“Intenta ponerte en su lugar”: la enseñanza de destrezas interculturales en el aula de ELE a través de la música

Alberto Caparrós Álvarez
Universidad de Málaga

1 Introducción

En el presente artículo se analiza el uso potencial de las canciones en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) como herramienta en la enseñanza de destrezas interculturales. En él se propone, en primer lugar, una metodología consistente en utilizar la canción como punto de partida para el debate intercultural en el aula de español como lengua extranjera y, tras ello, se analizan los retos que dicho método presenta.

Para acometer nuestros objetivos, hemos dividido este trabajo en cuatro apartados. En el primero de ellos se justifica la pertinencia de las actividades destinadas a desarrollar las destrezas interculturales. Después, analizamos por qué las canciones constituyen una buena fuente para trabajar estas destrezas en la clase de español como lengua extranjera. Los dos últimos epígrafes están orientados a indicar qué criterios de selección y formas de trabajo podemos aplicar desde una perspectiva práctica a la hora de trabajar con canciones.

Debemos destacar que en este artículo hemos optado por exponer los principios teóricos de la metodología desarrollada, sin incluir secuencias didácticas y actividades derivadas de dichas canciones por cuestiones de espacio.

2 Actividades interculturales en el aula de ELE: una justificación metodológica

Existen pocos constructos tan poliédricos como el lenguaje: reglas, excepciones, palabras, dobles sentidos… Parece que todo es posible en una lengua y esto entraña ciertos problemas a la hora de utilizarla en nuestro día a día y, más aún, cuando tenemos que enseñar un idioma. En consecuencia, la primera pregunta que debemos hacernos es qué concepción tenemos del aprendizaje de lenguas, esto es, qué enfoque hemos adoptado y sobre qué aspectos queremos poner el peso de la enseñanza. En el presente artículo se presenta una propuesta orientada hacia aspectos relacionados con la cultura y el desarrollo de las destrezas interculturales como una forma de solucionar conflictos en el contexto de encuentros culturales.

Como propone el Consejo de Europa en los descriptores del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (*MAREP*), es necesario “conocer estrategias que permitan resolver conflictos interculturales” (Instituto Cervantes 2013, 35) y es precisamente de esta necesidad de la que parte nuestro trabajo: una propuesta que sirva para desarrollar en el aula la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, antes de introducir dicha propuesta, debemos concretar algunos de los términos que usaremos en este trabajo.

En primer lugar, Kramsch (2010, 355) entiende la cultura como el conjunto dinámico de discursos de una comunidad de hablantes simbólicamente mediados a través de la palabra, la imagen y los sonidos que intervienen en el doble proceso de estructurar y ser estructurados por nuestra imaginación y sensibilidad. Desde esta perspectiva,

> si la competencia intercultural es la habilidad para reflexionar crítica y analíticamente acerca de los sistemas que utilizamos para crear significados, esto nos lleva a reinterpretar el aprendizaje de nuevas lenguas […] como adquirir una mentalidad simbólica que conceda tanta importancia a la subjetividad y la historicidad de la experiencia como a las convenciones sociales y las expectativas culturales de una comunidad estable de hablantes (Kramsch 2010, 365).

Sin embargo, y dado el contexto de un aula de idiomas, en el que un conjunto homo- o heterogéneo de estudiantes se contraponen a los códigos de una cultura meta, debemos matizar la propuesta de Kramsch. En este sentido, González Plasencia define el término *cultura* a partir de la concepción de la antropología simbólica: "la cultura se concibe como un ejercicio de interpretación que es posible en una comunidad gracias a que sus miembros conocen los modos de codificar y descodificar los símbolos que se manifiestan" (2016, 31). Así pues, se entiende la cultura como un proceso abierto de adquisición de códigos interpretativos que conforman una nueva mentalidad simbólica.

Es precisamente en este proceso donde se puede engarzar el uso de canciones como productos culturales que forman parte del aprendizaje. A este respecto, entendemos el concepto de "producto cultural" como la manifestación fenoménica de la idea de cultura como discurso susceptible de ser interpretado[1]. Así pues, las canciones en tanto que productos culturales concretizan los discursos y permiten abordar en el aula diferentes aspectos que integran la forma de entender la mentalidad meta: subjetividad, expectativa sociocultural, convenciones sociales, etc. O, en otras palabras, entendemos la canción como un producto cultural que contiene los discursos de una cultura y que, a su vez, se comprenden como las formas dinámicas de entender la realidad a través del lenguaje construidas por "las historias que contamos y los discursos variados que dan sentido a nuestra vida" (Kramsch 2010, 356). Por tanto, la canción no se agota bajo una única perspectiva, sino que se puede comprender desde el prisma de las múltiples cosmovisiones que integran el aula de idiomas.

No obstante, resulta ilusorio considerar que el aprendizaje de estas nuevas formas de comprender una realidad ajena y, en ocasiones, muy distante a la propia vaya a producirse siempre de forma pacífica (Cabedo-Mas, 2015, 81). Las fricciones e incluso los choques entre culturas dispares forman parte de la cotidianidad del aula de idiomas y son estas situaciones potencialmente conflictivas las que constituyen el punto de partida de nuestra propuesta.

Así pues, la propuesta del presente artículo experimenta con el desencuentro cultural como el momento de inicio de la negociación y resolución de conflictos. Para lograr este fin, se lleva al aula una situación que exija de una negociación entre culturas y se ofrecen a los alumnos las destrezas de negociación y gestión de la situación que les permitan resolver el problema a través del diálogo y el razonamiento crítico. Dependiendo del grado de cohesión social dentro del grupo, es posible también realizar un simulacro de un conflicto o polémica estructurada partiendo de asuntos potencialmente sensibles o susceptibles de generar fricciones entre culturas.

Estos simulacros de negociación o resolución de conflictos sirven para aportar al alumno herramientas que le permitan enfrentarse en la vida cotidiana a la realidad del conflicto intercultural, habitual en contextos multiculturales. Con todo ello, el objetivo principal de nuestra propuesta consiste en crear en el aula un simulacro de negociación

[1] Debemos añadir que el término que proponemos, *producto cultural*, no se restringe a las canciones, sino que aplica a cualquier forma de discurso que se pueda utilizar como parte del aprendizaje de una lengua y con una naturaleza muy variada: cómics, microrrelatos, novelas, textos históricos, imágenes, etc.

intercultural que incite a los alumnos a desarrollar estrategias de acercamiento entre culturas y fomentar el desarrollo de las habilidades interculturales.

Entendemos que esta capacidad de poner en perspectiva la cultura propia es una condición necesaria para la erradicación de prejuicios etnocéntricos y la adquisición de destrezas de negociación entre culturas diferentes, es decir, la formación de agentes interculturales que actúen sin prejuicios culturales como traductores entre la cultura ajena y la propia, y también como mediadores en conflictos entre terceros. En este sentido, resultan alentadores los resultados obtenidos por Iglesias Casal (2015, 93), cuyas conclusiones, si bien aplicadas a estudiantes en contexto de inmersión, apuntan a que el contacto entre culturas permite a los discentes no solo superar visiones monolíticas de la cultura meta, sino también adoptar posiciones de relativización respecto a las culturas de origen e incluso cambios en la concepción de ellos mismos. Ello nos lleva a pensar que, efectivamente, resulta positivo someter a los estudiantes a un cierto grado de estrés intercultural con el objetivo final de romper ciertas barreras, así como "disminuir los prejuicios y aumentar la complejidad de los estereotipos ligados a [la cultura extranjera], permitiendo al mismo tiempo mirar la cultura propia con cierta distancia crítica" (Iglesias Casal 2015, 77)

Por último, Byram (2020, 84) indica que el aula constituye un excelente espacio para el aprendizaje basado en el contacto entre culturas por diversas razones, incluyendo el hecho de que este aprendizaje se produce bajo la guía del docente. Sin embargo, este autor también advierte la falacia de considerar como auténtica la dicotomía entre el "mundo real" y el "aula" (2020, 92). De acuerdo con este principio, no se pretende enseñar al alumno la teoría del aula, sino conocimientos aplicables en la vida real, ya que se trasciende la enseñanza de la mera retórica.

La principal crítica que se puede plantear a un método de trabajo que centra su interés en los aspectos interculturales es que esto puede restar importancia a la enseñanza de los aspectos lingüísticos del idioma que se pretende aprender. Así pues, este método puede llegar a ser incompatible con determinados currículos académicos, como aquellos centrados en obtener un título oficial de español. En consecuencia, es importante destacar que nuestra meta no se restringe a señalar capacidades retóricas o lingüísticas, sino que pretende inculcar en el alumno, aunque sea de forma indirecta, una sensibilidad y empatía que le permita "ponerse los zapatos ajenos" y realizar una comparación crítica y negociación entre hábitos culturales que sirvan como guía de actuación al discente en su vida cotidiana.

3 ¿Por qué utilizar canciones? Música y debate intercultural en el aula

Además de su valor como producto cultural, en las últimas décadas la canción —concretamente, la canción popular urbana— se ha convertido en un objeto de análisis elemental en el ámbito de los estudios culturales. Desde el enfoque de esta disciplina, la música popular adquiere un papel protagónico "por su destacada posición en los procesos de articulación de identidades nacionales, de etnia, clase, género y sexualidad y, en definitiva, como formas de enunciación política, social y cultural" (García Peinazo 2019, 45).

En la enseñanza de lenguas esta hipótesis fue propuesta por Griffee en 1992, quien señaló que, entre las ventajas del uso de canciones, encontramos el *input* cultural. Las canciones se crean en un momento concreto del espacio y la historia de cada país, por lo que incluyen abundante información social y cultural. En otra palabras:

> 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 (Castro Yagüe 2003, 28).

Las piezas de la música popular urbana, que comúnmente denominamos "canciones", tienen una especial relevancia a la hora de ofrecernos información sobre cuestiones relacionadas con la cultura y la sociedad de un país. Esto justifica nuestra propuesta de escoger estas canciones como un objeto sobre el cual elaborar propuestas didácticas orientadas a la negociación intercultural. La canción es un producto cultural, una manifestación artística producida en un momento histórico y que acarrea una serie de mensajes y valores susceptibles de despertar debate.

Además, y como indica Fernández Martín (2013), la canción tiene la ventaja de actuar como elemento lúdico. Esta autora encuentra una relación entre el interés que el alumno muestra por los productos culturales y su motivación por aprender la lengua correspondiente. En este sentido, la música puede condicionar de forma positiva la representación que el estudiante tiene de la lengua y cultura metas. Se busca, por tanto, dotar al alumno con "productos culturales de la sociedad de asentamiento que le resulten lo suficientemente atractivos y positivos para que aprender la lengua objeto no se convierta en una misión imposible" (Fernández Martín 2013, 10).

Desde la perspectiva de la antropología cultural, la investigadora Dawn Joseph también ha analizado el papel que la música y la danza tienen en la integración y el diálogo intercultural en las aulas australianas. Según esta autora, "introduciendo nuevos géneros, como los de música y cultura africanas, tanto en la escuela como en la universidad, los estudiantes obtienen una mejor comprensión del otro y de las diferencias en relación con la música, la gente y la cultura" (2013, 130). Joseph hace referencia al caso específico de la música africana como principio de una negociación intercultural en un contexto multicultural y llega a la conclusión de que "investigar los entornos educativos utilizando músicas de diversas culturas promueve una cultura de la tolerancia y el entendimiento social en un contexto multicultural" (2011, 53).

Por su parte, en el contexto monolingüe Pérez Aldeguer (2014) ha realizado estudios acerca del desarrollo intercultural a través de la música en las aulas de educación primaria. Este autor especifica que la música apela a la dimensión social en cuanto que contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, lo que convierte a la música en una poderosa herramienta en la construcción de un debate intercultural. Por otro lado, la música también cuenta con una dimensión identitaria, ya que "para poder entender y apreciar el valor de la música, esta debería ser tratada dentro de un contexto social y cultural, lo cual pondría de relieve la necesidad de reflexionar en torno al rol que el intérprete ocupa frente a la música" (Pérez Aldeguer 2014, 181).

No obstante, Cabedo-Mas (2015) advierte de que no debemos dejarnos engañar por la falacia de que la música por sí misma sirve para soliviantar conflictos, ya que, en diversas ocasiones, se utilizan piezas musicales como parte de un discurso identitario contrapuesto a la otredad, un fenómeno que se hace patente con los himnos. Pese a ello, y aunque la música puede ser utilizada como herramienta para generar conflicto a diferentes escalas, el investigador destaca su papel como punto de encuentro entre culturas: "los discursos y prácticas de la música y las artes han tenido un impacto en la vida de la gente, formas de apelar a sus realidades sociales y culturales y de conectarles con otras personas o comunidades" (Cabedo-Mas 2015, 81).

En resumen, las investigaciones recientes apuntan a que la música sirve como punto de partida al encuentro y la conexión intercultural y ayuda a incidir en la convergencias culturales, así como limar asperezas ante posibles divergencias. Estos estudios sugieren que la música puede utilizarse para crear conexiones entre miembros de comunidades culturales diferentes y solucionar a través del arte las posibles fricciones de los usos sociales. Estas consideraciones teóricas justifican que nuestra propuesta parta de canciones a la hora de materializar nuestras actividades didácticas.

4 ¿Qué canciones escogemos? Afinando los criterios de selección

La cuestión sobre qué canciones escoger para llevar al aula es clásica en los estudios especializados y se han dado numerosas respuestas cuya revisión exhaustiva excedería a nuestros propósitos; por ello, nos limitaremos a señalar aquellos coherentes con nuestros objetivos.

El primer criterio de selección se relaciona con el nivel lingüístico del grupo meta. Obviamente, no sería posible utilizar una misma canción en niveles de lenguas muy alejados, por lo que el criterio de adecuación a la situación docente es el primero que debemos tener en cuenta. Según Santos (1996, 367), es necesario adaptar el nivel de la canción a las competencias lingüística, comunicativa y cultural del grupo meta, además de tener en cuenta la inteligibilidad de la letra desde el punto de vista auditivo en funcion de la variedad lingüística, claridad en la dicción, velocidad del canto, etc.

Castro Yagüe (2003, 35-37) propone un segundo criterio fundamental: adaptar la canción a los gustos y necesidades del grupo meta y, bajo ninguna circunstancia, obligar a que los estudiantes se adapten al criterio del docente. Concretamente, esta investigadora señala la posibilidad de negociar con los estudiantes la elección de las canciones, lo que garantiza una mayor motivación en el alumnado, incentiva su autonomía y contribuye al proceso de autodescubrimiento y reflexión sobre la propia identidad. Ello no implica abandonar al estudiante a su libre albedrío, ya que se pueden llevar a cabo actividades de negociación semicontroladas como ofrecer al estudiante un elenco de canciones de varios artistas para que escoja una o mostrarle el repertorio de un artista concreto para que él mismo decida sobre qué canción quiere trabajar, entre otras posibilidades.

Respecto al grupo, es también fundamental tener en cuenta la naturaleza sociocultural del grupo meta a la hora de realizar nuestras actividades. Si nos encontramos con un grupo homogéneo de personas de una misma realidad sociocultural, tiene sentido escoger una canción que acerque a los estudiantes a la cultura meta, ya sea desde una perspectiva histórica o contemporánea. También con este tipo de grupos se pueden trabajar con menor riesgo canciones potencialmente sensibles, ya que la homogeneindad del grupo disminuye la posibilidad de que el tema estudiado pueda generar conflictos graves entre los estudiantes. Por contrapartida, en grupos heterogéneos existe una mayor probabilidad de que los temas sensibles generen controversia, por lo que sería necesario extremar las precauciones en su tratamiento. En estos casos se puede partir de la convergencia como punto inicial de encuentro, por lo que resultará más productivo —o menos conflictivo— escoger canciones que traten sobre experiencias socioculturales compartidas o sobre aspectos relevantes de la cultura meta.

A los criterios anteriores habría que sumar un último que consideramos clave para los objetivos de nuestra propuesta y que aparece recogido en los descriptores del *MAREP*: “saber que cada cultura determina y organiza, al menos en parte, la

percepción, la visión y las maneras de pensar de sus miembros" (Instituto Cervantes 2013, 33); "saber que la cultura y la identidad influyen en las interacciones comunicativas" (*ibid*., 34); y "saber que los conocimientos y representaciones que se tienen de otras culturas y los que otros tienen de las nuestras influyen en las relaciones y la comunicación interculturales" (*ibid*., 35). Pese a que la mayoría de los descriptores del *MAREP* resultan relevantes, consideramos que los tres anteriores se adaptan de manera especial a las necesidades y objetivos de nuestro trabajo, ya que aluden, respectivamente, a los condicionantes culturales de la cultura meta, al proceso de interacción y a los condicionantes que cualquier aprendiente puede tener a la hora de acercarse a una cultura diferente. Teniendo en cuenta estos tres aspectos, desarrollamos a continuación cuatro criterios de selección de canciones, aportando algunos ejemplos para los que se ha tomado la española como lengua y cultura metas.

4.1 Elementos socioculturales de actualidad

En primer lugar, una de las posibilidades para trabajar con las canciones parte del estudio de algún fenómeno actual relevante de la cultura y sociedad metas ―en este caso, la española―, especialmente aquellos que puedan resultar más chocantes desde la perspectiva de un estudiante extranjero.

Por ejemplo, si queremos estudiar la fuerza social que tiene el colectivo LGTBIQ+ en España, encontramos abundante material de trabajo, como la canción *Chica, welcome to Madrid* de la *drag queen* Kika Lorace, que se convirtió en el himno no oficial del Orgullo Gay Mundial celebrado en Madrid en 2017. Esta canción constituye un interesante punto de partida para analizar la situación actual de la comunidad LGTBIQ+ en España y compararla con otras culturas.

4.2 Acontecimientos relevantes

Un segundo criterio que se puede considerar y que está relacionado, en este caso, con el tiempo son aquellos acontecimientos relevantes que formen parte de la cultura meta. Se trata de escoger canciones en las que se hable sobre algún acontecimiento social, cultural o histórico que haya sido importante en la historia del país y que haya configurado de algún modo su identidad sociocultural en el presente.

En este sentido, podemos considerar como uno de los acontecimientos que más conmocionó a España los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004. Fueron numerosos los cantantes que se involucraron escribiendo canciones: Marwan con *Jueves 7 36h*, La Oreja de Van Gogh con *Jueves*, Luz Casal con *Ecos*, entre otros artistas. Estas canciones sirven, por tanto, como una forma de acercarse a este luctuoso hecho de la historia reciente de nuestro país.

4.3 Experiencias socioculturales compartidas

Según este criterio, podemos escoger canciones que incluyan acontecimientos o eventos compartidos entre sociedades diferentes, como guerras civiles, dictaduras, etc. A diferencia de los dos criterios anteriores, que ponen el peso en la cultura meta, aquí se propone buscar puntos de convergencia entre las culturas en contacto, lo que facilitará la posterior negociación intercultural.

Un ejemplo reciente es la situación derivada de la pandemia mundial que se desató a finales de 2019. Sobre este tema se han compuesto numerosas canciones, como *Aves enjauladas* de Rozalén, *Abrazos prohibidos* de Vetusta Morla o *Ya pasará* del mexicano Carlos Rivera. Al ser un acontecimiento compartido entre varias culturas, y no exclusivo de la cultura meta, resultará fácil para los estudiantes aprehender la posición cultural de los demás por tener puntos de relativa convergencia.

4.4 Contenido sensible

Un último criterio que podemos tener en cuenta consiste en escoger canciones que traten temas potencialmente sensibles, como la muerte o la violencia de género, y que requieren un tratamiento especial, como veremos más adelante.

Este criterio puede ser, en muchos casos, añadido a los tres anteriores, ya que se puede tratar algún acontecimiento histórico o actual de la sociedad y cultura que sea potencialemente sensible. Por ejemplo, la canción *Comiéndote a besos* de Rozalén, que trata sobre una relación de amor en una pareja serodiscordante, puede entenderse como una parte de la realidad social española en la actualidad (criterio 1), pero, a su vez, aborda un contenido potencialmente sensible (criterio 4).

En otros casos, sin embargo, podemos aplicar este criterio de manera aislada para escoger canciones que difícilmente encajarían con los criterios anteriores, como *Niños olvidados* de Carlos Vives, que trata sobre el abandono, maltrato o desaparición de niños, o *Estoy contigo* de La Oreja de Van Gogh, que habla sobre las consecuencias del alzhéimer.

Antes de concluir este apartado, es importante señalar que los cuatro criterios que hemos revisado son válidos si queremos que el producto cultural que llevamos a clase contenga algún tema o asunto que podríamos considerar interesante o relevante. Sin embargo, siendo menos exhaustivos, podríamos decir que, prácticamente, cualquier canción sería susceptible de ser estudiada desde el punto de vista de la negociación intercultural si sabemos reflexionar adecuadamente sobre el contexto que la rodea. Así pues, si aplicásemos los cuatro criterios que hemos expuesto anteriormente a géneros como el *trap* y la copla ―por poner dos ejemplos antagónicos―, es probable que la mayoría de las canciones no incluyesen contenido interesante para el desarrollo de nuestras secuencias didácticas. Sin embargo, si sabemos leer los elementos metamusicales, estos géneros se revelan como un perfecto aliciente para un tipo de negociación intercultural diferente al que proponemos aquí, pero no por ello menos válido.

Por ejemplo, en la actualidad el *trap* ofrece una imagen de una mujer joven, empoderada y voluntariamente sexualizada, invirtiendo así la clásica preponderancia masculina, típica del reguetón más clásico. Por contrapartida, otros géneros sentimentales como la copla ofrecen la imagen de una mujer sometida emocionalmente al hombre y que es consciente de su papel secundario en la sociedad. Así, estudiar los elementos socioculturales que rodean al *trap* y la copla puede mostrar claves muy interesantes relacionadas con los saberes socioculturales del contexto en el que nace uno u otro género y pueden servir, asimismo, como un excelente punto de partida para la negociación intercultural, una línea de investigación que, por cuestión de espacio, no abordaremos en el presente trabajo.

5 ¿Cómo trabajar las canciones? Precisando el método

Tras realizar una selección de las canciones con las que queremos trabajar a partir de los criterios expuestos en el apartado 4, la siguiente cuestión que debemos plantearnos es cómo podemos utilizar dichas canciones y convertirlas en un material didáctico potencialmente interesante. Obviamente, esta pregunta no tiene una respuesta unívoca, ya que el método de trabajo que apliquemos dependerá de una gran variedad de factores condicionantes, comenzando por el contenido que se quiera trabajar según la canción que hayamos escogido. Sin embargo, sí podemos tener en cuenta una serie de aspectos que pueden servir como orietanción general y que desarrollamos a continuación.

5.1 Análisis de necesidades

Al igual que ocurre durante la elección de las canciones, es necesario partir siempre del análisis de las necesidades e intereses del grupo meta a la hora de enfrentarse al desarrollo de actividades. Así pues, a partir de una misma canción se pueden elaborar secuencias muy diferentes en función de la sensibilidad de los estudiantes. Debemos, asimismo, reiterar que el docente es un mero intermediario o guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que no debe imponer su criterio, sino proponer líneas de actuación para que los discentes se guíen por sus propios intereses.

Obviamente, el nivel lingüístico del grupo afecta a nuestro tratamiento de la canción, ya que el diálogo intercultural exige una serie de recursos lingüísticos que variarán según el nivel de los estudiantes. Sin embargo, es posible adaptar los materiales de diversas maneras para adecuarlos a las necesidades y características del grupo meta; por ejemplo, es posible emplear fragmentos significativos de canciones, en lugar de la canción entera, para grupos con una menor competencia en la lengua meta.

5.2 Desarrollo de competencias comunicativas

En primer lugar, es necesario que se desarrollen uniformemente las diferentes destrezas de comunicación propuestas en el *Companion Volume* (Consejo de Europa, 2020, 54-103): comprensión y expresión oral y escrita, interacción, así como realizar actividades relacionadas con la comunicación no verbal.

En este sentido, es fundamental incluir en las sesiones ejercicios en los que se trabajen la comprensión y expresión oral y escrita, satisfaciendo así todos los aspectos necesarios para la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Esto implica un trabajo de corrección a nivel fonético, gramatical, entonativo, ortográfico, etc., lo que cubre el aspecto puramente lingüístico del aprendizaje. En cualquier caso, el desarrollo de nuestras secuencias didácticas tendrá en cuenta que se deben trabajar todos estos aspectos de la lengua.

5.3 Explotar el potencial intercultural de las canciones

Frecuentemente, se entiende el trabajo con canciones como una forma de explotar los recursos lingüísticos de un texto adornado con música. Este método de trabajo es válido, pero insuficiente para los propósitos de nuestro enfoque. Así pues, el objetivo

que se persigue no consiste solamente en que los estudiantes conozcan algún aspecto concreto de la cultura meta, sino que relativicen sus propias posiciones a través de la toma de contacto con productos culturales de realidades diferentes, incluyendo la de sus compañeros de clase, especialmente en los casos de grupos heterogéneos.

La canción escogida como objeto cultural se convierte en el punto de partida de una secuencia de actividades en las que la negociación, el diálogo y la comparación crítica entre culturas pasa a ser el eje central de la clase. Por ejemplo, en nuestra propuesta realizamos un total de catorce actividades dividas en subactividades sobre la canción *El día que yo me muera* de Rozalén, como se aprecia en la siguiente muestra:

> Actividad 9.1. Ariel siempre decía que le gustaba integrar elementos de culturas diferentes. En tu cultura, ¿hay elementos simbólicos (flores, árboles, imágenes, etc.) que se relacionen con el ámbito funerario? ¿Y rituales especiales? Busca información durante unos minutos y anota las palabras clave.

Los estudiantes debían negociar y ponerse de acuerdo en temas concernientes a la cultura mortuoria, tales como los colores de un funeral, los ritos que se podrían llevar a cabo, las pautas de comportamiento en este tipo de situaciones, etc.

En conclusión, el trabajo del docente no debe limitarse a señalar los aspectos socioculturales de las canciones, sino utilizarlos como base de un proyecto ulterior que requiera de la implicación del alumno y su toma de decisiones. Por su parte, el alumnado debe formar parte activa de la toma de decisiones colectivas en lo concerniente a temas culturales, de tal forma que se cree un espacio de cohabitación entre prácticas culturales y se fomente la negociación razonada y la toma de decisiones colaborativas.

5.4 Correlación con otros productos culturales

Una vez que hemos establecido un tema de estudio y una canción para trabajarlo, es probable que esta pieza musical resulte insuficiente a la hora de realizar una actividad o secuencia de actividades de extensiones mayores. Para solventar este problema, es aconsejable recurrir a otros productos culturales que tengan relación con el tema de estudio.

El docente debe ser capaz de encontrar y adaptar estos objetos culturales paralelos. Partiendo del tema de la canción como hilo conductor, el profesor debe encontrar una gama suficiente de recursos que permitan al estudiante tener una visión lo más amplia posible del fenómeno en cuestión. Estos objetos culturales pueden ser de cualquier tipo, de *twitteratura*[2] a literatura, del teatro al microrrelato, de la noticia a la película o del meme al paisaje lingüístico. Con esto, no solo se adquiere una visión más amplia de un fenómeno sociocultural, sino que, además, se enriquece la exposición del estudiante a nuevas muestras de lengua en diferentes formatos.

Continuando con el ejemplo anterior, en nuestro trabajo se incluyeron vídeos con actividades sobre distintos rituales funerarios a nivel global, algunos con prácticas muy alejadas culturalmente de la española, como el canibalismo o arrojar los cuerpos a las fieras salvajes. En el caso de las muestras española e hispanoamericana, se incluyen productos culturales como fragmentos de la película *Volver* de Almodóvar, la película

[2] Se entiende aquí por *twitteratura* el uso de publicaciones en la plataforma *Twitter* que puedan tener calidad y contenido suficientes para incluirlos en las aulas de español.

Coco de Disney, ambientada en México, o las prácticas del luto andaluzas de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca:

> Actividad 12.2. ¿Conoces la obra teatral *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca? Observa el siguiente fragmento (minutos 16:40-17:45). ¿Por qué crees que se enfada la madre cuando recibe el abanico? ¿Qué significa la palabra *luto*? ¿Existe el luto en tu cultura? ¿Cómo se celebra?

Asimismo, se puede solicitar a los estudiantes que traigan productos culturales de su propia realidad sociocultural. A partir de estos elementos, es posible realizar trabajos de negociación en los que tengan que decidir de forma colectiva cuál de estos objetos culturales consideran más representativo o se adapta mejor a la finalidad del ejercicio en cuestión. En cualquier caso, enseñar al profesor estos productos culturales implica necesariamente un esfuerzo para el alumno, ya que debe realizar un trabajo de traducción lingüística y cultural entre la cultura propia y la meta.

5.5 Incentivar la curiosidad y creatividad de los estudiantes

En los últimos años han comenzado a aparecer textos en los que se explora la posibilidad de apelar a la creatividad de los propios estudiantes como una forma de mejorar el aprendizaje de la lengua, tanto en aspectos lingüísticos como no lingüísticos. Por ejemplo, Byram (2020, 45) indica que es fundamental que los discentes tengan una actitud de curiosidad y apertura hacia la diferencia, además de estar dispuestos a erradicar prejuicios respecto a las creencias, valores y comportamientos ajenos. En este proceso el docente juega un papel fundamental por su forma de tratar los prejuicios y fomentar posturas de curiosidad y acercamiento entre culturas.

5.6 La gestión de las emociones y el tratamiento del conflicto

La aparición de emociones negativas y del conflicto es un riesgo inherente al trabajo en el aula, más aun cuando tratamos temas potencialmente sensibles o que puedan generar fricciones entre culturas. Esto exige un tratamiento excepcionalmente escrupuloso de la emocionalidad en el aula y minimizar riesgos.

Medialdea Guerrero (2021) propone una metodología que se basa en el fomento de la creatividad de los estudiantes para desarrollar actividades que les permitan acercarse a fenómenos culturales que les resultan especialmente conflictivos. Concretamente, la autora propone realizar secuencias de actividades creativas en las que el alumno tenga que resolver o superar determinadas fricciones culturales a través de la introspección, la reflexión y la posterior puesta en común a través de actividades colaborativas. Esta metodología podría ampliarse al uso de canciones o incluso a la composición de letras y melodías propias como una forma de catarsis emocional que ayude al estudiante a superar el conflicto.

La afectividad constituye uno de los tres componentes de la competencia comunicativa intercultural, junto con el componente cognitivo y comportamental. La competencia afectiva "se vincula con las capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones negativas que puedan perjudicar el proceso comunicativo intercultural" (Iglesias Casal 2015, 53), lo que incluye elementos de gestión emocional como el desarrollo de la empatía, la motivación a la comunicación intercultural o el desarrollo de evitar posiciones de valoración y juicio entre culturas.

Fernández Martín (2019) propone una distinción que permite solventar este posicionamiento parcial: la diferencia entre un método de aprovechamiento político-directo y uno ético-indirecto. Según esta investigadora, los docentes no deben asumir el riesgo de "provocar intencionadamente situaciones (causadas por la realización de determinadas actividades) que puedan resultar incómodas para el desarrollo normal del grupo-clase, o incluso, abiertamente manipuladoras" (2019, 876-877), es decir, no deben utilizar el método político-directo. Antes bien, el profesor debe tener en cuenta el componente afectivo de los estudiantes, pero sin tratar de apelar directamente a las emociones, sino simplemente asumir que la emocionalidad forma parte connatural del aprendizaje y utilizar, por tanto, el método ético-indirecto.

El método ético-indirecto es, según nuestra propuesta, la vía adecuada para fomentar la aparición de emociones en el aula. Partimos de la premisa de que no es nuestro objetivo manipular ideológicamente a los estudiantes para que asuman un credo cultural que les es ajeno; sino que lo que buscamos es fomentar la reflexión crítica sobre temas que pueden ser sensibles utilizando diferentes estrategias de acercamiento a dichos temas. La emocionalidad va a estar presente, especialmente si tenemos en cuenta que utilizamos canciones como material de trabajo, pero en ningún caso vamos a buscar el sensacionacionalismo o afectar directamente la sensibilidad de nuestros estudiantes. Es decir, se debe evitar buscar el sentimentalismo fácil y apelar directamente a las emociones del alumno. En su lugar, la emoción debe tratarse como un medio para generar motivación, y no como un fin en sí mismo.

5.7 Negociación versus conflicto

Como indicábamos antes, el objetivo de nuestra propuesta será diferente según el nivel de cohesión del grupo. En el caso de que un grupo tenga una menor cohesión social, será conveniente realizar actividades de negociación intercultural sobre temas de mayor neutralidad; por contrapartida, en aquellos grupos más colaborativos es posible plantear secuencias en las que se parta del conflicto entre culturas para incentivar el diálogo, utilizando así una estrategia de polémica estructurada.

Concretamente, García Guirao (2021) ha desarrollado una serie de protocolos que permiten enfrentarnos a temas sensibles minimizando los riesgos de herir susceptibilidades. Una estrategia sencilla pero práctica consiste en avisar con antelación a los estudiantes sobre los días en los que se tratarán contenidos potencialmente sensibles en el aula para que estos decidan si prefieren asistir o no a una sesión concreta. Asimismo, es posible seleccionar aquellos materiales que puedan resultar menos ofensivos. Otra estrategia consiste en despersonalizar la información trabajando sobre contenidos ficticios que no apelen a la experiencia personal y utilizar técnicas como el trabajo en gran grupo, el anonimato o adoptar un posicionamiento escogido aleatoriamente.

5.8 El docente: gestor y creador

Los puntos expuestos anteriormente apuntan de forma unívoca en una dirección: el docente. El profesor de lenguas debe tener la habilidad suficiente para encontrar contenidos, crear actividades, adaptarlas a las necesidades grupales tanto desde el punto de vista de las necesidades lingüísticas como de los intereses en cuestiones socioculturales, fomentar la negociación intercultural y tener, además, dotes sociales

suficientes que le permitan gestionar la emoción y el conflicto en la clase, así como motivar a sus alumnos y crear dinámicas de cohesión grupal. Todo ello exige una continua renovación por parte del docente, ser capaz de adaptarse a las nuevas generaciones, de negociar con sus estudiantes, etc.

Un último aspecto que debemos tener en cuenta durante la enseñanza de contenidos socioculturales es la posición moral del docente respecto a los temas tratados y si este tiene derecho (o no) a expresar y defender su propia opinión. Según Byram (2020, 75), el docente no debe caer en el relativismo, sino que debe tratar de transmitir a sus estudiantes una amplia gama de motivos históricos, socioculturales, etc., que les permitan tener una visión plural y crearse su propia imagen de ciertos fenómenos. Sin embargo, esta posición de apertura no exime al docente del derecho y aun del deber de realizar valoraciones morales.

Dado que el docente es la principal autoridad del aula en lo concerniente a la cultura meta, consideramos que su posicionamiento explícito respecto a los temas que se tratan en el aula puede dar lugar a una suerte de superioridad moral que justifique unas posiciones en detrimento de otras. Consideramos que el papel del docente es más la de un mediador en el conflicto ajeno, por lo que una posición neutra constituye un punto de partida más adecuado para la negociación intercultural por parte de los estudiantes. Sin embargo, este dilema exige probablemente una mayor reflexión que, por cuestiones de espacio, dejaremos abierta para un futuro debate.

6 Conclusiones

En un mundo en incipiente globalización conviven hoy en día culturas que, hasta hace unos años, estaban muy alejadas geográfica y metafóricamente hablando. Por ello, el desarrollo de destrezas interculturales como una habilidad para negociar y mediar entre culturas se ha convertido en una herramienta fundamental a la hora de resolver y, sobre todo, evitar conflictos entre culturas en contacto.

En este trabajo se ha tratado de articular la necesidad de desarrollar esta destreza o competencia comunicativa con el potencial que poseen determinados productos culturales (en este caso, las canciones) para acometer el objetivo principal de nuestra propuesta: crear en el aula un espacio de debate que sirva al estudiante como entrenamiento para la realidad de las fricciones entre culturas que, probablemente, encontrará tanto dentro como fuera del aula.

Los potenciales enfoques y trabajos que se pueden realizar con las canciones son prácticamente inagotables. Así pues, hemos tratado de ofrecer una serie de criterios de selección que puedan ayudar al docente a la hora de escoger las canciones que sirvan como punto de partida en secuencias didácticas extensas, así como algunas pautas útiles en el momento de crear en el aula un espacio de (des)encuentro entre culturas, negociación intercultural y toma de decisiones colectivas. Hemos, además, tratado de engarzar nuestra propuesta tanto con la situación y las necesidades actuales propuestas por la Academia a nivel internacional como con los planes y objetivos del Consejo de Europa.

En conclusión, hemos expuesto aquí una metodología que permite el desarrollo posterior de actividades y secuencias que ayuden a los estudiantes de español a enriquecer su perspectiva sobre nuestra cultura y obtener herramientas de negociación cultural que puedan aplicar en su vida cotidiana para resolver y evitar conflictos propios y poder mediar en conflictos entre terceros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cabedo-Mas, A. (2015). Challenge and perspectives of Peace Education in schools: The role of music. *Australian Journal of Music Education*, 1, 76-86.

Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. [Trabajo de fin de máster], Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volumen*. Estrasburgo. Recuperado de: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Fernández Martín, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. *Suplementos MarcoELE*, 17, 1-60.

Fernández Martín, P. (2019). Cuando las emociones surgen de improviso en la enseñanza de E/L2. En F.J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Coords.), *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 873-878). Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

García Guirao, P. (2021). Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE-L2. *RedELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 33, s/p.

García Peinazo, D. (2019). El análisis musical y los estudios sobre música popular urbana: de la doble negación a la educación en las discrepancias participatorias. *Revista Internacional de Educación Musical*, 19, 45-55.

González Plasencia, Y. (2016). En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica. En G. Nieto Caballero (Coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (pp. 25-39). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Griffee, D. (1992). *Songs in Action*. Londres: Prentice Hall.

Iglesias Casal, I. (2015). Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales. *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, 51-79.

Instituto Cervantes. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos.* Graz: European Centre for Modern Languages. Recuperado de: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf.

Joseph, D. (2011). Cultural Diversity in Australia: promoting the Teaching and Learning of South African Music, *Australian Journal of Music Education*, 1, 42-56.

Joseph, D. (2013). Moving to the Rhythm of Africa: a Case of Study of a Tertiary Educator's Understanding of Multicultural Dance in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 129-138.

Kramsch, C. (2010). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367.

Medialdea Guerrero, A. (2021). Las actividades creativas como herramienta para la profundización en el desarrollo de la conciencia intercultural en el estudiante de ELE [Comunicación]. *XXXI Congreso Internacional de ASELE*, León, España.

Pérez Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-189.

Santos Asensi, J. (1996). Música española contemporánea en el aula de español. *Boletín de ASELE*, VI, 367-378.