Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE

Olalla Sáenz Pascual y Fernando García Andreva
Fundación Universidad de La Rioja / Universidad de La Rioja

1. Canciones, discurso y motivación

La música es una expresión de la naturaleza humana, que produce emociones profundas, modifica estados de ánimo, transforma el ambiente en el que nos encontramos e influye en nuestro comportamiento individual y social (Gil Bürman *et ál.* 2002). Además, estimula la creatividad y las relaciones sociales, relaja y favorece la espontaneidad y es capaz de generar emociones que trascienden las barreras culturales. La música favorece el aprendizaje de una lengua por diversos motivos, como veremos a continuación.

En primer lugar, la música y el discurso oral están estrechamente relacionados. Tanto la música como el discurso constituyen señales auditivas complejas basadas en los mismos parámetros acústicos: frecuencia, cantidad, intensidad y estructura formántica. Percibir y producir tanto música como discurso requiere atención, memoria y habilidades sensomotoras. A un nivel más concreto, la música y el lenguaje comparten fuentes neurales para el procesamiento de la prosodia, de ahí que la habilidad musical esté relacionada con el desarrollo del lenguaje.

En cuanto a la adquisición de la lengua materna, Brandt *et ál.* (2012) afirman que la habilidad musical es esencial y que de hecho el aprendizaje musical es equiparable en velocidad y esfuerzo al proceso de adquisición del lenguaje. Estos autores explican que no seríamos capaces de hablar si no tuviéramos habilidad musical. Argumentan en su estudio que a pesar de que procesamos el discurso con el hemisferio izquierdo y la música con el derecho, las regiones neurales que nos permiten percibir tanto música como discurso se solapan. En la adquisición de la lengua materna, los niños usan los aspectos musicales del idioma (ritmo, timbre, melodía) como *andamiaje* para el posterior desarrollo de los aspectos sintácticos y semánticos de la lengua.

En el aprendizaje de una segunda lengua, la formación y experiencia musical aportan una serie de ventajas al aprendiente, por ejemplo en el procesamiento de variaciones prosódicas, en la representación cerebral del tono, e incluso en la interpretación y el procesamiento de sílabas. Chobert y Besson (2013) coinciden en afirmar que la formación musical influye positivamente en la percepción y producción del discurso, tanto a nivel segmental (fonemas) como suprasegmental (entonación, acentuación y prosodia).

Desde la neuropsicología, Patel (2011) ofrece una explicación de los motivos por los cuales la formación musical beneficia la codificación neural del discurso. Es la llamada *OPERA hypothesis*:

- *OVERLAP*: Se *solapan* las regiones del cerebro que procesan música y discurso.

- *PRECISION*: El procesamiento de la música requiere más precisión que el procesamiento del discurso.

- *EMOTION*: La actividad musical genera emociones.

- *REPETITION*: La repetición es una característica de la actividad musical.

- *ATTENTION*: La actividad musical requiere atención focalizada.

La música está presente en todas las fases del desarrollo humano. Los niños, por ejemplo, son capaces de retener grandes cantidades de información gracias a la música, el ritmo o la rima, debido a la activación de partes del cerebro ligadas a la emoción, la memoria y el lenguaje (Siguroardóttir 2011). En adultos, en su estudio con hablantes nativos de polaco, Pastuszck-Lipinska (2008) concluye que la formación musical contribuye positivamente a la adquisición de una segunda lengua.

Otro de los factores que determinan el éxito en la adquisición de una segunda lengua es la motivación. Esta no se refiere a una característica permanente de los individuos, sino que por el contrario es flexible y cambia como resultado de las interacciones del individuo con su entorno. En el aprendizaje de lenguas la motivación aumenta a través de experiencias positivas tales como el uso de la lengua meta, el éxito en la comunicación o la diversión que se experimenta durante el proceso de aprendizaje (Ushioda 1996).

Desde la perspectiva de la motivación, incluir elementos musicales en el aula favorece el proceso de E/A. En primer lugar, debido al hecho de que *reconoce* la diversidad de estilos de aprendizaje, sobre los cuales existen diferentes clasificaciones. Algunas están basadas en las representaciones sensoriales dominantes en una persona (Larraz 2007): visual, auditiva, cinestésica. Otras se relacionan con la forma de empleo de la información: activo, reflexivo, teórico, pragmático. Asimismo la teoría de las inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, cinestético-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal) defiende la idea de que "no todas las personas aprendemos ni representamos lo que aprendemos de la misma manera" (Larraz 2007: 9).

Por otro lado, la música del país de la lengua meta promueve el interés por la cultura de esa comunidad, factor que se relaciona con un tipo de motivación descrita como *integrative* por Gardner y Lambert (1972)[1] en contraposición – en términos teóricos – con una motivación *instrumental*, extrínseca, esta última menos conducente a un aprendizaje significativo. Según este sistema binario, la motivación de un alumno es integradora cuando el aprendiente desea convertirse en un miembro de la comunidad de la lengua meta y por tanto muestra una actitud *afectiva* hacia la lengua, que

1. Mencionamos esta clasificación de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua, a pesar de que existen teorías más actuales, porque ilustra de una manera sencilla que el tipo de interés con que un estudiante se acerca a la lengua determina que el aprendizaje sea más o menos significativo.

lo mueve a interactuar con los hablantes nativos. Por otro lado, la motivación instrumental se basa en el valor pragmático del aprendizaje de una lengua. Sería el caso de un estudiante que necesita superar un examen de nivel de la segunda lengua para acceder a unos estudios determinados.

Por tanto, el interés del aprendiente de segundas lenguas se proyecta sobre la cultura de la lengua meta, sobre el idioma y también sobre el material que se lleva al aula, como ilustra la conocida idea de Chomsky (1988) que postula que el 99% de la tarea de enseñanza consiste en lograr que el alumno sienta interés por la materia de estudio.

La música no solo favorece el interés, sino que, dada su capacidad para evocar emociones, transforma el ambiente de clase y es agente de agitación o relajación, tal y como se expresa en los fundamentos pisco-pedagógicos del método de la sugestopedia de los años 60. La sugestopedia considera la música y las canciones como elementos de las percepciones periféricas (junto con la luz, el ambiente, los diferentes tonos de voz, el humor o la sorpresa) que integran un proceso de aprendizaje armónico que facilita la memorización a largo plazo, fomenta la creatividad e incide positivamente en la salud emocional y física del alumno.

Esta idea se relaciona con la influencia que ejerce en el aprendizaje el *filtro afectivo*. El filtro afectivo, en la teoría de Krashen (1985) incluye factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad. Si este filtro es alto, actuará a modo de barrera entre el *input* y el aprendiz. Si por el contrario es bajo, facilitará la adquisición de la L2. La música puede hacer que disminuyan la ansiedad y el miedo al error, agilizando por tanto el proceso de E/A.

La importancia de los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua ha dado lugar a numerosos estudios. Arnold (2009) argumenta que atender a la dimensión afectiva del aprendizaje influye positivamente en el aula. Neurológicamente hablando, la afectividad es parte de la cognición y juega un papel primordial en nuestras representaciones mentales, en la memoria y en el procesamiento de la información. Un ambiente afectivo positivo reduce el estrés y optimiza el aprendizaje. Este ambiente en el que se aprende es uno de los componentes de la teoría de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas de Dörnyei (2009), que también incluye los deseos del aprendiz, la presión social que ejercen las figuras de autoridad y la experiencia de estar inmerso en el proceso.

El papel de la música y en concreto de las canciones también se ha relacionado con el lenguaje egocéntrico de Piaget. Una de las categorías en las que Piaget (1959) divide el lenguaje egocéntrico consiste en la repetición a modo de eco de palabras, que el niño repite por el puro placer de escucharse a sí mismo. Este se ha relacionado con las repeticiones corales que experimentamos cuando cantamos en grupo. Además, el lenguaje egocéntrico se ha interpretado como una manifestación del *LAD* (*Language Acquisition Device*) y como un *Din* externo (*Din in the head* se refiere al ensayo mental involuntario de una lengua extranjera), que según Murphey (1990) se relaciona con el *discurso interno* de Vygotsky y con el fenómeno *SSIMH* (*song-stuck-in-my-head*). En este sentido, la mú-

sica facilitaría el ensayo de una segunda lengua. Murphey (1990) señala que la música tiene la capacidad de ser pegadiza y por tanto se repite en la mente; además, mucha práctica auditiva ayuda a desarrollar la prosodia subvocalizada que se necesita más tarde para una lectura eficiente; por último, escuchar capacita para imitar.

El poder pegadizo de las canciones se debe en parte a las similitudes que mantiene con el discurso interno. La investigación sobre el tipo de discurso de las canciones pop muestra que se usan muchos verbos y casi ningún referente concreto sobre los participantes, el lugar o el tiempo. Cada uno puede añadir esos elementos y convertirlo así en algo significativo y personal. También el extendido uso de dispositivos individuales para reproducir música la convierten en algo privado e incluso secreto, razón por la cual Murphey (1990) argumenta su similitud con el discurso interno.

Aparte de estas conexiones entre el *Din*, el discurso interno y la música, Murphey ofrece otros indicadores que muestran que las canciones contribuyen positivamente a la adquisición del lenguaje. Un ejemplo es que tanto el discurso de los cuidadores como el balbuceo de los niños tienen características musicales. También lo muestran el hecho de que la música y las canciones se usan en terapias para afásicos, o el hecho de que el hemisferio derecho es responsable del aspecto emocional del lenguaje y el procesamiento de la música.

Fernández Martín (2013) resume los efectos positivos de la música en la enseñanza de idiomas: desarrolla en el alumno un estilo de aprendizaje propio; permite el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales; integra el desarrollo de las inteligencias múltiples; crea un ambiente lúdico, seguro y relajado, en el que disminuye el miedo al error; ayuda a fusionar el grupo y crear señas de identidad común.

La expresión musical más usada en clase de ELE son las canciones. Estas constituyen un recurso excelente por muchas razones. Son un producto cultural y un vehículo de transmisión de ideologías y creencias. Forman parte de nuestra identidad y muestran aspectos de la vida cotidiana, hábitos, costumbres. A través de ellas podemos obtener información del contexto social e histórico de la lengua, evocar y mostrar períodos históricos. Las canciones proveen un contexto significativo para introducir, desarrollar y adquirir vocabulario, pero también sirven de base a una comunicación genuina, ya que la canción es lingüística y emocionalmente auténtica, y por tanto tiene la capacidad de provocar una respuesta igualmente auténtica.

A un nivel más concreto en la adquisición de la lengua meta, las canciones propician el desarrollo y práctica de habilidades auditivas y ofrecen oportunidades para practicar aspectos de la pronunciación como son el ritmo o la entonación. Asimismo, incrementan el vocabulario y se pueden usar para desarrollar la memoria, dado que activan el mecanismo de repetición en la adquisición del lenguaje.

Las ventajas de usar canciones en clase son por tanto múltiples: importante contenido cultural y emotivo; carácter representativo y coral; autenticidad del material; variedad de temas, de tipos textuales, de muestras de comunicación y funciones comu-

nicativas, de usos gramaticales, de campos semánticos, de acentos, de recursos expresivos, de registros; componente lúdico; vehículo de información lingüística; posibilidad de integrar las cuatro destrezas; facilitación de la asimilación del vocabulario y las estructuras gramaticales.

A modo de resumen sobre las ventajas de usar canciones en clase, Murphey (1992) explica que en definitiva es más fácil cantar la lengua que hablarla.

2. Estudio sobre el uso de las canciones en el aula de ELE

Las canciones, como se ha visto, son un recurso muy apropiado para la enseñanza de español. No obstante, desde nuestra experiencia, no siempre se seleccionan atendiendo a las preferencias o gustos musicales de los alumnos, lo que a menudo propicia un menor interés por el *input* por su parte, como tampoco se explotan en toda su diversidad didáctica, de acuerdo con las diferentes destrezas o competencias implicadas.

Por ello, bajo la sospecha de que este hecho pudiera constituir un *modus operandi* generalizado, hemos realizado un estudio, necesariamente incompleto, vertebrado por dos tipos de fuente: por un lado, se ha recabado información de varias actividades procedentes de materiales de enseñanza que incluyen canciones como texto o pretexto de aprendizaje; por otro lado, se ha realizado una encuesta a estudiantes de ELE centrada en aspectos relativos a la música, las canciones y su uso en el aula.

Para el análisis de la primera vertiente se ha examinado un corpus de 210 actividades, 54 de ellas pertenecientes a libros de texto y 156 de explotaciones didácticas disponibles en Internet[2]. Los ítems estudiados se pueden clasificar en cuatro grupos: 1) elementos descriptivos de la canción, que incluyen: título, nombre del grupo o cantante, año de publicación de la canción y estilo musical[3]; 2) destinatarios de la actividad, de acuerdo con su nivel; 3) destrezas implicadas en las diversas tareas relacionadas con la canción[4]; y 4) competencias lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas desarrolladas[5].

En relación con la encuesta[6], fue completada por un total de 51 estudiantes de diversas nacionalidades, aunque mayoritariamente norteamericanos (estadounidenses: 58 %, canadienses: 16 %, surcoreanos: 8 %, filipinos: 4 %, otras nacionalidades: 14 %). La gran mayoría de los encuestados tenía una edad comprendida entre los 20 y los 30 años (78 %), si bien había algunos mayores (12 %) y otros más jóvenes (10 %). En cuanto

2. La selección de los libros de textos ha sido aleatoria y ha incluido diversas editoriales (v. referencias bibliográficas). Por su parte, la recopilación de materiales desde Internet ha tenido en consideración las siguientes fuentes: *Formespa*, *Didactited*, *MarcoELE* y *TodoELE*.

3. Aunque somos conscientes de que en la historiografía académica son palabras semánticamente diferentes, a lo largo de estas páginas utilizamos indistintamente los términos *género* y *estilo* para referirnos al conjunto de características musicales que permiten la clasificación de una obra.

4. En este punto, hemos considerado solo las cuatro destrezas básicas (comprensión auditiva y escrita; expresión oral y escrita), incluyendo en ellas las manifestaciones de lengua identificadas por el *Marco Común Europeo de Referencia* con la interacción y mediación orales y escritas.

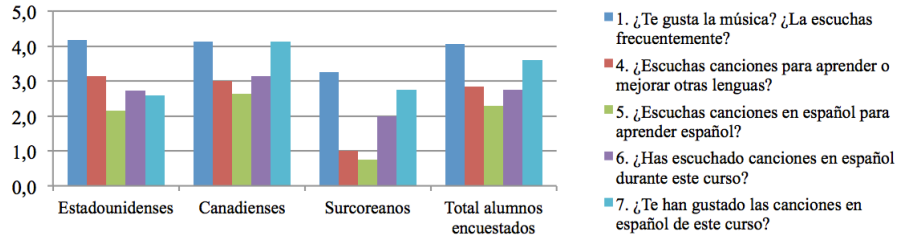
5. De la totalidad de competencias que conforman el aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos seleccionado las siguientes seis por considerarlas lo suficientemente representativas: ortográfica, fonética, gramatical, léxica, pragmática y sociocultural.

6. Esta se llevó a cabo a los alumnos del curso de verano organizado por la Fundación Universidad de La Rioja durante el mes de julio de 2014 en Logroño (La Rioja).

al sexo, el conjunto resultó muy equilibrado en el balance de mujeres (51 %) y hombres (49 %). Finalmente, los alumnos, de acuerdo con su nivel de español, se correspondían en gran parte con usuarios básicos (A1-A2: 61 %), en tanto que el resto lo formaban usuarios competentes (C1-C2: 21 %) e independientes (B1-B2: 18 %).

Ambas fuentes de información, por un lado, la extraída de las actividades de libros de texto y de páginas especializadas de Internet y, por otro, la obtenida tras el volcado de datos de la encuesta a los aprendices de español, han servido de base para mostrar dos perspectivas complementarias. A continuación, iremos mostrando los diferentes apartados del análisis para, finalmente, exponer las conclusiones pertinentes, que -ya lo anunciamos- no pueden ser consideradas más que como meros datos para la reflexión sobre la preparación de materiales didácticos con canciones en el aula de ELE.

Pues bien, el primer aspecto básico que interesa señalar es el de la afición a la música entre los alumnos. Como cabía esperar, según la media de la primera pregunta[7], los estudiantes escuchan música frecuentemente. Entendemos, pues, que su interés general es alto. Otra cosa es el uso que hacen de las canciones, por sí mismos, para aprender idiomas, en general, o español, en particular, hábitos que no parecen muy extendidos entre ellos, a pesar de la valoración positiva que hicieron de las canciones de español que escucharon en el curso. Parece haber una relación entre el país de procedencia de los alumnos y el interés por la música y su uso para el aprendizaje de lenguas. Así, los estadounidenses y canadienses son bastantes aficionados y utilizan canciones para practicar idiomas, mientras que los surcoreanos son más moderados en su atracción por la música y mucho más cuando se trata de escucharla con este fin didáctico.

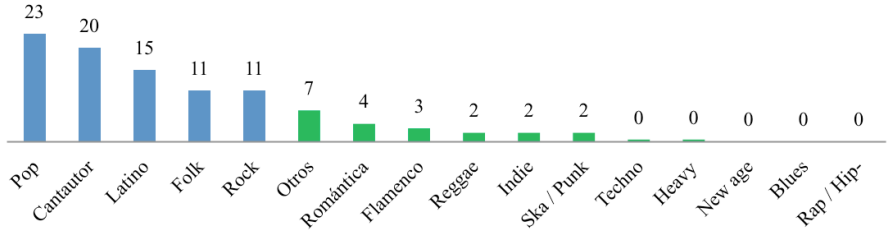


Por otro lado, preguntados sobre la reproducción de música de fondo durante las clases, casi la mitad de los encuestados contestaron que les gustaba y que, en muchos casos, les ayudaba a concentrarse en la tarea, siempre y cuando se tratase de temas instrumentales, con pocos movimientos, y, claro está, a un volumen bajo.

Desde este punto de partida, el siguiente asunto importante es el de la selección musical. Pretendemos reflejar en qué medida las preferencias musicales de un grupo de estudiantes como el que rellenó la encuesta coinciden o no con los estilos musicales que

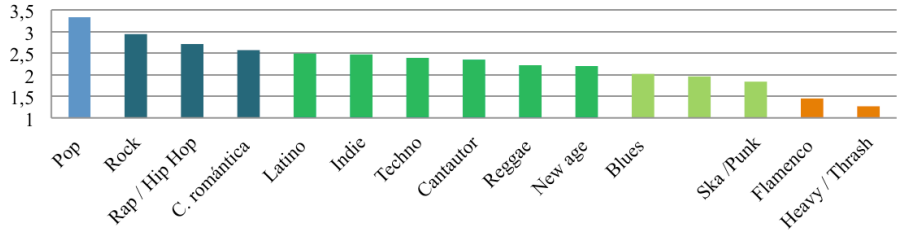
7. Ante la pregunta: "¿Escuchas música frecuentemente?", las valoraciones se hacían de 1 a 5, siendo 1 el equivalente a "*nada*", "*nunca*", "*en desacuerdo*", y 5, "*mucho*", "*siempre*", "*muy de acuerdo*".

más se han tomado como base para las actividades examinadas. De acuerdo con ello, los géneros que más aparecen en los materiales didácticos son, por este orden: 1) pop, 2) canción de autor, 3) música latina, 4) rock y 5) folk[8].



Estilos musicales más frecuentes en actividades examinadas de ELE (%). Elaboración propia

Si atendemos a las valoraciones de los estilos por parte de los alumnos, constatamos la siguiente clasificación: 1) pop, 2) rock, 3) rap / hip hop, 4) canción romántica / melódica, 5) música latina, 6) indie, 7) tecno, 8) canción de autor, 9) reggae, 10) new age, 11) blues, 12) folk), 13) ska / punk, 14) flamenco y 15) heavy. De ellos, el pop es el más destacado, con una diferencia considerable del rock y del rap / hip hop.



Valoración de estilos musicales de los estudiantes encuestados (sobre 5). Fuente: encuesta. Elaboración propia

Comparando los resultados de las actividades analizadas y de las encuestas, se aprecia la identificación del pop como el estilo predilecto por ambos. Por otro lado, aunque no en el mismo orden, también tienen una presencia y valoración notables el rock y la música latina. Pero si hay que destacar una diferencia importante entre ambas fuentes, esta es la fuerte representación de la canción de autor en los libros de texto y explotaciones didácticas, que, sin embargo, no suscita mucho interés entre los estudiantes encuestados. En este sentido, resulta llamativo, por ejemplo, el hecho de que los dos artistas más escuchados en las actividades con canciones son dos cantautores[9]. En cambio, los dos cantantes preferidos de

8. El resto de los estilos no superan, por separado, un 5 % del total cada uno. Además, existe una diferencia entre lo hallado en los libros de texto y las explotaciones didácticas de Internet que merece una aclaración, y es la aparición considerable de piezas folclóricas en los primeros. Estas figuran en una serie de libros de la misma colección y tienen la peculiaridad de presentar la música a través de partituras (Cf. Rubio López: 2011[a] y 2011[b]; y Sánchez Fernández: 2011). A excepción de este estilo, apenas presente en las propuestas de Internet, los demás quedan constatados en ambas fuentes con este orden: 1) pop, 2) canción de autor, 3) música latina y 4) rock.

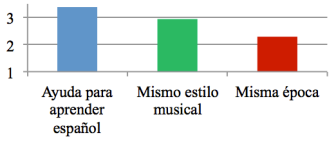
9. El más destacado es Joaquín Sabina, quien figura en 13 ocasiones y del que tres de sus canciones se usan para dos propuestas didácticas diferentes: *Noche de bodas*, *Y nos dieron las diez* y *Pastillas para no soñar*; el segundo cantante es Joan Manuel Serrat, que aparece en 7 actividades.

los alumnos, a tenor de sus respuestas acerca de los grupos o artistas favoritos en lengua española, pertenecen al estilo pop[10], acorde con su buena valoración del género.

La nacionalidad constituye una variable que los profesores de español bien podrían tener en cuenta a la hora de preparar sus actividades concretas con canciones, con el fin de que el input sonoro resulte motivador, por familiar o afín, para los aprendices. En el caso concreto de los estudiantes preguntados, se aprecian algunas discrepancias que, más que con el nivel de dominio del idioma, parecen tener correspondencia con su país de origen[11]. Por ello, puede ser una buena idea realizar un sondeo en la clase o, simplemente, tener un conocimiento previo de las preferencias musicales generales por países, que, aunque no garantiza el éxito en el aspecto de la motivación, al menos puede resultar orientativo.

Para finalizar este apartado, cabe plantearse alguna pregunta: ¿Qué importancia le conceden los alumnos al estilo musical de las canciones para aprender español? ¿Existe algún tipo de género más apropiado didácticamente para la enseñanza de ELE?

Con respecto a la primera cuestión, los alumnos encuestados consideraban de un nivel *normal*, es decir, ni mucho ni poco importante, que las canciones fueran de sus mismas preferencias musicales. Creían más significativo, aunque no mucho más, que estas sirvieran de ayuda para aprender español. Sin embargo, consideraron poco esencial que estas coincidieran con su misma época.



Importancia de las características de las canciones para la enseñanza de español. Fuente: encuesta. Elaboración propia

En relación con el segundo interrogante, la respuesta no es sencilla. A juzgar por los datos obtenidos a partir de las actividades del corpus, parece lógico pensar que las canciones pop y las de cantautor, resultan propicias para la enseñanza del idioma: las primeras, por la repetición de estrofas, ritmos pegadizos, lenguaje sencillo, etc.; y las segundas, por la clara vocalización que caracteriza al estilo, el predominio de la voz sobre otros instrumentos o la diversidad y riqueza de temas. No obstante, dado que las canciones son muestras reales de lengua, en muchos casos significativas para los hablantes, pensamos que sería conveniente realizar un esfuerzo por tratar de seleccionar otros géneros menos explotados que, a priori, pueden parecer más difíciles de llevar al aula. La selección, por tanto, ha de ser la clave para que la propuesta cumpla los objetivos didácticos marcados y que, por otra parte, permita descubrir al alumno

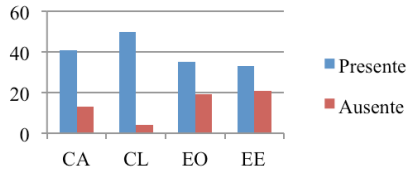
10. Se trata de la colombiana Shakira, apuntada por casi una tercera parte de los encuestados (18 veces) y de Enrique Iglesias, presente en casi una cuarta parte (13 veces).
11. Por ejemplo, la canción romántica está muy valorada entre los surcoreanos (3,8 sobre 5), al contrario que sucede con los estadounidenses (2,5) o canadienses (2,4). Y por el contrario, los alumnos de EEUU (con un 2,9) y los de Canadá (con un 2,6) aprecian notablemente el estilo *indie*, algo que no sucede con los de Corea del Sur (1,8).

música que potencialmente pueda cantar y recordar, y, en el mejor de los casos, que le ayude a tener una mayor competencia idiomática.

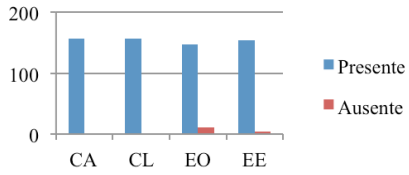
Abandonamos el aspecto afectivo de las canciones para centrarnos en el análisis de las destrezas comunicativas más trabajadas en las actividades estudiadas. Llama la atención la constatación de que este recurso sonoro tiene un altísimo grado de aplicación para todas ellas. Así, el conjunto de las actividades examinadas ofrece los siguientes datos porcentuales: 1) comprensión lectora[12] (98 %); 2) comprensión auditiva[13] (94 %); 3) expresión escrita[14] (89 %); y 4) expresión oral[15] (87 %).

Puede sorprender que la compresión auditiva no alcance el 100 %, sin embargo este hecho se debe a que, exclusivamente en algunos libros, no siempre se especifica la escucha de las canciones[16]. La comprensión escrita está presente, sin embargo, en casi todas las tareas, puesto que la letra suele acompañar a los ejercicios. Las destrezas menos desarrolladas son la expresión oral y la escrita, quizá porque su relación no es tan directa como la que se da con la audición o lectura de un tema musical.

Profundizando en las actividades procedentes, respectivamente, de los libros y de Internet, observamos un menor aprovechamiento por destrezas en los primeros. Los porcentajes descienden notablemente en todos los casos, pero este hecho no ha de extrañar por tanto el espacio dentro de las publicaciones o el tiempo invertido para las tareas con canciones es mucho menor que el calculado para las explotaciones didácticas de la web. Es decir, en estas últimas, se toman las piezas musicales como texto pero también como pretexto para el desarrollo de las distintas destrezas. Así, apenas hallamos preactividades en los libros (tan solo en un 20 % de los casos), mientras que es una práctica habitual en las otras propuestas (89 %).



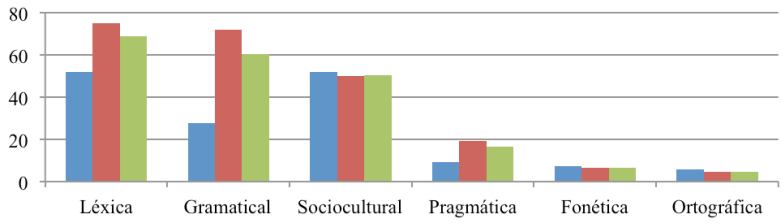
Nº actividades de libros que desarrollan las diferentes destrezas comunicativas. Elaboración propia



Nº actividades de Internet que desarrollan las diferentes destrezas comunicativas. Elaboración propia

12. Se da mediante la lectura de la letra de la canción, o de un texto relacionado sobre el tema, ajeno o confeccionado por el alumno, la identificación de expresiones, etc.
13. A partir, fundamentalmente, de las propias audiciones de la canción y, esporádicamente, de la observación de la pronunciación de determinados segmentos fonéticos.
14. Se ejercita mediante la mera colocación de tildes, la creación de listas de voces relacionadas con la pieza musical, la reordenación de estrofas o la reescritura de la canción, entre otras.
15. Manifestada con bastante variación mediante la expresión de una opinión o el diálogos sobre el contenido de la canción, el cante, la definición de expresiones, etc.
16. Hay que tener en consideración que los derechos de autor pueden frenar la publicación de ciertos materiales sonoros en los libros, circunstancia que se suele sortear en las propuestas ofrecidas en Internet.

Finalmente, los resultados del análisis de materiales en cuanto a las competencias son muy significativos, y es que solo tres de ellas se practican con frecuencia mediante el uso de canciones: la léxica (69 %), la gramatical (60,5 %) y la sociocultural (50,5 %). Del resto, la pragmática tiene una presencia muy reducida (16,7 %), y la fonética y la ortográfica apenas existente (6,7 % y 4,8 %, respectivamente). Estos datos confirman la sospecha de que el aprovechamiento mayor que se hace del soporte musical tiene que ver con el aprendizaje o refuerzo de nuevas palabras y expresiones.



Porcentaje de presencia de competencias en las actividades examinadas. Elaboración propia

4. Conclusiones

En relación con los resultados del estudio, se ha constatado que la música provoca un interés general por parte de alumnos. Se ha observado, además, que los géneros musicales más presentes en el corpus (pop, rock, música latina) son también muy populares entre los encuestados, con la excepción del frecuente uso de actividades con canciones de autor, a pesar de ser este un género poco conocido o valorado por los estudiantes preguntados o, en general, por la población extranjera.

En otro orden de cosas, ha quedado claro que las actividades con canciones favorecen las manifestaciones de lengua en todas sus destrezas, especialmente las de comprensión, sobre todo en el caso de los libros de texto. El mayor desarrollo de las explotaciones didácticas publicadas en Internet resulta determinante para que se trabajen más frecuentemente todas las destrezas por medio de diversas tareas.

Finalmente, queda patente, a partir del examen del corpus, que las actividades con canciones en español se centran mayormente en las competencias léxica, sociocultural y gramatical, dejando relegadas a un segundo plano el desarrollo de los saberes pragmáticos, fonéticos y, especialmente, los ortográficos. Pensamos, en relación con la potenciación de las competencias, que se debería buscar una mayor utilidad en las actividades para las menos presentes, ya que las canciones son un input real, muchas veces significativo que, como todo texto, son susceptibles de ponerse en práctica para diversas finalidades didácticas.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2009): "Affect in L2 learning and teaching", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9, pp. 145-151.

BRANDT, A., GEBRIAN, M., y ROBERT SLEVC, L. (2012): "Music and early language acquisition", *Frontiers in Psychology*, 3,
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3439120/> [consulta: 01/09/14]
CHOBERT, J. y BESSON, M. (2013): "Musical expertise and second language learning". *Brain Sciences*, 3, 923-940.
CHOMSKY, N. (1988): *Language and problems of knowledge*, Cambridge, Mass: MIT Press.
DORNYEI, Z. (2009): "The motivational self-system", en Z. Dornyei y E. Ushioda (eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2013): "El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica", *Suplementos Marcoele*, 17.
<http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf> [consulta: 01/09/14].
GARDNER, R.C. y LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
GIL BÜRMANN, M., GIL-TORESANO, M., IZQUIERDO, S. y SORIA PASTOR, I. (2002): "Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE", Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España: *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (14/10/ 2002: São Paulo).
KRASHEN, S (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
LARRAZ, R.A. (2007): *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-learning*, Memoria de Máster. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_16Larraz.pdf?documentId=0901e72b80e2d97e> [consulta: 01/09/14]
MURPHEY, T. (1990): "The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad?", *System*, v. 18, n. 1, 53-64.
MURPHEY, T. (1992): *Music and song*, Oxford: OUP.
PASTUSZCK-LIPINSKA, B. (2008): "Influence of music education on second language acquisition", *7th European Conference on Noise Control 2008* (EURONOISE 2008), Paris, 5125–5130.
PATEL, A.D. (2011): "Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis". *Frontiers in Psychology*, 2, art 142,
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3128244/> [consulta: 01/09/14]
PIAGET, J. (1959): *The language and thought of the child*, London and New York: Routledge.
SIGURÐARDÓTTIR, D. (2011): *Language learning through music*. Reykjavík: Bóksala Menntavísindasvio. http://hdl.handle.net/1946/12591 [consulta: 01/09/14]
USHIODA, E. (1996): *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik

Libros analizados

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.ª Á., *et ál*. (2011): *Español Lengua Extranjera. Curso intensivo. B1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
AMORIM BARBIERI, A. B. DE (2001): *Español. Curso de español para hablantes de portugués. Avanzado 1*. Madrid: Arco-Libros.
AMORIM BARBIERI, A. B. DE (2001): *Español. Curso de español para hablantes de portugués. Básico 1*. Madrid, Arco-Libros.
ARBONÉS, C., *et á*. (2005): *Así me gusta 1. Curso de español,* Madrid: En-Clave-ELE.
CASTRO VIÚDEZ, F., *et ál*. (2005): *Español en marcha. Curso de español como lengua extranjera. Nivel básico (A1 + A2)*, Madrid: SGEL.

CORPAS, J., *et ál*. (2003): *Aula 1. Curso de español. Nivel A1*, Barcelona: Difusión.
CORPAS, J., *et ál*. (2003): *Aula 2. Curso de español. Nivel A2*, Barcelona: Difusión.
CORPAS, J., *et ál*. (2007): *Aula 5. Curso de español. Nivel B2*, Barcelona: Difusión.
EQUIPO PRISMA (2005): *Prisma. Método de español para extranjeros. Consolida. Nivel C1*, Madrid: Edinumen.
VV.AA. (2003): *¡Es tu ritmo! Curso de español. Nivel 1*, Madrid: Espasa Calpe.
VV.AA. (2003): *¡Es tu ritmo! Curso de español. Nivel 2*, Madrid: Espasa Calpe.
FERNÁNDEZ DÍAZ, R. y ANDIÓN HERRERO, M.ª A. (2001): *Español. Curso de español para hablantes de portugués. Superior 1*, Madrid, Arco-Libros.
GARCÍA OLIVA, C. y QUIÑONES CALONGE, M.ª J. (2003): *Redes. Curso de español para extranjeros. Nivel 2*, Madrid: SM.
MORENO, C. *et ál*. (2005): *Avance. Curso de español. Nivel Intermedio-Avanzado*, Madrid: SGEL.
MUÑOZ, B. y AVENDAÑO, M. L. (2005): ¡Fi*esta! Curso de español. Nivel 2,* Madrid: En-Clave-ELE.
RUBIO LÓPEZ, F. (coord.) (2011): *Español poco a poco. Nivel 3. Libro 1. B1.1*, Granada: Editorial GEU.
RUBIO LÓPEZ, F. (coord.) (2011): *Español poco a poco. Nivel 3. Libro 2. B1.2*, Granada: Editorial GEU.
SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, E. (coord.) (2011): *Español poco a poco. Nivel 3. Libro 3, B1.3*, Granada: Editorial GEU.

Anexo: Modelo de encuesta

La siguiente encuesta forma parte de una investigación sobre el **uso de las canciones en la enseñanza del español**. Las **respuestas** son **anónimas** y **confidenciales**. ¡Gracias por participar!

País: Edad:
Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ Nivel de español:

0	1	2	3	4	5
No lo sé. No lo conozco.	Nada. Nunca. Muy en desacuerdo.	Poco. Alguna vez. En desacuerdo.	Lo normal. Normalmente. De acuerdo.	Bastante. Frecuentemente. Bastante de acuerdo	Mucho. Siempre. Muy de acuerdo.

	0	1	2	3	4	5
1. ¿Te gusta la música? ¿La escuchas frecuentemente?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ¿Te gustan o te identificas con estos estilos de música?:						
- New age	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Canción romántica-melódica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Cantautor	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Blues	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Flamenco	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Folk o folclórica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Latino	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Reggae	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pop	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Techno	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Rap / Hip Hop	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Indie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Rock	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ska /Punk	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Heavy / Thrash metal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ¿Oyes canciones en español para aprender español fuera de clase?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ¿Oyes canciones fuera de clase para aprender otras lenguas?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Aprendiendo el idioma, ¿escuchas música en español en clase?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. En general, ¿te gustan las canciones en español en clase?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Para ti, es importante que la música en español sea:						
- de tu mismo gusto musical	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- de tu misma época	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- de ayuda para aprender español	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. ¿Para qué habéis escuchando canciones en español en este curso?						
- Vocabulario	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Gramática	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Pronunciación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Ortografía	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Cultura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Uso de la lengua	☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. Escribe el nombre de tus grupos de música en español favoritos:

10. Escribe el nombre de tus grupos musicales favoritos en todo el mundo:

11. ¿Has escuchado música de fondo durante tus clases? ¿Te ayuda a trabajar? ¿Te gusta o te disgusta?

12. Si quieres comentar algo en relación con las canciones para aprender o mejorar tu conocimiento de la lengua, escríbelo aquí:

¡Muchas gracias!