanismos cognitivos y sensoriales diversificados.
- Permite recrear contextos diferentes y variar los registros lingüísticos.
- Su utilización es muy versátil: tanteo previo sobre aspectos nuevos que se van a introducir; comprobación de lo aprendido; revisión ; diagnóstico de necesidades.
- Despierta la creatividad.
- Potencia el estar activos y ser responsables del propio proceso de aprendizaje.

El equipo Tandem (1997) justifica el uso de las actividades lúdicas del siguiente modo:

- Porque son divertidas.
- Porque estimulan la creatividad del alumno.
- Porque crean un buen ambiente en la clase.
- Porque despiertan a los alumnos.

- Porque los alumnos aprenden casi sin darse cuenta.
- Porque en la actividad interviene el mundo del alumno.
- Porque sirven para rellenar unos minutos en clase.
- Porque sirven para practicar exponentes nocio-funcionales.

Expuestas las ventajas y justificaciones podemos destacar, al igual que Moreno García (1997) que el espíritu lúdico favorece principalmente:

- El contacto entre alumnos y la cooperación social.
- La confianza y la desinhibición para expresarse al bajar el nivel de ansiedad.

Puesto que estamos hablando de lo lúdico y el juego, nos gustaría hacer una breve referencia respecto a la competitividad. Muchas veces se asocia el juego y las actividades lúdicas a la competición entre grupos o alumnos. Estas actividades competitiva resultan a veces positivas y productivas por el interés que crean debido a que la competitividad motiva a la realización correcta de la actividad para ganar 1 punto y conseguir la aprobación del profesor. Sin embargo, no es conveniente su uso reiterado porque altera en exceso la atmósfera de la clase ya que cuando sólo hay un ganador los demás se convierten en fracasados y esto no beneficia al ambiente. Lo aconsejable es conseguir un equilibrio entre actividades competitivas y actividades cooperativas que fomentan un ambiente relajado y de mutuo entendimiento.

Conscientes de que actividades lúdicas y creativas pueden propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura, y constituir la base para una comunicación auténtica, nos gustaría acabar este apartado con la propuesta de Moreno García de cambiar aquello de “la letra con sangre entra” por “la letra con risas entra”.

1.1.3 Memorización

A la hora de justificar el uso de las canciones en el aula, los autores coincidían en resaltar el poder mnemotécnico de las canciones. Puesto que

buena parte del aprendizaje se basa en la memorización, nos pareció que debíamos incidir en este punto.

El carácter rítmico, la melodía, la repetición, los patrones en secuencias regulares hacen que las canciones sean pegadizas y se retengan con facilidad actuando sobre la memoria a corto y largo plazo. Recogen un nutrido número de repeticiones necesarias que facilitan la interiorización y fijación de estructuras y vocabulario de una forma estimulante y creativa, sin que parezcan monótonas. El ritmo nos arrastra y refuerza también el léxico y las estructuras gramaticales. Además, al tratarse de un material motivador que invita a la participación activa del alumno potencia así aún más la retención y la memorización.

Se debería tomar en consideración las ideas sobre el lenguaje egocéntrico de Murphey (1992). Este autor expone que los niños sienten una necesidad de oírse repetir a sí mismos. Quizás esta necesidad subyazca en nosotros de por vida y es uno de los factores que explicarían la aceptación de la música y el placer de cantar por todos los individuos. De ser esto cierto, deberíamos sacar provecho de las canciones para activar este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización.

Quisiéramos también traer a colación la máxima de O'Connor y Seymour⁶ :

Recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos.

Al trabajar con una canción en el aula estaríamos activando el proceso de memorización al leer la letra de la canción; al escuchar la canción, al cantarla y usarla. Parece que el resultado es más que prometedor.

⁶ O'CONNOR, J. y SEYMOUR, J (1992), *Introducción a la Programación neurolingüística*, Urano, Barcelona, en Cerrolaza, O (1997)

1.1.4 Componente sociocultural

Entendemos como componente sociocultural la aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta. Antes era un contenido considerado secundario y era prácticamente inexistente en el aprendizaje de segundas lenguas. Pero cada vez su presencia es mayor en las investigaciones de la didáctica de lenguas y en la configuración de currículos y material didáctico. Adquiere gran importancia a partir, sobre todo, de las aportaciones de Miquel. L y Sans.N y de la idea de competencia comunicativa que engloba la competencia gramatical, discursiva, sociológica y estratégica.

La enseñanza del componente sociocultural implica también la incorporación del concepto de interculturalidad al aula. La L2 es enseñada y aprendida como aceptación de la diferencia, instrumento relativizador de valores, soporte para la tolerancia y diálogo intercultural. Como profesores debemos mostrar y enseñar las idiosincrasias de nuestra cultura, pero huyendo de tópicos y estereotipos. Se trataría de erradicar los prejuicios de los alumnos, de derribar sus posibles barreras etnocéntricas respecto a su cultura materna y de favorecer un entendimiento mutuo.

La música y las canciones son un recurso ideal a la hora de llevar a cabo estos propósitos. La tradición musical de cada país es parte del idioma y la cultura. Las canciones, como instrumento y vehículo de comunicación de experiencias y sentimientos propios y de una comunidad, se convierten en el reflejo de las actitudes y convicciones personales, y un espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada. Son textos con una enorme carga cultural que encierran mitos, contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana de la sociedad del país de la lengua meta. Son una ventana abierta a los valores de las personas que hablan la lengua que se está aprendiendo.

Con una canción la lengua y la cultura caminan al unísono, al mismo compás, y al llevar una canción a clase no sólo estamos incrementando el conocimiento lingüístico, sino que estamos involucrando también a nuestros alumnos en la comunidad cultural que habla la lengua que desean aprender.

Aunque la canción en sí ya comporta un acercamiento al componente sociocultural. Sin embargo, podemos involucrar más aún al alumno en el mundo de la música diseñando unidades didáctica con diferentes actividades que engloben temas generales como el flamenco, la salsa, el tango, etc., para que el alumno tome conciencia de toda la historia y la cultura que se esconde detrás de un ritmo musical.

Las canciones nos proporcionan también un marco perfecto en el que encuadrar diversos temas culturales o de actualidad. Y podemos hallar también infinidad de referencias a nuestra cultura cotidiana y modo de ver la vida. Nos atrevemos a afirmar que, a través de los textos de las canciones podemos enseñar los tres tipos de cultura a los que hacen referencia Miquel, L. Y Sans, N. (1992)⁷:

- La CULTURA con mayúsculas: hace referencia a la cultura legitimada como el arte, la historia, la música o la literatura.
- La cultura con minúscula: este término engloba los valores y comportamientos sociales propios de cada comunidad.
- La Kultura con k: hace referencia a lo alternativo, a lo marginal, a lo subcultural.

Asimismo, la diversidad y riqueza musical ayudan al alumno a tomar conciencia de valores demandados por la sociedad: el respeto a los demás, la solidaridad, el pluralismo, la valoración de la diversidad, etc.

⁷ en CHAO SANMARTIN (2000:30)

1.1.5 La enseñanza a niños

Antes de valorar las ventajas que comporta el uso de canciones en el aprendizaje infantil, nos gustaría puntualizar en que fase de desarrollo se encuentra el niño que aprende una L2. Según Russo (2000:23), los niños que aprenden una segunda lengua tienen entre 6 y 11 años. A esta edad ya han construido su propio bagaje para interpretar el mundo que les rodea. Una vez superada la fase egocéntrica, se encuentran en la etapa de socialización y buscan su propia identificación fuera del ambiente familiar, lo que hace que sientan una fuerte necesidad de integración en diferentes grupos. El cantar todos juntos y las actividades corales potencian la socialización.

Sin duda, lo primero que desborda a un profesor en una clase con niños es la gran energía que les envuelve. Esto les impide estar constantemente concentrados en el profesor. Esto implica buscar unos métodos de aprendizaje que impliquen cambio y movimiento.

Sabemos que los niños se dedican a jugar, podríamos decir que esa es su profesión. Las canciones forman parte de sus juegos y cabría suponer que a través de juegos, actividades lúdicas y canciones es como mejor aprenden. Pero debemos buscar justificaciones pedagógicas para esta afirmación.

Russo (2000:25) apunta que el niño, a través del juego, aprende códigos y normas de comportamiento y conducta, descubre sus capacidades, se relaciona con los demás, adquiere confianza en sí mismo, supera miedos y alcanza metas. Es, pues, un elemento fundamental en el desarrollo del niño. Dentro del aula resultan especialmente productivos los llamados “juegos sociales” que implican actividades de colaboración. Sorprende ver como, al plantear estas actividades los niños forman agrupaciones espontáneas en las que todos se sienten con los mismos derechos y deberes y asumen cooperar para conseguir los objetivos.

Otro tipo de juegos, también muy productivos en el aprendizaje de idiomas y en relación con las canciones, son los “juegos performativos” que implican

actividades psicomotoras. Debemos considerar que la libre expresión corporal representa hasta los 7-8 años el primer medio de comunicación y por eso el significado no verbal refuerza los mecanismos de la memoria. Y las canciones, el movimiento que marca su ritmo, ayudan en este aspecto en cuanto que suelen ir frecuentemente acompañadas de gestos o coreografías que potencian la memorización. Pero para que la adquisición sea efectiva los niños necesitan repasar muy a menudo, volver a utilizar y consolidar el lenguaje. Por todo esto, Murphey (1992:121-2) señala que las canciones son ideales porque los niños al escuchar las canciones y cantarlas se sienten totalmente desinhibidos y olvidan por completo su timidez, no paran de moverse y las repeticiones extenuantes nunca les aburren. Añade, además, que el método de Respuesta Física Total⁸ es el idóneo para la enseñanza con niños.

Las necesidades de un niño aprendiente de L2 enumeradas por Vale y Feunteun (1998:146) son: motivación, interés, éxito, confianza en sí mismo, diversión, socialización, amistad, seguridad, aprendizaje de cosas nuevas. Para cubrir estas necesidades el profesor deberá proporcionar un ambiente de aprendizaje agradable, exponer los trabajos de los niños, alentar y alabar, no corregir siempre los errores, cambiar frecuentemente los agrupamientos, diseñar unas actividades variadas y centradas en los niños, ser delicado en las críticas.

1.2. Criterios de selección.¿Qué tipo de canciones?

1.2.1 Tipología de textos

Lo primero que deberíamos tener en cuenta es que las canciones corresponden a diferentes tipologías textuales. No es que cada tipología

⁸ Método desarrollado por James Asher en 1965 cuya idea principal es que si los estudiantes pueden hacer lo que dicen, transformar las palabras en movimiento, el aprendizaje es más profundo. En lugar de exigir al alumno la expresión oral desde el principio, se le pide que imite gestos que acompañan las consignas del profesor. Para ello recurre a frases imperativas. Se trata de aprender por asociación entre la consigna y la propia participación cinética.

requiera una explotación y un tipo de actividades determinadas, pero sí las condiciona en cierto modo. Antes de seleccionar una canción, quizás deberíamos reflexionar sobre lo que queremos hacer con ella, qué tipo de actividades queremos presentar a nuestros alumnos. Veamos cómo clasifican distintos autores la tipología textual de las canciones.

Griffiee (1992:11) se basa en la duración de la melodía y no es muy exhaustivo en su clasificación, no aporta demasiado y consideramos que no es un criterio útil a la hora de elegir un texto para la clase. Distingue las siguientes tipologías de canciones:

1. Canciones cortas y lentas. Aquellas canciones de ritmo lento que duran menos de 3 minutos.
2. Canciones que cuentan historias: cuentan una historia con un principio, un nudo y un desenlace.
3. Música instrumental: música sin letra.
4. Canciones largas. Al menos de 4 minutos de duración. No suelen ser muy fáciles de cantar y suelen presentar imágenes en vez de contar una historia.
5. Canciones cortas y rápidas: Suelen tener frases repetitivas y un ritmo muy rápido.

Mucho más útil y clarificadora nos parece la clasificación de Santos, J. (1996:375-376). Hace la siguiente división de las tipologías textuales en las canciones contemporáneas:

1. Textos narrativos (*Cruz de navajas* de Mecano)
2. Textos descriptivos (*Niña morena y ágil*⁹ de Loquillo)
3. Textos líricos (*Tierra* de Radio Futura)
4. Textos conversacionales (*Con un par* de J.Sabina)
5. textos epistolares (*20 de abril* de Celtas cortos)

⁹ Aunque Santos, J. no lo señala, esta canción es la adaptación de un poema, por lo que no nos parece sea un buen ejemplo.

Un año más tarde, Santos, J. (1997: 132-3) recoge también la propuesta de Gammon que distingue tres clases diferentes de canciones atendiendo al discurso:

1. Narrativas: incorporan acción y la transición de un estado a otro.
2. Líricas: expresan un estado o una relación, pero en las que no tienen lugar acción o cambio de estado.
3. Situacionales: describen una serie de situaciones con un elemento común, normalmente expresado en forma de estribillo o repetición.

El criterio de Santos, J. es el que nos parece más acertado y coherente y el más útil a la hora de plantearse futuras actividades. Aún así nos parece oportuno puntualizar que la mayoría de las veces dentro de una misma canción encontramos fragmentos que nos remiten a diferentes tipologías textuales.

1.2.2 Criterios de selección

Como señala Griffiee (1992:6-8) No existen reglas fijas a la hora de seleccionar una canción pero sí algunas premisas que deben tenerse en cuenta:

- La clase: número de alumnos, horas semanales, nivel, intereses musicales.
- El profesor: edad e intereses musicales del profesor, apoyo por parte de la clase, propósitos, etc.
- Posibilidades de la clase: nivel de independencia, tiempo libre, posibilidad de ampliar lecciones, currículo.
- La música: molestias a las demás clases, canciones disponibles, unidad didáctica.

Sobre este último punto quisiéramos añadir un par de comentarios. Un uso civilizado de la música en el aula difícilmente puede perturbar a las otras clases. Por otro lado no nos parece profesional por parte del profesor

ceñirse en exclusiva al material que posee el centro de trabajo. El papel del profesor actual incluye también la creación y diseño de su propio material. Los recursos musicales son relativamente fáciles de conseguir, como veremos en el último capítulo de nuestro estudio, y por lo tanto no nos parece un excusa válida el desechar la explotación de textos interesantes para los alumnos por el hecho de que el centro no disponga del material necesario. Ciertamente existen algunos contextos de enseñanza donde el acceso a los recursos es muy limitado, pero no son la mayoría.

Santos, J. (1996:368) por su parte introduce algunos criterios a seguir para la selección del material:

1. Adecuación a la propia situación docente: nivel de competencia comunicativa, lingüística y cultural. Interés de los alumnos.
2. Facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones. En este sentido, recurre a las siete cuestiones planteadas por Osman y Wellman:
 - ¿Se repiten palabras, frases, líneas, estribillos?
 - ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
 - ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
 - ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
 - ¿Es útil el vocabulario?
 - ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
 - ¿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?
3. Claridad de la audición y nivel de interferencia musical en su comprensión.

Recogiendo los planteamientos de estos autores nos parece que lo más productivo es ceñirse a dos criterios de selección: Los intereses de los alumnos y la adecuación a la situación docente. Las preguntas del punto 2 de Santos tratan de un análisis de contenidos y quedarían incluidas en el criterio de

adecuación a la situación docente porque el hecho de analizar los contenidos y tratar de ver si se adaptan o no al nivel y las exigencias del grupo son dos procesos casi indisolubles.

1.2.3 Los intereses de los alumnos

Siguiendo las últimas tendencias en las que el alumno se posiciona como el centro de aprendizaje es imprescindible que el profesor se adapte a las necesidades e intereses de los alumnos. Si bien es cierto que todavía muchos profesores se muestran reticentes a otorgar al alumno el lugar que se merece, en el momento de trabajar con canciones las reticencias se acentúan ante el temor de que los alumnos propongan canciones que no se correspondan con el gusto del profesor o del resto de los alumnos, o que no se adapten a las necesidades lingüísticas de la clase.

Es necesario negociar sobre la base de las necesidades e intereses de los alumnos, establecer un pacto entre profesor y el alumno. Debe hacerse a los alumnos conscientes y partícipes de su proceso de aprendizaje, justificarles y explicarles qué se espera de ellos y concienciarles, en nuestro caso, del porqué del empleo de las canciones y las posibilidades que ofrecen.

Como indica Murphey (1992:14-15), el que los alumnos elijan y propongan su propio material conlleva ciertas ventajas:

- Lo que los alumnos quieren oír les impacta más.
- Los alumnos se involucran más en la clase y otorga un mayor grado de responsabilidad en el aprendizaje.
- Se ofrece al alumno la posibilidad de manejar criterios de selección.
- El profesor se convierte en un recurso.
- Resulta interesante ver cómo el alumno enseña lo que a él le interesa.
- Hay una mayor interacción, respeto y aproximación mutua entre profesor y alumno.
- Reduce al profesor el tiempo de búsqueda de material.

Además de estas ventajas, Murphey (1992:17) destaca que, en el caso de que los alumnos sean adolescentes es especialmente productivo que ellos elijan su propia música como apoyo a su identidad propia y al descubrimiento de sí mismos. Tienen una tendencia habitual rehuir la música que les recuerda a sus padres. Es recomendable que en caso de que el profesor prefiera imponer la canción, procure elegir uno de los éxitos musicales del momento que permita al alumno la posibilidad de escuchar la canción en la radio de su casa o cantarla en la discoteca de moda. Sin duda, esto último es uno de los momentos más gratificantes de un aprendiente.

Sería importante reflexionar también sobre el hecho de que, al imponer el profesor una canción, se está saltando el proceso natural de acercamiento, interés y selección musical que todo individuo realiza en su vida cotidiana. Para compensar esta imposición, es recomendable despertar el interés por la canción justificando su relevancia como muestra de la realidad sociocultural.

Al pedir al alumno que elija un material y que lo manipule a su estilo, estamos poniendo al estudiante en el centro de la actividad fomentando la idea de autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Esto le motiva a hablar de sus experiencias, pensamientos y sentimientos. Al mismo tiempo, dando la oportunidad a los estudiantes de elegir sus propios temas, estamos ofreciendo además un contexto significativo para la práctica de las estrategias de negociación, argumentación y toma de decisiones en grupo.

Una manera de adaptación a los intereses de los alumnos y negociación en grupo podría ser una actividad cuyo objetivo sea confeccionar una lista de las canciones favoritas, una especie de “*top Ten*” o los 10 principales” de la clase. Los alumnos pueden elegir ellos las canciones o bien se les proporciona una lista con varias canciones y tienen que marcar con una cruz sus 10 favoritas. Es una buena forma de practicar diferentes dinámicas de grupo, tormenta de ideas, discusión y argumentación, votación, etc.

Nos parece que sería recomendable que los profesores se planteasen ciertas preguntas antes de decidirse por una canción: ¿Puede interesar el tema de la canción a mis alumnos? ¿Crearé reacciones positivas? ¿Estimulará su imaginación y creatividad? ¿Involucrará algo personal? ¿Puedo transmitirles mi entusiasmo?

1.2.4 Adecuación a la situación docente.

Además de contar con las necesidades e intereses del alumnado, no podemos obviar que es irremediable realizar una adaptación a la situación docente: nivel de competencia comunicativa, número de alumnos, nivel de independencia del currículo, etc.

En cuanto al nivel de dificultad, conviene señalar que la dificultad no reside tanto en el texto propuesto como en la tarea, aunque es recomendable que al menos el alumno pueda captar el significado global del texto porque si no genera frustración. No obstante, se debe prever las posibles dificultades lingüísticas y diseñar una serie de actividades de aprendizaje previas para ayudar a los alumnos a superar las dificultades previstas. Se aconseja que la dificultad lingüística, la cualidad del *input* cumpla la fórmula del “1+1” de Krashen: Deben adaptarse al nivel, pero también deben suponer un desafío.

1.3. Tipología de actividades: ¿Cómo se trabajan las canciones?

El nuevo papel del profesor implica que éste elabore su propio material, diseñe sus propias actividades, tareas y unidades didácticas. En el caso concreto de las canciones, es muy importante marcarse unos objetivos didácticos concretos, desarrollar una explotación creativa, porque no vale cantar por cantar, sino cantar para aprender y el simple hecho de escuchar y cantar las canciones no ofrece a los alumnos recursos suficientes para desarrollar la competencia comunicativa. Se trata de crear una unidad didáctica que cubra los objetivos de aprendizaje y que desarrolle la competencia comunicativa, lingüística y cultural.

Antes de pasar a elaborar las actividades de explotación, lo primero que deberíamos preguntarnos es ¿qué actividades desarrolla el alumno en su vida cotidiana con las canciones (de su lengua materna o no)? Murphey (1992:9) nos proporciona la respuesta:

- Escuchar.
- Cantar, tararear, seguir el ritmo golpeando el suelo con el pie o una superficie con los nudillos.
- Cantar sin música.
- Hablar sobre la música.
- Hablar sobre la letra, sobre su contenido, su mensaje...
- Hablar sobre el artista.
- Hablar sobre el vídeo-clip musical.
- Se utiliza para crear un atmósfera concreta (romántica, divertida, relajante, etc.)
- Para crear un ambiente social: bailar, reuniones con amigos, etc.
- Leer sobre música.
- Escuchar música en sueños.
- Desarrollar asociaciones internas entre la música y ciertos lugares, personas, acontecimientos.
- Otros además componen música, tocan instrumentos, escriben sobre música, etc.

La siguiente pregunta que se nos plantearía a continuación sería ¿qué podemos hacer en la clase de ELE con una canción? De nuevo Murphey (1992:10) nos da una respuesta:

- Estudiar gramática.
- Comprensión auditiva.
- Comprensión escrita: leer canciones, artículos, libros sobre música.
- Expresión escrita: componer canción, artículo, sobre música.
- Discusiones, debates.

- Traducciones (directas o inversas).
- Escribir diálogo con palabras de la canción.
- Usar el vídeo-clip.
- Juegos de simulación.
- Dictado musical.
- Concursos, tests.
- Retomar, repasar actividades anteriores.
- Integrar la canción en un proyecto de trabajo.
- Relación mental.
- Pronunciación, entonación.
- Romper la rutina.
- Repetición coral.
- Enseñar léxico.
- Enseñar cultura.
- Aprender de los estudiantes.
- Divertirse.

De estas dos listas no es mejor ni la primera ni la segunda. Ambas engloban actividades susceptibles de ser llevadas al aula.

1.3.1 Clasificación de las diferentes tipologías de actividades

En cuanto a la clasificación de las diferentes tipologías de actividades hemos encontrado cinco clasificaciones de autores diferentes.

La primera clasificación es la de Murphey (1992):

1. *Turning in*: son actividades para sensibilizar a los alumnos respecto a la música y despertar su interés.
2. Actividades con música instrumental
3. Los artistas y la industria. Se centra en actividades basadas sobre todo en artículos y recortes de revistas musicales.
4. Canciones. Las divide en dos categorías:

a) las que empiezan con escritura y lectura y acaban con audición y cantando.

b) las que empiezan escuchando, leyendo y cantando y llevan a la escritura.

5. Vídeo-clips. Son pequeñas historias de gran impacto visual muy interesantes para discutir sobre el vídeo; describirlos, comentarlo, expresar opinión.

Nos resulta difícil entender esta clasificación puesto que no sigue un criterio definido y mezcla tipos de input, soportes y materiales, temas y actividades. Desde nuestro punto de vista esta clasificación no sería demasiado eficiente.

Duffy y Maley¹⁰ (1990) proponen una clasificación de las actividades siguiendo unas técnicas de manipulación textual. Sus propuestas quedan recogidas en las tablas que figuran en las páginas siguientes.

1. Reconstrucción:

Los textos se presentan de forma alterada o incompleta. El estudiante los restaura a su forma original.

- Mezclar palabras, líneas, versos o párrafos de la canción
- Presentar sólo el final y/o principio de una canción. Los alumnos predicen o crean lo omitido.
- Omitir total o parcialmente la puntuación, distribución en estrofas.
- Intercalar trozos de dos o más canciones. Los alumnos las separan.
- Eliminar de la canción determinados elementos, dejando huecos (vocabulario temático, palabras gramaticales, conectores, categorías léxicas, etc.)

¹⁰ DUFF, A. y MALEY, A. (1990), *Literature*, Oxford University Press, Oxford, en SANTOS, J (1997: 133-135)

2. Reducción:

Los alumnos descartan ciertos elementos del texto.

- Suprimir elementos gramaticales: adjetivos, adverbios, frases preposicionales, etc.
- Reducir progresivamente un texto, párrafo o frase nominal compleja, eliminando una palabra o frase cada vez, cuidando de mantener el sentido y la corrección gramatical de cada versión.
- Separar los pasajes descriptivos, referencias locales o temporales, etc.

3. Expansión:

Los alumnos añaden los elementos a un texto, expandiéndolo.

- Insertar elementos gramaticales como adjetivos o adverbios.
- Incluir pasajes descriptivos, narrativos, comentarios, etc. en la canción.
- Añadir un suceso o expandir un hecho o descripción marginal.
- Expandir una canción narrativa añadiendo lo que ocurre antes o después.
- Agregar uno o más versos o líneas a la canción.
- Añadir pies de página, aclaraciones o notas ficticias a la canción.
- Sustituir determinadas palabras de la canción por su definición.

4. Sustitución:

Los alumnos eliminan elementos, sustituyéndolos por otros.

- Cambiar los verbos activos en forma pasiva
- Reemplazar un tiempo verbal dominante por otro.
- Parafrasear frases hechas, dichos populares, refranes, etc.
- Buscar sinónimos o antónimos.
- Cambiar el género del personaje de la canción.
- Cambiar el punto de vista de primera a tercera persona, etc.
- Transformar la canción con un lenguaje más familiar.
- Cambiar el tono de optimista a pesimista, de ajeno a comprometido, de entusiasta a cínico, etc.

5. Emparejamiento:

Búsqueda de la correspondencia entre dos grupos de elementos.

- Principios y finales de varias canciones
- Títulos con pasajes, citas, principios o finales de las canciones.
- Títulos o fragmentos de la canción con fotografías o dibujos
- Palabras descriptivas con el personaje de la canción.
- Líneas o versos con posibles explicaciones para los mismos
- Canciones o fragmentos con extractos musicales.
- Fragmentos o líneas con lagunas en la letra de la canción.
- Piezas instrumentales con determinados estados de ánimo o con fragmentos de canciones.
- Piezas instrumentales con títulos de películas, series televisivas, anuncios...

6. Cambio de formato:

Transferencia de la información de la canción a un nuevo formato.

- La información se transfiere a distintos tipos de representaciones visuales; gráficos, mapas, diagramas, fotografías, dibujos, etc.
- Usar la información para diseñar publicidad, carteles, collages, etc.
- Crear carteles de Se busca, obituarios, informes médicos, diarios, etc., para los personajes que aparecen en la canción.
- Transformar el tipo de texto: cartas en narraciones, situaciones en conversaciones, conversaciones en narraciones, fragmentos reflexivos en cartas, narraciones en guiones de cine o de radio, etc.

7. Selección:

Los estudiantes escogen de acuerdo a un criterio o propósito.

- Ofrecer varias posibilidades de parafrasear una canción, para que los estudiantes decidan cuál conlleva el sentido original del texto.
- Buscar en la canción una cita que sirva como título.
- Ofrecer varios fragmentos o canciones para que los alumnos decidan cuál es el más apropiado para un determinado propósito.
- Presentar varias canciones a concurso, junto con reglas para el mismo. Los estudiantes deciden y justifican la canción ganadora.
- Decidir qué extractos en una serie respiran sentido literario.
- Dar a los alumnos tres extractos de varias canciones para que decidan qué fragmento no pertenece a la canción.

8. Jerarquización:

Se ordena un grupo de canciones de más o menos apropiadas para un determinado propósito.

- Ordenar las canciones o fragmentos de acuerdo a su lenguaje más o menos formal, literario, contemporáneo, riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, facilidad de comprensión, etc.
- Ordenar canciones más apropiadas para un anuncio, boletín de noticias, una campaña electoral, etc.

9. Comparación y contraste:

Señalar similitudes y diferencias en dos canciones de temática parecida.

- Discutir y decidir qué canción es la más emotiva, la que usa un lenguaje más colorista, imágenes poéticas, estructuras más complejas, etc.
- Comparar las canciones buscando palabras y expresiones comunes en ambas, sinónimos o paráfrasis; adjetivación, uso de tiempos y formas verbales, etc.
- Discutir las diferencias en puntos de vista, concepciones ideológicas, éticas o morales.
- Comparar el efecto de la música, dicción e instrumentación a la hora de conllevar un significado, exponer una idea o sentimiento, etc.

10. Análisis:

Estudio detenido de la canción, sus elementos y propiedades.

- Contar en la canción el número de artículos definidos e indefinidos, sustantivos acompañados o no de adjetivos, longitud media de los versos, número de estructuras subordinadas, etc.
- Explorar el empleo que se hace en la canción de palabras de uso habitual.
- Preparar una lista de las palabras formales e informales.
- Entresacar todas aquellas palabras relacionadas con el tema.
- Buscar las palabras o expresiones clave de la canción.
- Analizar ejemplos de imagenería poética, ironía, intención del autor.
- Estudiar primero ideas o afirmaciones explícitas, para después aventurar inferencias, connotaciones.
- Analizar la instrumentación de la canción y el efecto que se consigue.
- Reflexionar sobre la adscripción de la canción a un determinado estilo o sobre los elementos que coge prestados de distintos estilos.

* Estas tablas, aplicadas a la explotación de textos literarios aparecen también recogidas en Naranjo, M, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de ELE*, Edinumen, Madrid

Santos, J. (1997:136), por su parte, clasifica las actividades según su función dentro de la unidad:

1. Actividades complementarias o de apoyo: Propician la práctica adicional de elementos lingüísticos o culturales.
 - a. Actividades de introducción, repaso y refuerzo.
 - b. Actividades ilustrativas. Aspectos culturales e históricos.
 - c. Actividades de enganche y enlace. Relajan y captan la atención.

2. Actividades y tareas comunicativas: Son un vehículo para el intercambio comunicativo y ofrecen la práctica de las cuatro destrezas.

a. Simulaciones y dramatizaciones

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Creación y escenificación de guiones dramáticos a partir de canciones narrativas.➤ Entrevistas a artistas.➤ Sesiones de doblaje y karaoke.➤ diseño, puesta en escena y rodaje de vídeo- clips, anuncios, etc. |
|--|

b. Discusiones, puesta en común, exposiciones en público
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Temas controvertidos de interés humano o actualidad.➤ Gustos, hábitos y preferencias musicales.➤ Tipificación de géneros musicales. |
|---|

c. Indagación e investigación del entorno

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Observación y recogida de datos y materiales del entorno.➤ Encuestas de opinión personal, grupos sociales, etc.➤ Diseño de cuestionarios y entrevistas.➤ Tabulación de datos recogidos y puesta en común. de conclusiones.➤ Elaboración y exposición de estudios e informes. |
|--|

d. Proyectos de larga duración.

➤ Elaboración de guiones radiofónicos o de televisión.
--

➤ Diseño de una revista o fanzine musical.
--

3. Unidades temáticas: Secuencia de actividades y tareas en torno a un tema de interés que las cohesiona. Algunos ejemplos podrían ser los que centran su atención en aspectos de la cultura musical en español: la movida, los cantautores, el flamenco...

Griffee (1992) clasifica las actividades en función de las destrezas que en esta intervienen:

1. *Listening*: Incluye actividades de comprensión auditiva, escuchar para resumir, orden de las palabras...
2. *Singing*: Cantar una canción en lengua extranjera produce cierto placer incluso en personas que no suelen cantar en su lengua materna. Algunas recomendaciones: cantar primero toda la canción lentamente e incrementar la velocidad poco a poco; ir sustituyendo poco a poco la voz del profesor por la de los estudiantes para que se escuchen y entiendan; pueden dividirse partes de la canción por parejas, en coros, en grupos de chicos o chicas; pueden empezar a cantar la canción entonando solo la melodía con la, la, la; pedir a los estudiantes que se levanten; enseñar villancicos con la suficiente antelación para que puedan cantarlos sin problemas durante las vacaciones de navidad; volver a cantar regularmente las canciones aprendidas; graba a tus estudiantes en un grabadora, ¿qué tal como melodía para el teléfono móvil?
3. *Writing*
4. *Discussion*

No nos parece una clasificación demasiado rigurosa en cuanto que no consideramos cantar una destreza (quedaría englobada dentro de la destreza de expresión oral) y pasa por alto la destreza de comprensión escrita.

Consideramos, además, que una clasificación basada en las destrezas puede llevar a confusión, porque una misma actividad puede integrar más de una.

Pero ya que estamos ocupándonos ahora de las destrezas, quisiéramos detenernos en explicar la importancia de la comprensión auditiva en nuestro tema de investigación.

En el proceso de aprendizaje de una lengua que va de una etapa receptiva a una de producción, la comprensión auditiva es el primer paso. Littlewood (1996:62) destaca la importancia de la comprensión auditiva. Los alumnos pasarán mucho más tiempo escuchando la lengua que produciéndola. Las oportunidades para escuchar siempre serán mayores. Además, es la comprensión oral lo que le supone el acceso a experiencias. Por otro lado, al hablar, el alumno selecciona la lengua que desea usar y puede suplir sus deficiencias a través de estrategias. Al escuchar, sin embargo, no puede ejercer control ninguno. De ahí, la necesidad de desarrollar recursos receptivos en el alumno. Además se debe contar también con inconvenientes tales como que, a veces, la comunicación se ve obstaculizada por elementos físicos como ruidos de fondo, por ejemplo.

El alumno tiene que enfrentarse a una lengua no planificada en la que incluso los hablantes varían el ritmo o la claridad de articulación. Por eso, no se trata de una destreza pasiva sino que requiere una participación activa por parte del alumno para reconstruir el mensaje. Y este es un proceso en el que confluyen tanto conocimientos lingüísticos como extralingüísticos.

Siguiendo a Gil (2000:43), en una actividad de comprensión auditiva, ponemos en juego nuestras habilidades de percepción, análisis y síntesis de información de diversos tipos. Es un proceso complejo en el que interactúan muchos factores y para el que contamos con estrategias de comprensión.

En situaciones con música y canciones en la vida real, nuestra actitud varía de un momento a otro; unas veces las oímos, otras las escuchamos. No

siempre perseguimos la letra sino que en ocasiones, a lo largo de varios encuentros con la canción puede ir aumentando nuestra curiosidad o interés por aprender la letra entera, pero muchas veces nos damos por satisfechos con entender la idea general o el estribillo.

Si la escucha de canciones se da con diferentes propósitos e intensidades, parece razonable pensar que la explotación de las canciones debe responder a la ejercitación de la escucha en estos niveles distintos.

1. Actividades de escucha global de una pieza musical: no se persigue la comprensión auditiva, sino estimular una reacción y valoración personal de la creación musical. La letra pasa a un plano secundario. Ejercita la escucha atenta y la concentración, estimula la visualización e imaginación, promueve la capacidad de respuesta y fomenta la interpretación global de mensajes orales.
2. Actividades de escucha orientada a la comprensión del mensaje lingüístico.
3. Actividades orientadas a la percepción de las palabras más relevantes.

Se recomienda plantear la audición con una finalidad, motivar al alumno con una finalidad comunicativa que determina qué significados hay que escuchar y qué partes son las más importantes. Pedir al alumno una respuesta es recomendable por tres razones: les proporciona una motivación inmediata para escuchar; les orienta hacia cierto tipo de significados; proporciona un marco para concretar los significados centrales del texto y relacionarlos entre sí. Al fin y al cabo, solemos escuchar siempre con una finalidad y un contexto.

Tras este paréntesis de reflexión sobre la comprensión auditiva, retomamos las clasificaciones de las actividades. No descartamos que las clasificaciones anteriores pueden sernos de utilidad, pero el modelo que nos parece más adecuado y productivo es el propuesto por Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 1334) que distingue entre actividades previas, simultáneas o posteriores a la audición. Este criterio articula la explotación en tres fases (preaudición /

audición / postaudición) y es el que hemos decidido adoptar para nuestra clasificación porque consideramos es el que más ayuda al alumno en su tarea de comprensión y proceso de aprendizaje. Se trata de una clasificación basada en la secuenciación lógica de la presentación de las actividades y a continuación pasamos a detallar brevemente las posibilidades que cada fase ofrece.

- Preaudición: El objetivo de esta primera fase suele ser despertar expectación y curiosidad hacia el tema, promover la comprensión, hacer previsiones y preparar el vocabulario de la canción.
- Audición: Las actividades de este apartado son aquellas en las que se pide al alumno que escuche la audición con un propósito o finalidad concreta.
- Postaudición: Estas actividades engloban todo aquel trabajo posterior a la escucha de la canción relacionado con el tema de la misma.

Asimismo, querríamos puntualizar que esta clasificación no supone excluir otras subclasificaciones según las destrezas trabajadas en cada actividad, según los soportes utilizados, etc., como podrá comprobarse en las propuestas del capítulo tres de este estudio. Lo importante es que a partir de una canción se diseñen unidades didácticas siguiendo el esquema de preaudición/ audición/ postaudición con una actividades de explotación que integren las cuatro destrezas.

CAPÍTULO SEGUNDO

ESTADO DE CUESTIÓN

Como señala Murphey (1990:127-207)¹¹, el profesor de lengua extranjera tiene a su disposición tanto materiales reales que ocurren en contextos naturales y que pueden ser explotados con facilidad, como materiales musicales diseñados específicamente para la enseñanza de idioma. Siguiendo esta clasificación, vamos a detenernos en el análisis de estos segundos materiales, diseñados y preparados específicamente para la didáctica de ELE para ver con qué posibilidades cuenta realmente un profesor a la hora de decidirse a trabajar canciones.

2.1 Criterios para el análisis del material

Primeramente consideramos que es necesario elaborar una serie de criterios con los que abordar el análisis del material. Recogiendo las ideas expuestas en el marco teórico nos parece razonable seguir los siguientes criterios:

1. Presencia de la música en el material (abundante/ aceptable/ escasa/ ninguna).
2. Objetivos del uso de las canciones.
3. Las actividades propuestas, ¿tienen en cuenta el factor afectivo, el factor lúdico, y la memorización?
4. ¿Cómo se trata el componente sociocultural?
5. Selección de canciones: ¿se adaptan a la situación docente? ¿y a los intereses de los alumnos?

¹¹ MURPHEY, T (1990), "Songs and Music in Language Learning. An analysis of pop song lyrics and the use of songs and music" in Teaching English to speakers of other languages. En Santos, J. (1996)

6. Tipología de las actividades: ¿siguen el esquema propuesto de preaudición / audición / postaudición?

2.2 Análisis del uso de las canciones en los manuales de ELE

Dado que la mayor parte de los profesores y los alumnos consideran el manual como la herramienta clave y principal de trabajo, lo primero que nos propusimos era analizar la presencia que la música y las canciones tenían en los manuales de ELE, haciendo una distinción entre los manuales para adultos y los manuales para niños¹². Buscamos aquellos títulos de canciones incluidos en los manuales para pasar posteriormente al análisis de la explotación didáctica de las mismas. Lo que encontramos fueron canciones de autores y artistas conocidos. Los manuales no recogen canciones compuestas para el aprendizaje de ELE exclusivamente. A continuación vamos a reseñar todos los manuales revisados y recogemos en diferentes tablas los siguientes datos: el año de publicación, el título del manual, la editorial y las canciones (título y artista) que aparecen en el manual.

¹² Los manuales con fines específicos no han sido recogidos en este trabajo.

2.2.1 Manuales para adultos

Tabla 1. Manuales para adultos que no contienen canciones

Año	Título	Editorial
1977	Español en directo.	SGEL.
1981	Español 2000.	SGEL.
1984	Para empezar.	Edelsa.
1987	Esto funciona.	Edelsa.
1987	Antena.	SGEL.
1992	Viaje al español.	Santillana.
1996	Cumbre	SGEL
1996	Suma y Sigue	Fund. A. Nebrija
1997	Punto final	Edelsa
1997	Gente 1	Difusión
1998	Gente 2	Difusión
2001	Sueña 1,2,3,4	Anaya
2001	Es.español 1	Espasa Calpe

Tablas 2 y 3. Manuales para adultos que contienen canciones

Año	Título	Editorial	Canciones
1989	<i>Intercambio 1</i>	Difusión.	<i>José se llamaba.</i> - Rosa León <i>Menú.</i> - L. Eduardo Aute <i>Comunicando.</i> - Lolita Garrido <i>La Muralla.</i> – Calchakis <i>Nuestro cuarto.</i> - Cecilia
1990	<i>Intercambio 2</i>	Difusión.	<i>¿Dónde se habrá metido esa mujer?</i> - J.Krahe.
1990	<i>Ven 1</i>	Edelsa.	<i>Te doy una canción.</i> - Silvio Rodríguez <i>Guantanamera.</i> - José Martí.
1991	<i>Curso de perfeccionamiento</i>	SGEL	<i>Esos locos bajitos.</i> – J.M. Serrat <i>Milonga para mi perro.</i> - Horacio Guarany.
1992	<i>ELE 1</i>	SM.	<i>Dime.</i> - Lole y Manuel. <i>Todo es de color.</i> - Triana.
1993	<i>ELE 2</i>	SM.	<i>Pedro Navajas.</i> Rubén Blades.
1994	<i>Ven 3</i>	Edelsa.	<i>Gracias a la vida.</i> - Violeta Parra.
1994	<i>Rápido</i>	Difusión	<i>Los patos y las patas-NoSeQuien yNoSeCuantos</i> <i>Querida Milagros.</i> - El último de la fila.
1994	<i>A fondo</i>	SGEL Suspiros de España.	<i>Amor de madre.</i> Gabinete Galigari. <i>Esos locos bajitos.</i> J.M. Serrat.

Año	Título	Editorial	Canciones
1995.	<i>Abanico</i>	Difusión.	<i>Tocar Madera.</i> - Manolo Tena.
1997	<i>Español sin fronteras, elemental</i>	SGEL.	<i>Ayer.</i> - Gloria Estefan. <i>Macarena.</i> – Los del río.
1998	<i>Planet@ 1</i>	Edelsa	<i>Gracias a la vida.</i> – Violeta Parra
1999	<i>Planet@ 2</i>	Edelsa	<i>Es cansado.</i> - J. Krahe <i>Yo no te pido.</i> - Pablo Milanés <i>Lo eres todo.</i> - Luz Casal <i>Ojalá.</i> - Silvio Rodríguez
2000	<i>Planet@ 3</i>	Edelsa	<i>Amo esta isla.</i> - Pablo Milanés <i>A quien corresponda.</i> - J.M. Serrat
2000	<i>Planet@ 4</i>	Edelsa	<i>Pasa la vida.</i> - Raimundo Amador <i>Vivir sin aire.</i> - Maná
2001	<i>Gente 3</i>	Difusión	<i>Manifiesto.</i> - Victor Jara <i>Al centro de la injusticia.</i> - Violeta Parra <i>Cuando tenga la tierra.</i> - Ángel Petrocelli <i>Preguntitas sobre Dios.</i> - Atahualpa Yupanqui <i>Canto a la libertad.</i> - J.A. Labordeta
2002	<i>Prisma 1</i>	Edinumen.	<i>En tierra extraña.</i> - Penella y Alvarez Alonso

Tras la recogida de datos, nos pareció oportuno disponer los manuales cronológicamente siguiendo el año de edición y ver así la evolución que habían seguido según han ido surgiendo nuevas concepciones y nuevos enfoques metodológicos.

1. Presencia de la música en el material

Podemos apreciar una progresiva incorporación de canciones en los manuales a medida que nos acercamos a la actualidad. El primer manual destinado a un público adulto que se atreve a introducir canciones entre sus páginas es *Intercambio 1* en 1989. No es pues, prácticamente, hasta la década de los noventa cuando podemos encontrar canciones en los manuales. Aún así no es demasiado abundante el uso de las canciones en los libros, su presencia es bastante escasa:

Nº de manuales con 1 canción	6
Nº de Manuales con 2 canciones	8
Nº de Manuales con 3 o más	3

Resulta curioso observar como, sin embargo, manuales como *Gente*, *Es.español*, o recientemente editados no continúan en la línea de incluir las canciones entre sus páginas. Ciertamente debemos tener en cuenta que los altos costes que representan los derechos de autor pueden ser un impedimento a la hora de incluir las canciones en un manual. Esto podría influir en cuanto a la reducción de títulos explotados y ser un impedimento en cuanto a la cantidad de canciones a incluir. Aunque tenemos en cuenta esta situación, creemos que las editoriales deberían hacer un esfuerzo por ampliar el número de canciones en sus libros.

2. Objetivos del uso de las canciones.

En muchos materiales no aparece clara la intención con la que una canción es incluida en una unidad. Las primeras canciones que aparecen en los manuales no se encuentran aún totalmente integradas, en cuanto que no están demasiado contextualizadas en la lección ni relacionadas con los objetivos de estas. Además, no cuentan con una serie de actividades desarrolladas en exclusiva para la explotación de la canción. *Ven 1*, por ejemplo, recoge simplemente la letra sin proponer al alumno ninguna actividad que llevar a cabo. Da la impresión que todavía no se ven las canciones como un material didáctico por sí mismo, sino como un material de apoyo cultural. Y así, *Ven 1* se limita a presentar las canciones como muestra cultural en relación con el tema “música hispanoamericana”. Se trata, pues, de un objetivo cultural.

Otros materiales de la misma época (*Curso de perfeccionamiento, Intercambio 2*) sí incluyen actividades, pero estas se centran en exclusiva en la destreza de la comprensión lectora y comprensión auditiva a través de preguntas tipo ¿De qué trata la canción?, etc. Aunque quizás no sea la mejor propuesta para trabajar estas destrezas, podemos apreciar un objetivo lingüístico: trabajar las destrezas de comprensión oral y auditiva.

Creemos que los primer manuales que apuestan fuerte por la integración de las canciones en la enseñanza de ELE son *ELE 1* y *ELE 2*. Los objetivos de las actividades diseñadas para la explotación de las canciones enlazan con los objetivos lingüísticos y culturales de la unidad en la que se incluye la canción. Sin embargo, esta propuesta se diluye en el tiempo y no es continuada por los manuales editados posteriormente. Ciertamente, se cuida más la contextualización de la canción dentro de la unidad, pero vuelve a tratarse la canción con los mismos objetivos que los manuales anteriores: como muestra cultural, con preguntas de comprensión o ejercicios “rellena huecos”.

3. Las actividades propuestas, ¿tienen en cuenta el factor afectivo y el factor lúdico?

De entre todos los materiales analizados creemos que los que más potencian estos factores son los dos niveles de *ELE* y los cuatro niveles de *Planet@*. Ambas series proponen una dinámica de explotación lúdica y motivadora por su contextualización con imágenes, etc. *Planet@ 2*, por ejemplo, inserta canciones que llama “estrellas fugaces” a modo de sorpresa, cuando el alumno no lo espera para romper la monotonía y crear distensión, una atmósfera desinhibidora.

4. ¿Cómo se trata el componente sociocultural?

Ya comentamos que las canciones han sido en un principio tratadas como un ejemplo de muestra cultural exclusivamente. La música se considera parte de la cultura legitimada que Miquel y Sans denominan “Cultura con mayúsculas” y por eso ha sido incluida en los manuales.

Sin embargo, a medida que se ha ido avanzando en el tiempo se ha visto en las canciones un material para enseñar también “cultura con minúsculas” e , incluso, “Kultura con k”. Para ello, trabajando sobre el texto de las canciones, se han diseñado actividades específicas con las que el alumno pueda aprender las idiosincrasias de nuestra cultura cotidiana y ciertos aspectos de la cultura más marginal.

5. Selección de canciones: ¿se adaptan a la situación docente? ¿y a los intereses de los alumnos?

Es el profesor el que debe decidir si los intereses de sus alumnos se adecuan a las canciones propuestas puesto que cada grupo es distinto y los intereses de los alumnos varían en función de la edad, etc. No obstante encontramos que hay canciones cuya presentación puede ser más motivadora

(*Planet@*) y despierte por tanto un mayor interés en los alumnos que presentaciones más aburridas (*Español sin fronteras, Rápido*).

En cuanto si se adaptan o no a la situación docente, al nivel de los alumnos, etc., creemos que lo más coherente es proponer un análisis del contenido por parte del docente para ver si se cumple el “i+1” de Krashen.

6. Tipología de las actividades: ¿siguen el esquema propuesto de preaudición/audición/postaudición? ¿se integran las cuatro destrezas?

ELE 1 y *ELE 2* son los primeros manuales que incluyen una secuencia didáctica basada en una canción según nuestro esquema propuesto con actividades de preaudición / audición/ post- audición y, además, las actividades integran las cuatro destrezas. Es el manual que desarrolla con mayor fidelidad nuestro modelo de explotación propuesto.

Sin embargo, en manuales posteriores, aunque las canciones no dejan de estar presentes, éstas no son explotadas con todas sus posibilidades. Ciertamente, se cuida más la contextualización de la canción dentro de la unidad, pero las actividades propuestas ni son comunicativas, ni siguen una secuencia, ni integran las destrezas. Habrá que esperar hasta la edición de *Planeta 2* en 1999, es decir, 10 años desde que apareciera la primera canción en un manual de ELE, para encontrar de nuevo tareas que integren diferentes destrezas.

Ante esta situación no parece que se favorezca demasiado la integración del uso de las canciones en los manuales de ELE. Los derechos de autor, como apuntamos anteriormente, podrían ser un obstáculo y condicionar el uso en cuanto a la cantidad, pero no en cuanto a la calidad de la explotación. No se trata de llenar los libros de canciones, ni de hacerlas protagonistas sino de considerarlas un material útil y saber aprovechar su potencial didáctico desarrollando unidades didácticas en función de unos objetivos lingüísticos, culturales y comunicativos adecuados al nivel de competencia comunicativa de

los alumnos, y que además sean lo suficientemente motivadoras como para atraer su interés.

2.2.2 Manuales para niños

Nos decidimos a analizar los manuales para niños porque, al referirnos anteriormente a la importancia que las canciones desempeñaban en el aprendizaje del niño, queríamos comprobar si, efectivamente, los manuales se hacían eco de la misma.

Los manuales *Entre Amigos* se fueron editando a lo largo de la década de los noventa. Prácticamente era el único material para niños existente, pero no se adaptaba demasiado a sus necesidades. *Pasacalles* y *Trotamundos* son dos series de manuales para niños editadas a finales de los noventa. Siguen un enfoque comunicativo adaptado a las necesidades de los más pequeños y presentando situaciones próximas a su mundo e intereses. Ambos pueden considerarse materiales adaptados a la metodología moderna.

Seguimos el mismo proceso y los mismos criterios de análisis que para los manuales de adultos y los datos recogidos quedan reseñados en las siguientes tablas.

Tablas 4, 5 y 6. Manuales para niños con canciones

Año	Título	Editorial	Canciones
1990	<i>Entre Amigos 1</i>	SGEL	<p><i>Don Melitón</i></p> <p><i>Me gusta contar</i></p> <p><i>¿Dónde están las llaves?</i></p> <p><i>Que llueva, que llueva</i></p> <p><i>Tengo, tengo, tengo</i></p> <p><i>Casimiro</i></p>
1992	<i>Entre Amigos 2</i>	SGEL	<p><i>Sanfermines</i></p> <p><i>Cuando uno esta triste. - J.L. Perales</i></p> <p><i>A mi burro</i></p>
1996	<i>Entre Amigos3</i>	SGEL	<i>Clavelitos</i>
1997	<i>Pasacalles 1</i>	SGEL.	<p><i>Agáchate y vuélvete a agachar</i></p> <p><i>¿Dónde están las llaves?</i></p> <p><i>Cierro un ojo, cierro los dos</i></p> <p><i>Que llueva, que llueva</i></p> <p><i>Soy el farolero de la Puerta del sol</i></p> <p><i>Un elefante se balanceaba</i></p>
1997	<i>Pasacalles 2</i>	SGEL.	<p><i>El corro chirimbolo</i></p> <p><i>A mi burro</i></p> <p><i>El cocherito leré</i></p> <p><i>Vamos a contar mentiras</i></p>
1997	<i>Pasacalles 3</i>	SGEL.	<p><i>La tarara</i></p> <p><i>Al pasar la barca</i></p> <p><i>Que llueva, que llueva</i></p> <p><i>Al corro de la patata</i></p> <p><i>El patio de mi casa</i></p> <p><i>Cu-cú, cantaba la rana</i></p>

Año	Título	Editorial	Canciones																								
1997	<i>Pasacalles 4</i>	SGEL.	<p style="text-align: center;"><i>Guantanamera</i> <i>Estaba la rana</i> <i>Yo tenía 10 perritos</i> <i>Salí de la Habana un día</i> <i>Debajo un botón, ton, ton</i> Villancico: <i>Pampanitos verdes</i></p>																								
1998	<i>Trotamundos 1</i>	Edelsa.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="762 696 1123 994" rowspan="3">Lección 1: números</td> <td data-bbox="1123 696 1458 770" style="text-align: center;"><i>Mambo</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1123 770 1458 860" style="text-align: center;"><i>Un limón y medio limón</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1123 860 1458 994" style="text-align: center;"><i>Un elefante se balanceaba</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 994 1123 1077">Lección 4: profesiones</td> <td data-bbox="1123 994 1458 1077" style="text-align: center;"><i>Me pongo de pie</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1077 1123 1229" rowspan="2">Lección 5: Preposiciones lugar</td> <td data-bbox="1123 1077 1458 1128" style="text-align: center;"><i>La yenka</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1123 1128 1458 1229" style="text-align: center;"><i>¿Dónde están las llaves?</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1229 1123 1281">Lección 6: Horas</td> <td data-bbox="1123 1229 1458 1281" style="text-align: center;"><i>Dos y dos son cuatro</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1281 1123 1386">Lección 8: Días de la semana:</td> <td data-bbox="1123 1281 1458 1386" style="text-align: center;"><i>La semana</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1386 1123 1491">Lección 9: Imperativos, instrucciones</td> <td data-bbox="1123 1386 1458 1491" style="text-align: center;"><i>Macarena</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1491 1123 1597">Lección 10: Habilidades, capacidades</td> <td data-bbox="1123 1491 1458 1597" style="text-align: center;"><i>La cucaracha.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1597 1123 1749">Lección 11: Partes del cuerpo, Enfermedades.</td> <td data-bbox="1123 1597 1458 1749" style="text-align: center;"><i>A mi burro.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1749 1123 1854">Lección 12: Meses del año</td> <td data-bbox="1123 1749 1458 1854" style="text-align: center;"><i>Sanfermines.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="762 1854 1123 1960" rowspan="2">Apéndice</td> <td data-bbox="1123 1854 1458 1906" style="text-align: center;"><i>La Bamba</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1123 1906 1458 1960" style="text-align: center;"><i>Cumpleaños Feliz.</i></td> </tr> </table>	Lección 1: números	<i>Mambo</i>	<i>Un limón y medio limón</i>	<i>Un elefante se balanceaba</i>	Lección 4: profesiones	<i>Me pongo de pie</i>	Lección 5: Preposiciones lugar	<i>La yenka</i>	<i>¿Dónde están las llaves?</i>	Lección 6: Horas	<i>Dos y dos son cuatro</i>	Lección 8: Días de la semana:	<i>La semana</i>	Lección 9: Imperativos, instrucciones	<i>Macarena</i>	Lección 10: Habilidades, capacidades	<i>La cucaracha.</i>	Lección 11: Partes del cuerpo, Enfermedades.	<i>A mi burro.</i>	Lección 12: Meses del año	<i>Sanfermines.</i>	Apéndice	<i>La Bamba</i>	<i>Cumpleaños Feliz.</i>
Lección 1: números	<i>Mambo</i>																										
	<i>Un limón y medio limón</i>																										
	<i>Un elefante se balanceaba</i>																										
Lección 4: profesiones	<i>Me pongo de pie</i>																										
Lección 5: Preposiciones lugar	<i>La yenka</i>																										
	<i>¿Dónde están las llaves?</i>																										
Lección 6: Horas	<i>Dos y dos son cuatro</i>																										
Lección 8: Días de la semana:	<i>La semana</i>																										
Lección 9: Imperativos, instrucciones	<i>Macarena</i>																										
Lección 10: Habilidades, capacidades	<i>La cucaracha.</i>																										
Lección 11: Partes del cuerpo, Enfermedades.	<i>A mi burro.</i>																										
Lección 12: Meses del año	<i>Sanfermines.</i>																										
Apéndice	<i>La Bamba</i>																										
	<i>Cumpleaños Feliz.</i>																										

Año	Título	Editorial	Canciones
1998	<i>Trotamundos 2</i>	Edelsa.	<p style="text-align: center;"> <i>Veo, Veo</i> <i>El patio de mi casa</i> <i>El nombre de María</i> <i>María (Ricki Martin)</i> <i>Porompompero (M. Escobar)</i> Canciones Hispanoamérica: <i>Buenos días, América.</i> <i>Barlovento</i> <i>Pájaro Chogüí</i> <i>Guantanamera</i> <i>El Manisero</i> <i>Caminito</i> <i>Cielito lindo</i> Apéndice: <i>Himno a la alegría</i> <i>Amigos para siempre (Los Manolos)</i> </p>
1998	<i>Trotamundos 3</i>	Edelsa	<p style="text-align: center;"> <i>La tarara</i> <i>Érase una vez un lobito bueno</i> </p>
2002	<i>Mis primeros días</i>	SGEL	<p style="text-align: center;"> <i>Inés, Inés, Inesita, Inés</i> <i>Debajo un botón</i> <i>Ratón que te pilla el gato</i> <i>A la zapatilla por detrás</i> <i>Pata de palo</i> <i>Debajo de la cama</i> </p>

2000	<i>Rayuela 1</i>	SGEL	<p style="text-align: center;"> <i>Un globo, dos globos</i> <i>Un elefante se balanceaba</i> <i>José se llamaba el padre</i> <i>Do-re-mi-fa-sol-la-si</i> <i>Al corro de la patata</i> <i>El patio de mi casa</i> <i>Debajo un botón</i> <i>Don Melitón</i> <i>Yo soy un artista</i> <i>Pase misí</i> <i>Al coger el trébole</i> <i>A mi burro</i> <i>Estaba el Sr. Don Gato</i> <i>Bartola tenía una flauta</i> <i>Jugando al escondite</i> <i>Un lobito bueno</i> <i>Estaba la pastora</i> </p>
------	------------------	------	---

1. Presencia de la música en el material (abundante/ aceptable/ escasa/ ninguna).

Al analizar los manuales para niños, observamos rápidamente que, en cuanto a cantidad, las canciones salían mucho más favorecidas en estos que en los manuales para adultos. Los 32 manuales para adultos analizados recogen un total de 34 canciones (se repiten 2 veces *Esos locos bajitos* de Serrat y *Gracias a la vida* de Violeta Parra), mientras que en 12 manuales para niños analizados encontramos 66 canciones (se repiten: *¿Dónde están las llaves?*, *El patio de mi casa*, *Un elefante se balanceaba*, *A mi burro*, *La tarara*, *Guantanamera*, *Don Melitón*, *Debajo un botón*, *Qué llueva*, *Al corro de la patata*, *Sanfermines*, *Érase una vez un lobito bueno*).

Un hecho curioso que hemos observado es que según avanza la competencia comunicativa, es decir, según pasamos de un nivel a otro de los manuales, tanto el número como la importancia que se le da a las canciones es menor. Se pasa de 14 canciones en *Trotamundos 1* a 2 canciones en *Trotamundos 3*.

2. Objetivos del uso de las canciones.

Pasacalles, aunque por poco el más antiguo de los dos, incluye al final de cada lección una canción popular infantil a modo de apéndice para que los niños la escuchen, la aprendan de memoria y la canten todos juntos. Son muchas, pues, las canciones que recoge pero no diseña ninguna actividad para ellas. Se limita a proponer lo que un niño, como nativo, hace en su vida cotidiana en su contexto natural: aprender canciones y cantarlas con sus compañeros.

Trotamundos por su parte tampoco desarrolla actividades específicas para explotar las canciones, pero da un paso más al adaptar las canciones a los contenidos comunicativos de cada lección. Ya no son canciones a modo de apéndice introducidas de un modo aleatorio a lo largo del manual, sino que busca aquellas canciones apropiadas a los objetivos y contenidos de la unidad (expresar cantidades, léxico de profesiones, etc.). Así, aunque los niños siguen apropiándose de la canción como lo haría un niño nativo (memorizando y cantando), se ve involucrado en un refuerzo de los contenidos lingüísticos de la L2.

3. Las actividades propuestas, ¿tienen en cuenta el factor afectivo, el factor lúdico, y la memorización?

Las canciones se introducen en los manuales con una intención lúdica, para que sean cantadas en grupo y sirvan como juego. En el caso de *Trotamundos* se incluye además un vídeo con la versión karaoke de las canciones para que los alumnos las interpreten de un modo coral. De este modo el niño se siente

motivado porque está realizando una actividad que le gusta, a la par que la repetición de estas canciones activan sus procesos de aprendizaje

4. ¿Cómo se trata el componente sociocultural?

Los manuales tratan las canciones como un material de “Cultura con mayúsculas”. Las canciones que se proponen en todos los manuales analizados son canciones tradicionales típicas del folclore infantil español. En *Trotamundos* se incluyen también temas más modernos como Macarena que involucran al niño en la realidad actual.

5. Selección de canciones: ¿se adaptan a la situación docente? ¿y a los intereses de los alumnos?

Las canciones infantiles, por su temática y composición son, obviamente del agrado de los niños. Sin embargo, creemos más acertada la propuesta de *Trotamundos* que introduce además temas actuales que los niños pueden escuchar y cantar al margen del contexto docente.

6. Tipología de las actividades: ¿siguen el esquema propuesto de preaudición / audición / postaudición?

Como ya apuntamos anteriormente, no se lleva a cabo una explotación didáctica de las canciones, sino que su uso se limita al de ser cantadas. No existe, pues, ninguna tipología de actividades.

2.3 Análisis del uso de las canciones en materiales complementarios de ELE

Las publicaciones de material complementario de ELE están destinadas a cubrir necesidades más específicas que los manuales no tratan, y sirven para ampliar y reforzar los contenidos de los manuales. Este tipo de publicaciones son abundantes y abarcan diferentes objetivos. Sin embargo las editoriales no

parecen haber prestado demasiada atención a la música y las canciones dada la escasez de recursos y materiales diseñados específicamente para el uso de la música en la clase de ELE.

Pasamos a recopilar información sobre aquellos materiales cuyo objetivo principal es el trabajo con música o canciones, pero también analizamos aquellos en los que la música o alguna canción está presente en su contenido aunque ésta no sea su objetivo principal. Recogemos los materiales analizados en la Tabla 7 y a continuación haremos un estudio sobre el uso y la explotación didáctica de las canciones en los materiales citados.

Tabla 7. Material Complementario de ELE con canciones

Año	Título	Editorial	Canciones
¿?	Aprenda español por medio de canciones	¿?	¿?
1983	Canciones para cantar	Edelsa	¿?
1996	Escribe en Español	SGEL	Vamos a contar mentiras
1997	M de Música	Difusión	
1998	Las cuatro destrezas	SM	Herederos de la corona
1999	Gente que canta	Difusión	

2001	Escala 1	Edinumen	Vasos Vacíos.- Los fabulosos Cadillac/ Celia Cruz Clandestino. - Manu chao. 10 razones para vivir. - Danza invisible. Papá, cuéntame otra vez. - Ismael Serrano. Volando voy. - Camarón
2002	Escala 2	Edinumen	Son como son. – J. Batanero
2002	Al son de los poetas	Edinumen	
2002	A tu ritmo	Edinumen	Las cuatro y diez Cruz de navajas. – Mecano Gracias a la vida. – Violeta Parra

- *Aprenda español por medio de canciones*

Según recogen Jiménez, Martín y Puigdevall (1999), Consuelo Vázquez allá por mediados del S.XX publicó un método de español para extranjeros titulado Aprenda español por medio de canciones. Hoy en día es una publicación inencontrable y no sabemos nada sobre su contenido ni enfoque, pero no deja de sorprender que hace más de cincuenta años se apostase por un material que, a juzgar por el título, entiende las canciones como un material didáctico en sí mismo.

- *Canciones para cantar* (1983)

Esta publicación de Edelsa es de principios de los ochenta y hoy en día se encuentra descatalogada. No hemos tenido acceso a ella y por tanto no podemos pronunciarnos sobre su contenido.

- *Escribe en español* (1996)

Aunque es un material destinado al desarrollo de la expresión escrita incluye entre sus páginas la canción *Vamos a contar mentiras*, y propone una explotación didáctica basada en actividades de comprensión y expresión escrita, como si de un poema se tratase, dejando al margen la comprensión oral.

Este hecho nos sirve de ejemplo para ilustrar de posibilidades de explotación que una canción brinda, y como a partir de ella podemos llegar al desarrollo de todas las destrezas.

- *M de Música* (1997)

Es una de las unidades didácticas de la Colección Tareas (Ed. Difusión) basadas en el enfoque por tareas. Trata el tema de la música en general y la tarea final es la elaboración de un *fanzine* o revista musical por parte de los alumnos. Pero el docente puede usar también sólo algunas de las actividades propuestas a modo de introducción de la música en la clase como paso previo o presentación a una unidad didáctica por él diseñada, basada en la explotación de un tema musical. La intención de *M de Música* es presentar y centrar el tema, pero partiendo de la experiencia, conocimientos previos e intereses de los propios alumnos. Activa a través de documentos auténticos el vocabulario relacionado con la música e incluye también una serie de actividades destinadas a exponer las peculiaridades del lenguaje de las canciones. Se intenta además hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus hábitos y preferencias musicales e introduce al alumno en el actual panorama musical español.

- *Las cuatro destrezas* (1998)

Es un material complementario dividido en unidades didácticas que constan de diversas actividades que engloban las cuatro destrezas y se articulan sobre un tema diferente para cada unidad. Una de estas unidades versa sobre la música. Las actividades propuestas se centran en el vocabulario musical, en los diferentes estilos musicales, etc. Propone asociar fotos de cantantes con su estilo musical para trabajar sobre la estética y los símbolos; asociar fragmentos de textos que hablan de diferentes estilos musicales con fragmentos de audio; preparar una entrevista a un artista; escribir una canción, etc. Además a partir de la canción *Herederos de la corona*, desarrolla unas actividades de comprensión.

- *Gente que canta* (1999)

Se trata de un material complementario al manual *Gente 1*. Es un repertorio de unidades didácticas articuladas cada una en torno a una canción compuesta expresamente para esa unidad recogiendo los contenidos lingüísticos trabajados en la unidad correspondiente de *Gente 1*. La clave del éxito sea quizás que dado que no es tarea fácil encontrar canciones que se adapten a un nivel inicial, *Gente que canta* ofrece al alumno principiante la posibilidad de aprender jugando con canciones de diferentes ritmos y estilos del panorama musical español creadas expresamente para él. Los contenidos lingüísticos se adaptan al nivel inicial y los contenidos culturales son variados e interesantes para la vida cotidiana de un estudiante en España. La explotación didáctica es muy elaborada; integra las cuatro destrezas a través de actividades atractivas, entretenidas y diferentes entre sí, cuenta con ejercicios para antes, durante y después de la audición e incluye al final una versión karaoke que potencia la creatividad del alumno que inventa su propia versión.

La guía didáctica incluye los contenidos lingüísticos y culturales, las propuestas de explotación y material fotocopiable. Es un material que resulta muy útil y que goza de gran aceptación por parte de profesores y alumnos. La única pega es que, al ser canciones exclusivas, el alumno no tiene la posibilidad de cantar y compartir estas canciones junto con hablantes nativos en un contexto natural

- *Escala 1* (2001)

Escala 1 (Nivel Inicial- Intermedio) es un material complementario para la enseñanza de ELE basado en el enfoque por tareas, cuyo objetivo es el trabajo de las cuatro destrezas y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje a través de actividades lúdicas. En cuanto a la música incluye diferentes actividades sobre el vocabulario de la música por medio de sopas de letras y juegos de competición. Propone adaptar canciones de la lengua materna del alumno, así como inventar otras nuevas. Desarrolla además seis pequeñas unidades didácticas a partir de la explotación de seis canciones con actividades diversas; rellenar huecos con la ayuda de un dibujo, búsqueda de sinónimos, colocación de signos de puntuación, preguntas de comprensión, conversaciones dirigidas sobre el tema de la canción, actividades de respuesta física a un estímulo auditivo, ordenar la canción, etc.

Podríamos decir que es un material que entiende las canciones como un recurso didáctico que desarrolla la competencia comunicativa y lo trabaja como tal, desarrollando unidades didácticas que aúnan las cuatro destrezas.

- *Escala 2* (2002)

Es la versión para estudiantes de nivel intermedio-avanzado de *Escala 1* y sigue la misma metodología que éste. Sin embargo la presencia de las

canciones en esta segunda versión se ve notablemente disminuida. Tan sólo encontramos una canción, mucho menos conocida que las que aparecían en el primer nivel, y con tan solo dos actividades: ordenar las estrofas de la canción y dar una palmada al escuchar términos previamente acordados.

- *Al son de los poetas* (2002)

Es un material que pretende conciliar la poesía con la música. Para ello H. Binns ha compuesto música a una selección de poemas del mundo hispano. A partir de estas nuevas canciones, se desarrollan diferentes unidades didácticas que constan de las siguientes secciones: Tema para debate, Gramática y ejercicios, Modismos, Vocabulario, Actividades, Algo para leer.

Nos parece un material útil que integra las destrezas y desarrolla unas actividades bien estructuradas y secuenciadas con unos contenidos lingüísticos y culturales claramente definidos.

- *A tu ritmo* (2002)

Se trata de un material multimedia, de un Cd-rom con actividades interactivas destinadas principalmente al autoaprendizaje. Es un material dedicado en exclusiva al aprendizaje a través de canciones del panorama español. Está compuesto de tres unidades didácticas que se corresponden con tres canciones. Las actividades siguen la secuenciación de pre-audición (preparación del texto), audición (se acompaña de textos e imágenes) y post-audición (mejoran la comprensión). Todas las actividades cuentan con un complemento visual para facilitar la comprensión y entre todas cubren las cuatro destrezas. En el apartado de Aula de Español de cada canción encontramos la explicación de los contenidos gramaticales y nociofuncionales (en el caso de *Cruz de navajas* El presente de indicativo, acciones habituales,

palabras que expresan frecuencia) así como del léxico (En Cruz de navajas se trabaja sobre la prensa y los trabajos de casa). Al pinchar sobre una palabra desconocida del texto de la canción se nos remite al glosario donde podemos ver el significado. Asimismo las palabras destacadas en rosa cuentan con una descripción explicativa lingüística o cultural.

No nos atreveríamos a clasificar *A tu ritmo* como un manual de español, pero es cierto que cuenta con objetivos lingüísticos, gramaticales, léxicos y culturales muy definidos y adaptados a un nivel elemental intermedio. Podríamos decir que concibe la canción como un material didáctico en sí mismo con el que poder trabajar las cuatro destrezas y alcanzar la competencia comunicativa que el alumno necesita.

Concluido el proceso análisis, tanto a los manuales, como al material complementario, creemos que aún queda mucho por hacer en lo referido al uso de las canciones. Los manuales deberían ocuparse más sobre este asunto y añadir a sus unidades más muestras musicales cuyos contenidos lingüísticos y culturales se adapten a los de la unidad, y con una explotación didáctica compuesta por actividades que integren las cuatro destrezas y sigan el esquema de preaudición / audición / postaudición. Pueden incluso desarrollarse auténticas unidades didácticas a partir de una unidad. Y puede darse incluso un paso más allá y diseñar un manual cuyas unidades didácticas se articulen exclusivamente a partir de canciones. Propuestas de este tipo ya existen en alemán¹³ o italiano¹⁴ y están siendo llevadas a cabo en aula con éxito.

Las publicaciones de material complementario deberían seguir la estela trazada por *A tu ritmo* y continuar sus propuestas adaptadas a otros niveles de competencia comunicativa o a otros contextos de aprendizaje.

¹³ DOMMEL (1998)

¹⁴ NADDEO Y TRAMA (2000)

CAPÍTULO TERCERO

PROPUESTAS DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Como ya hemos venido mencionando, el criterio de preaudición / audición / postaudición propuesto por Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 1334) que articula la explotación en tres fases y distingue entre actividades previas, simultáneas o posteriores a la audición es el que hemos decidido adoptar para nuestra clasificación. A continuación pasamos a detallar las posibilidades que cada fase ofrece, detallando modelos de actividades para cada una de ellas.

3.1 Primera fase: Preaudición

En la vida real muy pocas son las ocasiones en las que escuchamos sin un contexto que nos permita tener una idea de lo que esperamos oír. Por ello, es muy importante dotar al alumno de un importante soporte preauditivo para que pueda conseguir con éxito la actividad central de audición. Debemos pues proporcionar a nuestros alumnos un contexto que les proporcione un conocimiento relevante y suficiente para centrar su atención y que les permita saber el tema sobre el que van a escuchar para activar así también sus conocimientos previos y estrategias de comprensión. El objetivo de esta primera fase suele ser despertar expectación y curiosidad hacia el tema, promover la comprensión, hacer previsiones y preparar el vocabulario de la canción.

Estimamos que esta primera fase debería contar con actividades introductorias centradas en el vocabulario musical (estrofa, estribillo, rima, géneros y estilos musicales, etc.), al menos en la primera sesión que planteemos una canción con un grupo nuevo, para que puedan seguir las instrucciones sin problemas y puedan participar en el desarrollo del resto de actividades. Sobre cómo llevar a cabo este propósito nos remitimos a la unidad

didáctica de *M de Música* y la unidad musical de *Destrezas integradas* (1998: 52-55) que nos parecen pueden ser muy adecuadas.

Propuesta de actividades de preaudición:

Las actividades de esta fase se centran sobre todo en la comprensión escrita y en conversaciones que implican la comprensión auditiva y la expresión oral. Nos ha parecido útil hacer una subclasificación siguiendo las destrezas practicadas para que el lector pueda encontrar más fácilmente las actividades que más se ciñen a sus objetivos.

Comprensión escrita.

- Se llevan a clase algunas revistas musicales y se pide a los alumnos que comparen las listas de éxito de estas revistas con las de su país: diferencia de formatos, diferencia en los estilos musicales, etc.
- Se entrega a los alumnos textos con Información sobre el intérprete, el género musical, etc.
- Se entrega a los alumnos la letra de la canción en la que algunas palabras se han sustituido por su dibujo. Los alumnos deben completar la letra sustituyendo los dibujos por las palabras.
- Se entrega la letra. Se borran algunas palabras al final de los versos. El alumno tiene que adivinar qué palabra falta siguiendo la rima de la estrofa.
- Se entrega la letra en la que hemos eliminado algunos tiempos verbales. Los alumnos deben completar el texto. Para facilitar la tarea podemos suministrar tarjetas con los tiempos verbales ocultos.
- Dividimos por la mitad cada verso de la canción. Los fragmentos pertenecientes a la primera parte los colocamos en una columna de un modo aleatorio. Hacemos lo mismo en una segunda columna con los fragmentos del final. Los alumnos deben unir con flechas cada fragmento inicial con su correspondiente fragmento final.

- Se puede pedir a los alumnos que busquen información sobre el cantante en Internet. Después puede hacerse una puesta en común oral o los alumnos pueden escribir en la pizarra sus propuestas.
- Se entrega la letra completa a los alumnos. En pequeños grupos preparan el vocabulario de la canción con las ideas de cada uno y ayuda del diccionario.
- Se crea un crucigrama con definiciones del vocabulario de la canción. Una variante es seleccionar una palabra clave que resuma el tema de la canción, pero que no aparezca en el texto. Utilizar las letras de esta palabra dispuesta en vertical, para entrecruzar horizontalmente otras palabras que sí aparezcan en la canción.
- Entregar una versión falsa de la canción con frases ajenas a la canción intercaladas. Los alumnos tienen que detectarlas y proponer la versión real.
- A partir de un listado de palabras proporcionado por el profesor, los alumnos deben adivinar el tema de la canción.
- Se entrega la letra de la canción. Se proponen dos términos más o menos sinónimos para una palabra. El alumno deberá escoger, teniendo en cuenta el contexto y la rima el término correcto.
- Para preparar el léxico, se pueden repartir tarjetas con las palabras de la canción. Por parejas o en pequeños grupos los alumnos deberán explicar con mímica su palabra. El profesor va recogiendo las palabras en la pizarra.

Comprensión auditiva y Producción oral.

- Conversación guiada sobre los hábitos y gustos musicales del grupo:
¿Alguien toca algún instrumento? ¿Quién canta a menudo? ¿Dónde y cuándo cantáis? ¿Compráis mucho material musical? ¿Cuáles son vuestros artistas favoritos? ¿Vais a menudo a conciertos? Esta actividad puede realizarse a modo de encuesta.
- Conversación sobre la relación entre la música y las canciones con momentos de nuestra vida.
- Conversación guiada sobre el tema de la canción, el intérprete, la época, el estilo, etc.

- Realizar actividad en parejas con vacío de información para entresacar datos del cantante o autor.
- Se realiza una lluvia de ideas sobre el tema del que trata la canción.
- El profesor presenta el vocabulario y contenido de la canción a través de dibujos o fotos y se pide a los alumnos formulen hipótesis sobre el tema de la canción.
- Se proyecta el vídeo-clip de la canción que se va a trabajar pero sin sonido. Los alumnos deben formular hipótesis sobre el tipo de música y el contenido de la canción y entre todos llegar a un consenso.
- Tras escuchar los acordes iniciales, los alumnos deben realizar hipótesis sobre el tema de la canción, etc.
- Se puede jugar al ahorcado para adivinar el título de la canción.
- Se propone a los alumnos elaborar la lista de éxitos de la clase.

3.2 Segunda fase: Audición

Corresponde al momento propio de la escucha. Las actividades englobadas en este apartado son aquellas en las que se pide al alumno que escuche la audición con un propósito o finalidad concreta. Se pretende que el alumno centre su atención en uno o varios puntos de interés; debe seleccionar una información previamente pactada. Estas actividades deben ser interesantes y motivadoras capaces de crear la suficiente expectación en el alumno para llevarlas a cabo. Conviene también tener en cuenta que a veces escuchar y escribir a la vez puede ser extremadamente difícil, por eso las tareas deben ser sencillas y no demasiado largas.

Todas estas actividades trabajan en exclusiva la comprensión auditiva y por eso no hemos considerado oportuna ningún tipo de subclasificación.

Propuesta de actividades de audición:

- El profesor elabora una lista de palabras en las que algunas aparecen en la canción y otras no. El alumno al escuchar la canción tiene que marcar las palabras que pertenecen a ésta.
- El alumno debe detecta repeticiones, o distinguir el estribillo y escribirlo.
- Al escuchar determinado efecto sonoro, forma gramatical o palabra de vocabulario previamente acordada los alumnos deben reaccionar físicamente con un gesto también acordado previamente (dar una palmada, dar un salto, agachase) Los gestos pueden acordarse con sugerencias alumnos.
- Dictado musical: A cada verso se para la audición y los alumnos deben copiar lo que han escuchado. En vez de dictar el profesor, dicta el cantante.
- Ejercicios de comprensión lectora y auditiva mientras se escucha la canción: ejercicios de opción múltiple, ejercicios de verdadero/falso, ordenar frases o estrofas separadas previamente, etc.
- Se separa el texto de la canción en diferentes partes. Las partes se colocan en tarjetas desordenadas. Los alumnos deben reconstruir la letra ordenando las tarjetas.
- Para cada estrofa se elige una foto o dibujo que resuma la idea o la acción. A continuación se presentan estos dibujos descolocados y el alumno debe ordenarlos mientras escucha la canción. Como alternativa a los dibujos se puede usar frases que resuman la idea.
- Al escuchar la canción el alumno tiene como objetivo comprender tema principal y buscar un título.
- Se elabora una tabla o parrilla con diferentes apartados. Cada apartado corresponde a un campo léxico diferente de las palabras que aparecen en la canción. Los alumnos deben completar la tabla mientras escuchan la canción
- Los alumnos tienen a su disposición la letra mientras escuchan la canción. Pero para algunas palabras de la letra se proponen dos términos sinónimos. El escuchar la canción el alumno debe determinar cuál de los dos términos es el verdadero.

- Se pide a los alumnos que tomen los apuntes que estimen oportunos durante la audición para formular después a sus compañeros preguntas sobre el contenido de la canción.
- Se presentan a los alumnos una lista con varias definiciones de palabras. Al escuchar la canción deben relacionar estas definiciones con las palabras que definen que se encuentran en la canción.
- En varias tarjetas se escriben palabras que aparecen en la canción y se disponen las tarjetas sobre una mesa. Al escuchar la canción los alumnos deben coger las tarjetas a medida que las palabras que estas contienen aparecen en la canción. El alumno que más tarjetas consigue es el ganador.

3.3. Tercera fase: Postaudición

Las actividades de postaudición engloban todo aquel trabajo posterior a la escucha de la canción relacionado con el tema de la misma. Durante mucho tiempo el único ejercicio que se hacía de este tipo eran las preguntas de comprensión auditiva de respuesta múltiple. Sin embargo las posibilidades van mucho más allá y comprenden actividades centradas en el uso de la gramática o en la ampliación de vocabulario, las destrezas de comprensión y expresión escrita, así como la producción oral. Y en este orden hemos realizado unas subclasificaciones.

Propuesta de actividades de postaudición:

Actividades de gramática.

- Clasificar frases según su aspecto verbal.
- Separar en listas, cajas o cartulinas de colores los elementos similares (léxicos o gramaticales) que conforman diferentes categorías.
- Alterar el texto sin modificar su significado: cambios de tiempos verbales, de persona, de lugares, completar diálogos, estilo indirecto...

Léxico.

- Elaboración de glosarios. Pueden configurarse englobando los términos de la canción que pertenecen a un mismo campo léxico y pueden ampliarse con propuestas de los alumnos. Resulta también muy útil hacer pequeñas frases con cada palabra.
- Proponer sinónimos para ciertas palabras de la canción.

Expresión escrita.

- Continuar el relato; ¿Qué pasa después? ¿Cómo continúa la historia? Escribir carta de contestación, biografía de protagonistas...
- Inventar nuevas estrofas.
- Crear diálogos entre personajes de la canción.
- Escribir una crítica para una revista musical.
- Crear las biografías de los personajes de la canción, sus currículos, etc.
- Preparar una entrevista al personaje de la canción.
- Preparar encuestas y sondeos de opinión sobre el tema de la canción, el estilo musical, etc.
- Rescribir la canción con un formato diferente.
- Escribir una descripción de las sensaciones que produce la canción seleccionada.

Comprensión auditiva y producción oral.

- Editar una casete con las canciones seleccionadas por la clase. Implica la negociación para el orden de las canciones, el diseño de las cubiertas, la composición de textos complementarios, el diseño de una campaña de publicidad...
- Diseño de un vídeo-clip.
- Comentarios o debates sobre el tema de la canción.
- Juegos de simulación según la temática o los personajes de la canción.

- Conversación sobre qué es lo que hace que esta canción parezca española.
- Realizar una fotonovela. Llevar cámaras de fotos a la clase y pedirles que en grupo realicen las fotos que ilustren la historia de la canción.

Una última propuesta que querríamos comentar como actividad de la fase de postaudición es el uso del Karaoke. El karaoke consiste en que en un monitor aparece sobreimpresionada la letra de una canción, a modo de subtítulos, sincronizada con la melodía de ésta poniéndose de relieve cada palabra del texto en el momento exacto que debe ser cantada. Esto implica que no hay por qué saberse la letra de memoria ya que se puede ir leyéndola. Como la voz del artista está ausente, motiva al alumno a cantar.

Pueden comprarse cintas de vídeo de karaoke que viene ya preparadas para tal fin. Si no podemos realizar nuestras propias versiones de karaoke por medio de Internet. En el apartado 4.5.3 daremos debida cuenta de cómo ejecutar esta tarea.

A priori puede parecer un artilugio muy alejado de la didáctica de las lenguas, pero siguiendo a Cantero, Mendoza y Sanahuya (1994) pasaremos a hablar de lo beneficioso que puede resultar en el aprendizaje de nuestros alumnos. La música con subtítulos y carente de la voz del artista fusiona la comprensión lectora, con la comprensión auditiva y la producción oral. El seguir la canción con la letra en un texto aparte obstaculiza la lectura y sólo cuando se sepa de memoria se podrá seguir la letra sin dificultad. El sistema de subtítulos sincronizados permite al alumno asociar correctamente sonido/grafía. El karaoke salva incluso el obstáculo de la entonación nativa en cuanto que la melodía de la lengua se ve sustituida por la melodía musical. La modalidad sin voz establece una conexión entre la comprensión lectora y la producción oral: se reproduce un texto, se imita, se fija, se evita el acento extranjero del alumno. La pronunciación se capta en la modalidad con voz y se reproduce en la modalidad sin voz.

Es una actividad que motiva al alumno, porque a pesar de ser un ejercicio basado en la repetición él siente una sensación de creatividad muy placentera. Y, además, goza de cualidades mnemotécnicas, ya que al cantar se memorizan cadenas de palabras correctas casi sin esfuerzo.

Presenta además varias alternativas de explotación: puede usarse con versiones de los alumnos cambiando alguna palabra que los alumnos sugieran, siempre que se respete el ritmo de la canción; cada grupo canta una estrofa; puede incluirse una pequeña coreografía, etc.

Debemos tener presente que una canción en realidad está pensada para ser cantada, no para realizar ejercicios con ella. Por lo tanto, el fin último es cantar. Y el karaoke nos brinda esta posibilidad. Pero para que el éxito sea total, el profesor debería implicarse y cantar con los alumnos porque si el alumno no ve al profesor motivado difícilmente se va a motivar él. Algunos recursos para animarles a cantar pueden ser bajar y subir la música para ver si cantan; cantar "a capella"; cambiar e incluso exagerar el tono de voz; crear una pequeña pseudo-coreografía, etc.

El resultado es una actividad particularmente enriquecedora desde el punto de vista humano y lingüístico puesto que ofrece al alumno la posibilidad de volcar toda su sensibilidad, su capacidad creativa y el hecho de trabajar de modo armónico los modos verbales y no verbales de la comunicación.

3.4. Actividades con música instrumental

No queríamos dejar al margen la posibilidad de explotar melodías o músicas instrumentales. Como antes comentamos, a partir del método de la sugestopedia se empieza a utilizar la música con ritmo pausado y sugerente evocadora de ambientes etéreos, imágenes y recuerdos, ideas y sensaciones positivas como un elemento desinhibidor, que estimula la imaginación, facilita la concentración y desbloquea la creatividad del alumno. Lo que se pretende es

crear mundos imaginarios que proyecten nuestras propias experiencias y sentimientos dejándose llevar por la atmósfera sugerente de la música.

A continuación recogemos una serie de actividades:

➤ Los mejores momentos de nuestra vida¹⁵. El alumno cierra los ojos y se deja llevar por las preguntas planteadas por el profesor según la siguiente guía:

En un lugar y un tiempo...	Solo o en compañía ...
¿Dónde estás?	¿Estás solo?
¿Es un espacio cerrado o abierto?	¿Con quién estás?
¿Cómo es el lugar?	¿Qué estas haciendo?
¿Qué día de la semana es?	¿Qué acabas de hacer?
¿Es un día especial?	¿Qué estás pensando en hacer?
¿Es por la mañana, tarde o noche?	¿Qué hacen los demás?
Con los cinco sentidos ...	
¿Qué ves?, ¿Qué cosas te llaman la atención?	
Toca algún objeto cerca de ti. ¿Qué tacto tiene?	
¿Qué sonidos escuchas?, ¿Son agradables?	
¿A que huele?, ¿Te gusta?	
Relaciona este momento con un sabor	

- Tras la audición los alumnos relacionan la música con fotos de diferentes personas, paisajes, animales, etc. y justifican sus decisiones.
- El alumno se imagina una acción o una historia guiado por el ritmo musical. Puede ir narrándola a medida que la imagina o puede hacer una narración a posteriori.
- Se construye una leyenda o cuento escuchando varios fragmentos musicales.
- El alumno trata de identificar los instrumentos musicales que participan en la pieza musical. Es una actividad ideal para activar el vocabulario musical.
- Se pide a los alumnos que dibujen el ritmo de la música.
- Describir los sentimientos que produce la música en los alumnos.

¹⁵ En Santos, J. (1997: 149)

- El profesor pone música y de vez en cuando la para. Cada vez que la música se detiene el profesor debe dar una orden a los alumnos que estos deben ejecutar del tipo: Busca a alguien a quien le guste Julio Iglesias; escribe el nombre de tres instrumentos musicales, etc.
- Los estudiantes escriben todas las palabras o frases que les evoque la música y comentar después sus propuestas con sus compañeros.
- Los alumnos deben Imaginar un posible anuncio de televisión con la música propuesta; producto, personajes, lugar, ambientación, argumento, etc.

Si reflexionamos sobre el carácter y desarrollo de este tipo de actividades, quizás lleguemos a plantearnos la posibilidad de trabajar estas canciones sólo con cierto tipo de grupo. Deberíamos analizar las características del grupo y del contexto docente; intereses, edad y personalidad de los alumnos, institución donde se imparte el curso, etc. Algunos alumnos pueden sentirse incómodos en este tipo de situaciones.

3.5 Organización y archivo para el uso de las canciones






Como apunta Santos, J. (1996), resulta imprescindible una correcta organización y creación de un archivo que nos permita acceder con facilidad de las canciones trabajadas. El ordenador nos facilita esta labor pero sigue resultando útil y práctico tener un archivo físico, ya sea en el domicilio o en el lugar de trabajo. En cualquier caso, debemos crear unas fichas de explotación en las que incluir diferentes datos según nuestras necesidades en cada momento.

Según Rixon (1981:117) si las actividades preparadas se van a utilizar con frecuencia es recomendable tener un buen sistema de organización, clasificación y almacenaje para poder encontrar lo que se quiere rápidamente.

Nuestra propuesta es la de elaborar unas fichas con instrucciones, las áreas lingüísticas que se practican, las destrezas, etc. Las fichas deben seguir un criterio estándar, seguir todas la misma disposición y utilizar los mismos

símbolos. Sería útil hacer referencias a posibles enlaces con otros materiales existentes en el centro. También sería interesante dejar duplicados de fichas en blanco para futuros añadidos e incluso usarse folios de diferentes colores para distinguir destrezas, etc.

Sugerimos la siguiente ficha modelo a modo de ejemplo:

Agrupamientos:				
TÍTULO				
Nivel:				
Edad:		Destrezas:		
		   		
Contenidos	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos	Culturales
Descripción				
Sugerencias				
Material adicional				
Ubicación material				

No querríamos concluir este apartado sin apuntar algunos consejos para la escritura correcta y estandarizada de las instrucciones por parte de todo el personal docente del centro para evitar confusiones. Resulta útil:

- Aclarar primeramente las ideas antes de escribir y pensar en las palabras e ilustraciones que se van usar.
- Romper las secuencias en pasos.
- Numerar cada paso por separado.
- Hacer frases cortas.
- Referirse a los participantes con A, B.

Y a la hora de explicar las instrucciones a los alumnos, conviene dejar claro qué es lo que se espera que hagan y asegurarse de que han entendido. No conviene olvidar que unas malas instrucciones pueden hacer que el alumno abandone la actividad.

CONCLUSIÓN

Tal y como señalamos en la introducción de este trabajo, nuestra intención era la de reconocer y resaltar la importancia de las canciones como material didáctico y dignificar su uso en la clase de ELE. Lo que hemos pretendido es que las canciones dejen de ser concebidas como un premio o un medio de relajación y dejen de ser consideradas como actividades marginales utilizadas como textos introductorias, al término de una unidad didáctica o para una clase diferente y amena. De este modo se aprovechan sólo parcialmente sus posibilidades didácticas. Las canciones deben entenderse como todo un plan de trabajo integrador, incluso podrían ser el centro de un curso. No hablamos de una nueva metodología, pero sí de una poderosa herramienta que facilita el aprendizaje. Y de ahí que nuestra propuesta sea la de crear unidades didácticas a partir de canciones con una explotación didáctica basada en diferentes actividades que integren las cuatro destrezas y sigan el esquema de preaudición/ audición/ postaudición.

Se trata de un input lingüístico y cultural significativo; las canciones son un material real que muestra la lengua en uso, abriendo las puertas a la cultura como testigo de época que son, como espejo de la cultura y de la heterogeneidad del mundo hispanohablante. Además, debido a su componente emocional y lúdico, crean un ambiente divertido, relajado, ameno y de cooperación que propicia un contexto más rico y auténtico para practicar la lengua y motiva al alumno al hablar de sus sentimientos y opiniones.

No podemos pasar por alto que muchos alumnos aprenden español motivados por la música y concentran parte de sus energías en la música española fuera del aula. Nuestra labor es la de reconducir esta energía dentro del aula para un aprendizaje más efectivo. Como profesores deberíamos

renovarnos y ser más innovadores y creativos. Trabajar con canciones no requiere demasiado esfuerzo y la recompensa bien merece la pena. Para los profesores que nunca hayan trabajado con canciones les recomendamos que debieran prepararse bien para que sus primeras experiencias tengan éxito y no se sientan frustrados o desilusionados y desconfíen de su poder didáctico. Se puede empezar con pequeñas actividades al final de la clase para ver cómo funcionan y poco a poco ir creando unidades didácticas más completas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, A. Y QUIRÓS, M. (1997), “ Poesía, música e imagen: La cultura española a través de destrezas orales y escritas”, en *Frecuencia-L* nº 6 (págs. 34-36), Edinumen, Madrid.

ARNOLD, J. (ed.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, CUP, Madrid.

BETTERIDGE, D; BUCKBY, M y WRIGHT, A. (1995) *Games for Language Learning*, CUP, Cambridge.

BORDOY, M. (2001), “La música española en la Internet. Recursos básicos para el aula de español como lengua extranjera”, en *Frecuencia- L* nº 16 (págs. 45-47), Edinumen, Madrid.

BROSCHEK, E. Y KIND, U. (1996), *Deutsch vergnügen. Deutsch lernen mit rap und Liedern*, Langenscheidt, Munich.

CANO, A. (1996), “La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas”, en *Frecuencia- L* nº 2 (págs. 3-8), Edinumen, Madrid.

CANTERO, F; MENDOZA, A. Y SANAHUJA, E. (1994), “Karaoke: Un instrumento globalizador para la enseñanza de lenguas”, en *Boletín de ASELE IV* (págs. 523-533), Málaga.

CERROLAZA, O; CUADRADO, C; DÍAZ, A. Y MARTÍN, M. (1997), “El placer de aprender”, en *Carabela* nº 41 (págs. 23-33), SGEL, Madrid.

CHAMORRO, MD. y PRATS, N. (1994), “ La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Boletín de ASELE II* (págs. 235-245), Málaga.

CHAO SANMARTIN, M. (2000), *El componente sociocultural en la enseñanza de ELE: Diseño de actividades lúdicas*, Memoria MEELE Univ. Antonio de Nebrija, Madrid.

CORONADO, ML. Y GARCÍA, J. (1994), “ De cómo usar canciones en el aula”, en *Boletín de ASELE II* (págs. 227-234), Málaga.

CORPÁS, J. (1999), *Gente que canta*, Difusión, Barcelona.

COSTAMAGNA, L. (1990), *Cantare l'italiano*, Guerra Edizioni, Perugia.

CRESPO FERNÁNDEZ, M. (2000), *Qué lugar ocupa la cultura en los libros de ELE para niños*, Memoria MEELE Univ. Antonio de Nebrija, Madrid.

DÍEZ SANTOS, C. (2000), “La motivación en clase de ELE “, en *Frecuencia- L* nº 15 (págs. 3-8), Edinumen, Madrid

DOMMEL, H y SACKER, U (1986), *Lieder und rock im Deutschunterricht*, Goethe-Institut, Munich.

DOMMEL, H; EUNEN, K; GRÄTZ, R. Y LEHNERS, U. (1998), *Früstück in Berlin. 12 Lieder für den Deutschunterricht*, Goethe Institut, Munich.

DOMMEL, H; EUNEN, K; LAVEAU. I. Y WAGNER, D. (1991), *Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht*, Langenscheidt, Munich.

ESTÉVEZ, M. (1999), “¡Arriba ese ánimo!”, en *Frecuencia-L* nº 12 (págs. 8-10), Edinumen, Madrid.

FERNÁNDEZ, S. (1997), “Aprender como juego. Juegos para aprender español”, en *Carabela* nº 41 (págs. 7-21), SGEL, Madrid.

FERNÁNDEZ MENÉNDEZ, E. (1999), “Conectar con el alumno”, en *Frecuencia-L* nº 12 (págs. 26-28), Edinumen, Madrid.

GIL TORESANO, M (2000), “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE”, en *Carabela* nº 49 (págs. 39-54), SGEL, Madrid.

GRIFFEE, D. (1992), *Songs in action*, Prentice Hall, Londres.

IGLESIAS CASAL, I (2002), “El humor en la clase de ele: una fuente de recursos para un aprendizaje creativo del español”, en *Cuadernos Cervantes* nº 38 (págs. 28-36).

JIMÉNEZ, J; MARTÍN, T Y PUIGDEVALL, N. (1999), “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 4*, Miquel, L. Y Sans, N (eds.), (págs. 129-140), Fundación Actilibre, Madrid.

LEE, W.R. (1979), *Language Teaching Games*, OUP, Oxford.

LEE SU, K. (1995), “Creative Games for the Language class”, en *English Teaching Forum* 3 (págs. 35-36).

LERNER, I. (2001), “ “Ay Carmela”, pero de música”, en *Boletín de ASELE* 24 (págs. 51-53), Málaga.

LINDSTROMBERG, S. (2001), *110 Actividades para la clase de idiomas*. CUP, Madrid.

LITTLEWOOD, W. (1996), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, CUP, Madrid.

MORENO GARCÍA, C. (1997), “ Actividades lúdicas para practicar la gramática”, en *Carabela* nº 41 (págs. 35-47), SGEL, Madrid.

MORENO GARCÍA, C. (1998), “Sobre gramática y buen rollo”, en *Boletín de ASELE* 19 (págs. 27-30), Málaga.

MURPHEY, T. (1992), *Music and Song*, OUP, Oxford.

NADDEO, C.M. y TRAMA, G (2000), *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*, Alma Edizioni, Florencia.

RIXON, S (1981), *How to Use Games in Language Teaching*, The Macmillan Press Limited, Londres.

RODRIGO, C. (1996), “Canciones: Huecos no gracias.”, en *Boletín de ASELE* VI (págs. 317-324), Málaga.

RUIZ, A. (1996), “Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano” en *Boletín de ASELE* VI, (págs. 339-345), Málaga.

RUSSO, M. (2000), *Lúdico y constructivo: dos claves para afrontar la enseñanza de ELE a niños*, Memoria MEELE Univ. Antonio de Nebrija, Madrid.

SANTAMARÍA, R. (2000), “El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE “, en *Frecuencia- L* nº 15 (págs. 21-26), Edinumen, Madrid.

SANTOS, J. (1996), “Música española contemporánea en el aula de español”, en *Boletín de ASELE* VI (págs. 367-378), Málaga.

SANTOS, J. (1997a), “Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español”, en *Carabela* nº 41 (págs. 129-152), SGEL, Madrid.

SANTOS, J. (1997b), “M de música”, en Colección Tareas, Difusión, Barcelona.

UNDERWOOD, M. (1989), *Teaching Listening*, Longman, Nueva York.

UR, P. (1988), *Grammar Practice Activities*, CUP, Cambridge.

UR, P. (1996), *A Course in Language Teaching*, CUP, Cambridge.

VALE, D. Y FEUNTEUN, A. (ed.) (1998), *La enseñanza de inglés para niños*, CUP, Madrid.

WAGNER, D. Y ZEIGLER, P. (1982), *Mit Liedern lernen. Verlag für Deutsch*, Munich.