



**JUEGOS Y CANCIONES EN EL AULA DE  
ELEN**

**GAMES AND SONGS IN THE  
CLASSROOM OF SPANISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE TO CHILDREN**

**Máster Universitario en  
Formación de Profesores de Español**

**Presentado por:**

**D.<sup>a</sup> MARISOL ANTOLÍN VALDERRAMA**

**Dirigido por:**

**Dra. D.<sup>a</sup> SONIA EUSEBIO HERMIRA**

**Dra. D.<sup>a</sup> ANA M. CESTERO MANCERA**

**Alcalá de Henares, a 10 de septiembre de 2021**

**D.<sup>a</sup> SONIA EUSEBIO HERMIRA Y D.<sup>a</sup> ANA M.<sup>a</sup> CESTERO MANCERA**

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado: Canciones y juegos en el aula de ELEN, ha sido realizado bajo nuestra dirección por la alumna D.<sup>a</sup> MARISOL ANTOLÍN VALDERRAMA

Alcalá de Henares, a 10 de septiembre de 2021



Firmado: Sonia Eusebio Hermira



Firmado: Ana M. Cestero Mancera

## **Agradecimientos**

En primer lugar, a mi hermana, sin la que no hubiera sido posible este trabajo ya que me ha aportado las bases del estado de la cuestión y ha evitado que me rinda en varias ocasiones, demasiadas. Por ello, y por tantas otras cosas, gracias por existir.

En segundo lugar, a mis compañeros del máster que me han hecho volver a creer en la bondad de las personas. Manchegos, gracias por todas vuestras aportaciones y por vuestra humildad, pensando que todo el mundo es tan bueno como vosotros, me lo hacéis creer a mí también. Extremeña, no hay forma de poner en este soporte todo lo que te agradezco en lo referente a este trabajo: tus consejos, tus puntos de vista, las conversaciones, etc. Todo ello hace de este trabajo lo que es. Gracias por vuestra ayuda desinteresada.

En tercer lugar, a mi tutora Sonia Eusebio por todas sus correcciones e indicaciones sin las que sería imposible este trabajo, pero, sobre todo, por la rapidez en contestar los emails que me ha hecho sentirme acompañada en todo momento a lo largo de este largo camino.

Gracias a todos.

## **Resumen**

A lo largo de la historia de la educación, los juegos y las canciones han sido recursos imprescindibles para la enseñanza de idiomas. Con la llegada de la metodología comunicativa a España, el componente lúdico fue tomando relevancia en la enseñanza de ELE, concretamente en la enseñanza de ELE a niños y adolescentes. De esta manera, el presente trabajo se centra en el papel del juego y las canciones en las aulas de español como lengua extranjera para niños (ELEN), teniendo en cuenta diferentes puntos como la edad de los estudiantes, la importancia de selección del material por parte del profesor y el conocimiento de este sobre los gustos e inquietudes del alumnado. Asimismo, se apoya en el análisis de dos manuales de ELEN y en sus propuestas para trabajar con el juego y la canción en las aulas de español.

**Palabras claves:** ELE, ELEN, componente lúdico, canciones, juegos

## **Abstract**

Throughout the history of education, games and songs have been essential resources for language teaching. With the arrival of the communicative methodology in Spain, the playful component was gaining relevance in the teaching of Spanish, specifically in the teaching of Spanish to children and adolescents. In this way, the present work focuses on the role of games and songs in ELEN classrooms, considering different points such as the age of the students, the importance of selection of the material by the teacher and the knowledge of this on the tastes and concerns of the students. Likewise, it is supported by the analysis of two ELEN manuals and their proposals for working with the game and the song in Spanish classrooms.

**Key words:** ELE, ELEN, playful component, songs, games

# Índice

1.	Introducción.....	6
2.	El juego en la enseñanza de lenguas.....	8
2.1.	El juego a lo largo de la historia educativa .....	9
2.2.	El juego en el aula de ELE.....	11
2.2.1.	El juego en el PCIC y en el MCER .....	13
2.2.2.	Clasificación del juego.....	14
2.2.3.	Ventajas del juego en las clases de ELE.....	17
2.2.4.	El papel del profesor en el juego.....	19
2.3.	Los juegos en ELEN .....	20
3.	Las canciones en el aula de ELE .....	25
3.1.	La relación entre el lenguaje y la música .....	26
3.2.	El uso de las canciones en el aula de ELE .....	27
3.2.1.	Historia reciente del uso de las canciones en el aula de ELE .....	28
3.2.2.	Las canciones en el MCER y en el PCIC .....	30
3.2.3.	La figura del profesor en la enseñanza de canciones .....	30
3.3.	Las canciones en el aula de ELEN .....	31
4.	El juego y las canciones en los manuales de ELEN .....	33
4.1.	Análisis del manual Lola y Leo 1 .....	36
4.2.	Análisis del manual Clan 7 .....	40
5.	Conclusiones.....	43
	Bibliografía.....	46
	Anexos .....	51

## 1. Introducción

La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera a Niños (en adelante ELEN) es una disciplina que se encuentra en fase de desarrollo. El informe anual del Instituto Cervantes en el año 2016 registra 21.252.789 estudiantes de español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) repartidos por 106 países. Cerca de 13 millones son estudiantes de español en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional. La mayoría de los materiales de ELE están enfocados para adultos, pero el incipiente interés en ELEN ha provocado que las editoriales realicen métodos para niños y jóvenes (Asensio Pastor, 2016).

La motivación que ha llevado al desarrollo de este trabajo nace de la experiencia personal utilizando juegos y canciones en el aula de ELEN. Son muchos los beneficios y las utilidades de ambos aspectos lúdicos en el aula y esa es la idea principal que pretende transmitir este trabajo fin de máster (en adelante TFM). Hoy en día, en la etapa de Educación Primaria (niños de 6 a 12 años) se utilizan ambas herramientas de forma semanal o incluso diaria, en función del profesor.

El TFM que se propone comienza realizando un recorrido por los usos del juego a lo largo de la historia educativa, para continuar con el papel del juego en el aula de ELE. Al establecer el estado de la cuestión sobre el juego en el aula de ELE, surge el apartado sobre los dos referentes actuales en la enseñanza de ELE: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: niveles de referencia para el español (en adelante PCIC; Instituto Cervantes, 2006) y, desarrollado por el Consejo de Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante MCER; Consejo de Europa, 2001).

A continuación, se tratan los tres apartados más relevantes en la enseñanza de juego en ELE, debido a que la mayoría de los autores consultados les dan importancia e, incluso, les dedican apartados de sus estudios y publicaciones: los tipos de juego que existen, las ventajas del uso de juegos en el aula y el papel del profesor en el juego didáctico.

Para concluir el primer capítulo, nos centramos en el uso del juego en el aula de ELEN. Comienza con una síntesis del contexto de la clase de español para niños, continua con las diferencias entre el aprendizaje de estos con los adultos, para terminar con el papel del juego en este tipo de aula, dando nombre al título del apartado.

El siguiente capítulo se dedica al estado de la cuestión de las canciones en el aula de ELE. Para ello, abre un apartado que relaciona la música con el lenguaje, justificación del uso de la misma en el aula de enseñanza de idiomas.

A continuación, aparece un apartado dedicado al uso de las canciones en el aula de ELE, que, tras unas pautas concretas a modo de introducción, se divide en tres subapartados: el primero, sobre la historia reciente del uso de la música en el aula de ELE; el segundo, trata las canciones en el MCER y en el PCIC, y el último, trabaja la figura del profesor en lo relativo al uso de las canciones en el aula.

El segundo capítulo concluye de la misma manera que el primero, revisando el estado de la cuestión de las canciones en la enseñanza de ELE a niños.

En el tercer y último capítulo, se realiza una transferencia de contenidos de la teoría a la práctica a través del análisis de dos manuales de ELEN, siguiendo las directrices de Fernández López (2017) en su *capítulo 13: Análisis de manuales y materiales didácticos*, referente e inspiración para esta parte del TFM.

Como ya hemos mencionado, el objetivo principal de este trabajo es dar a conocer los beneficios de los juegos y las canciones en el aula de ELEN, pero no es el único. El punto de partida de este TFM es establecer la situación actual de la enseñanza de español como lengua extranjera a niños, comprender la importancia de la didáctica de lenguas extranjeras y la relevancia que la edad del aprendiente tiene en este campo.

Estos objetivos generales han dado lugar a unos específicos al centrar el TFM en conocer el juego y la canción como recursos o herramientas dentro del aula de ELE. Así se pretende ofrecer una visión general contextualizada sobre el juego y las canciones en el aula, desde una perspectiva cronológica, revisando a su vez el uso de ambos recursos en clase para poder apreciar las diferencias entre ellos y, por último, observar su uso en el aula de ELEN, gracias al análisis de manuales.

Para alcanzar el objetivo propuesto se ha partido de la lectura de numerosos textos relacionados con la enseñanza de español a niños, con los que se han establecido las bases de la situación actual de esta misma.

El libro *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente* es uno de los pilares de este trabajo.

Seleccionar la información de este referente para ELEN, ha sido una labor muy complicada, ya que todo parecía relevante, pero era imposible abarcar tanta información en la extensión de este trabajo.

Los materiales consultados se han extraído en primer lugar de la biblioteca online de la Universidad de Alcalá, gracias a las facilidades otorgadas a los alumnos en estos tiempos de pandemia. El acceso remoto mediante la Red Privada Virtual (VPN), ha concedido a los alumnos de la Universidad de Alcalá la sensación de poder acceder a los materiales de la misma manera que en la biblioteca física.

A partir de la información recabada, se han consultado otras bases de datos bibliográficas como *Dialnet*, *Google Académico* o *JSTOR*. Así como otros recursos ELE, como la revista *marcoele* o el *Manual del profesor de ELE* (2017).

Una vez seleccionados los materiales a utilizar, se ha procedido a subrayar la información más relevante y clasificarla en el esquema previo para el desarrollo del trabajo. En varias ocasiones, artículos académicos nos han remitido a fuentes anteriores reconocidas por su relevancia y que han resultado muy útiles para la elaboración de este TFM.

A modo de conclusión, este trabajo no sería posible sin la consulta de los dos referentes para la enseñanza de español como lengua extranjera: el MCER y el PCIC. Por ello, se han cedido varios apartados de este TFM en relación con nuestro campo de estudio.

## **2. El juego en la enseñanza de lenguas**

El *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE-ASALE, 2021) define el juego mediante diecinueve acepciones, solo las nueve primeras se refieren al juego en el que centramos nuestro estudio. De todas ellas, la acepción número dos parece la más adecuada, en relación con nuestro campo de estudio: “Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde” (RAE-ASALE, 2021, Consultado en línea). Sin embargo, consideramos que el juego no siempre implica una victoria o una derrota, sino que es un proceso más complejo y por tanto más difícil de definir.

Huizinga (2012) dio forma a una definición de juego adaptada a la complejidad de este en el proceso de aprendizaje, que es la acepción de juego que se utilizará en el presente trabajo cuando nos refiramos a él:

(...) una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y en un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 2012, pág. 27)

### **2.1.El juego a lo largo de la historia educativa**

Labrador (2008) nos indica que los juegos son tan antiguos como el hombre, jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos, pero todavía queda mucho camino que recorrer en su dimensión educativa. La historia de la educación nos muestra que sirve para fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad de los alumnos, así como desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo.

Andreu y García (2000) nos demuestran que el juego es una parte de los seres vivos afirmando que el juego no ha sido inventado por los hombres. Los cachorros de muchos mamíferos utilizan el juego para desarrollar habilidades que les van a ser necesarias a lo largo de la vida. Mediante el juego aprenden a cazar, a través de la simulación, ajenos al peligro que genera esa actividad en su vida diaria. Por tanto, si otras especies manifiestan comportamientos lúdicos, es de suponer que desde los comienzos de la prehistoria el hombre ya jugaba.

A continuación, vamos a exponer un breve recorrido del papel del juego en la educación pasando por diferentes épocas y autores desde la Edad Antigua hasta la actualidad.

Datados en la Edad Antigua, las poblaciones más estudiadas de la etapa nos han dejado testimonios en los que demuestran la importancia que le daban al juego. Por ejemplo, los egipcios lo representan en sus testimonios gráficos pintados en las paredes de los templos y las tumbas egipcias. Al igual, sus contemporáneos griegos basaban la escuela en el juego físico, la literatura, la música y la recitación. Otras, como Roma, llamaron a las primeras escuelas elementales con el nombre de *ludi* (juegos) y el encargado de dirigirlas recibía el nombre de *ludi magister*.

Entrados en la Edad Moderna, intelectuales como Luis Vives en el siglo XVI, influido por el pedagogo Quintiliano, reconoce la importancia del juego en la educación e incluso propone sustitutos del juego como conferencias de carácter ligero, fábulas, etc. (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008).

Un siglo más tarde, el XVII, con los avances de la ciencia, Juan Amos Comenio, en su obra *Didáctica magna* (1998, pág. 81), plantea el potencial de los juegos en el aprendizaje de los niños:

Esta es la manera como vemos a los niños aprender a andar, correr, hablar y jugar a diversos juegos, solamente por la imitación, sin fastidiosos preceptos. Los preceptos son espinas para la inteligencia, porque requieren mucha atención y esfuerzo; en cambio, los ejemplos dan extraordinaria facilidad hasta a los más obtusos. (Amos Comenio, 1998, pág. 81)

En su obra *El Emilio*, Rousseau establece los principios de lo que hoy en día se conoce como infancia. En relación con nuestro tema de estudio, cabe destacar que para Rousseau la infancia es una etapa en la que el niño se expresa y relaciona con la realidad a través del juego. Los adultos no podrán entender el alma infantil sin comprender hasta qué punto el juego forma parte de su esencia. La bondad es una característica innata de este periodo y los adultos han de tratar de mantenerla a través del juego (Andrés Tripero, 2010).

Igualmente, el pedagogo alemán Friedrich Fröbel defiende que el juego es la forma típica que la vida tiene en la infancia y por ello vale la pena educar en el juego y mediante el juego, los niños hacen jugando cosas que nunca harían de forma impuesta o autoritaria (Montero González, 2008).

Llegados a la Edad Contemporánea, cabe destacar la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de universidad, que adoptaron una metodología intuitiva y lúdica con el objetivo de evitar la rutina y fomentar que el niño no estuviese quieto, aprovechando su actividad para aprender jugando (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008).

A finales del siglo XIX, nace un movimiento progresista de educación en rechazo de la escuela tradicional, impulsado por J. Dewey, que concebía la educación como un proceso activo, de experimentación, de indagación, etc. (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008).

En el siglo XX existe un trabajo más desarrollado y destacan varios autores, entre ellos, tres de las figuras referentes de este periodo son: Piaget, que desde la psicología cognitiva concede un papel muy importante al juego; Vygotski, que añade al ámbito cognitivo el aspecto motivacional y social del juego, y Huizinga, con su famosa obra de *Homo Ludens* (1938), en la cual nos dice que el juego existió antes de toda cultura y la cultura surge en forma de juego, dando importancia al juego como una función humana, un aspecto que se ha de tener en cuenta para la reflexión y el trabajo (Nevado Fuentes, 2008).

Otros referentes para el estudio del juego son *El juego educativo* de Decroly (1983), *La verdadera naturaleza del juego* de Brunelle (1978) y *El juego infantil* de Garvey (2001), obras que han conseguido que el juego obtenga una mejor posición en el campo de la enseñanza (Nevado Fuentes, 2008).

Hemos considerado necesario conocer la historia de juego a lo largo de la educación para enfocar al lector en el papel del juego en las aulas. El hecho de que el juego sea tan antiguo como el hombre nos demuestra que es una parte de las personas indispensable en la enseñanza en general y, por tanto, en la enseñanza de idiomas como vamos a comprobar en el siguiente apartado.

## **2.2.El juego en el aula de ELE**

A partir de la década de los setenta, en España se comienza a atisbar un acercamiento a la metodología comunicativa en la enseñanza de ELE y, como consecuencia, incrementa el interés por introducir el componente lúdico en las aulas (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008). Con la aparición de la metodología comunicativa se comienza a hablar de «aprender jugando» y, según Patricia Varela (2010), son dos los factores que propiciaron esta situación:

- La búsqueda por el uso real de la lengua. Se trata de aprender a comunicarse desarrollando las destrezas comunicativas necesarias. Como nos indica Alonso (2015), la consecución de estos objetivos lingüísticos que establece el MCER se ha de llevar a cabo mediante un proceso en el que el alumno se vea obligado a cumplir con dichas destrezas. El juego ayuda al alumno a desinhibirse para expresarse con naturalidad, perdiendo el miedo a equivocarse. En el siguiente apartado se desarrolla el juego en el MCER.

- El aprendizaje realizado por medio de actividades rentables. Extrapolando la rentabilidad, concepto económico, a la educación; se considera una actividad rentable aquella que obtiene el mayor beneficio con el mínimo esfuerzo. El alumno debe estar a gusto mientras aprende. La finalidad principal y última del juego siempre será el ensayo de la comunicación interactiva en la nueva lengua.

Volviendo al artículo de Alonso (2015), el juego ayuda al alumno a desarrollarse dentro de las distintas competencias:

En la competencia gramatical, las actividades lúdicas potencian el aprendizaje del léxico y la corrección fonética y ortográfica. Esto tiene lugar cuando los objetivos de las tareas lúdicas son el reconocimiento del uso del vocabulario, su orden en las diferentes estructuras sintácticas, así como la práctica de modelos de entonación dentro del discurso. Cualquier juego para unir palabras con su correspondiente significado, por ejemplo, fomenta esta competencia.

Mediante la competencia discursiva, se pretende que el alumno potencie su habilidad para crear, construir y comprender textos, ya sean escritos u orales. El docente ha de fijar objetivos basados en las reglas gramaticales que ayuden a reconocer a los alumnos los marcadores temporales y cualquier otro recurso útil para la cohesión de un texto. Los juegos para construir historias son ideales para trabajar el discurso.

La competencia estratégica tiene lugar cuando el alumno se ve obligado a improvisar, en este aspecto el juego y las situaciones reales de comunicación que produce incrementan sus estrategias y favorecen el buen clima del aula y desarrollan la competencia sociolingüística al dar a los estudiantes la capacidad de cambiar el registro en las diferentes situaciones comunicativas.

Por último, la competencia sociocultural también se ve favorecida por los variados contextos que proporcionan los juegos a los alumnos y les facilitan información sobre los diferentes tipos de registro. Los juegos propician el conocimiento de las culturas de los alumnos que juegan a ellos y, dependiendo del tipo de juego y de los objetivos que el profesor establezca para los mismos, pueden trabajar uno o varios aspectos culturales.

Una vez relacionadas las competencias comunicativas con el juego, vamos a conocer lo que dos referentes en el aula de ELE: MCER Y PCIC, dicen sobre este. De esta forma, comenzamos a destacar los cuatro aspectos más relevantes a la hora de que el profesor de español se plantee introducir actividades lúdicas en su aula.

### **2.2.1. El juego en el PCIC y en el MCER**

En primer lugar, el MCER se publica en el año 2001 (Consejo de Europa, 2001), como resultado de tres décadas de trabajo del Consejo de Europa y su punto de partida se encuentra en el *Nivel umbral* (1979). Su finalidad es convertirse en una plataforma desde la que elaborar diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro de la Europa pluricultural con sus respectivos lenguajes. Esta obra permite unificar en seis niveles de dominio las distintas lenguas europeas. No se trata de una propuesta metodológica, sino de un referente, como su propio nombre indica, para el desarrollo de las diferentes programaciones en la enseñanza de lenguas (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2018).

En el MCER, debemos centrarnos en el capítulo 7, en el que se detalla la función que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas para encontrar la alusión a los juegos. Destacan dos apartados: los *usos lúdicos de la lengua* y los *usos estéticos de la lengua*. Este referente defiende que el uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel relevante en el aprendizaje y en el desarrollo de esta. Por tanto, destaca la importancia entre la relación del juego con la enseñanza de idiomas. Asimismo, propone ejemplos de actividades lúdicas para utilizar en el aula que algunos autores interpretan como clasificación: *juegos de lengua de carácter social*, *juegos de actividades individuales* y *juegos de palabras* (Consejo de Europa, 2001).

Específico para la lengua española, el PCIC se publicó en el año 2006 (Instituto Cervantes, 2006), debido a la necesidad de unificar la actuación del Instituto Cervantes, entidad de referencia en la enseñanza de español por todo el mundo. Siguiendo la perspectiva inaugurada por el MCER, añade ámbitos relevantes como el componente cultural. Por ello, se considera una concreción de la obra europea que utiliza su mismo enfoque para presentar los contenidos específicos a los que deben aspirar los estudiantes de español si quieren alcanzar los niveles de referencia establecidos por el MCER: A1, A2, B2, B2, C1 y C2.

La estructura del PCIC establece unos objetivos generales y doce inventarios de contenidos enfocados a su uso en la lengua, es decir, siguiendo el método comunicativo. Sus descriptores de los niveles de referencia del español son una base indiscutible para cualquier profesional de ELE (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2018).

Al estudiarlo, encontramos la idea de que los juegos posibilitan tanto la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además los juegos se pueden utilizar para trabajar tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales, como hemos explicado en la introducción de este capítulo al referirnos a las competencias comunicativas.

Este referente clasifica los juegos en *juegos de observación y memoria*, *juegos de deducción y lógica* y *juegos con palabras*. Con esta idea, el PCIC aconseja, entre los procedimientos y recursos para la práctica en el aula de español ELE, la utilización de los juegos para favorecer la creación de un ambiente relajado y motivador, del que obtener así el mayor provecho de las actividades (Instituto Cervantes, 2006).

A través del estudio del papel del juego en estos dos referentes de la enseñanza de ELE, consideramos necesario que los docentes conozcan varias clasificaciones de juego y, de esta forma, accedan a la gran cantidad de recursos lúdicos que se pueden utilizar en el aula de ELE.

### **2.2.2. Clasificación del juego**

Hoy en día, debido a la gran cantidad de juegos existentes, resulta muy complicado crear una clasificación que abarque todas las tipologías. En el apartado anterior hemos visto cómo se clasifican en el PCIC y en el MCER, pero existen otras clasificaciones diferentes que presentamos a continuación.

Chamorro y Prats (1990) proponen una clasificación de la tipología del juego sin tener en cuenta los objetivos y las aplicaciones del mismo. Atienden únicamente al funcionamiento interno común a cada tipo de juego:

Esquema 1. Clasificación de juegos según Chamorro y Prats (1900, págs. 238-240)

A. Grado de competitividad:

1. Juegos competitivos. Cuyo interés se centra en lograr ser el primero en alcanzar un determinado fin.
2. Juegos cooperativos. En los que la participación de todo el grupo es necesaria para concluir la tarea propuesta.

B. Funcionamiento del juego:

1. Juegos de vacío de información
  - I. Unívocos. Un estudiante tiene la información que un compañero debe adquirir.
  - II. Recíprocos. Un estudiante A tiene la información que necesita B y a la inversa.
2. Juegos de averiguación
  - I. Juegos para adivinar
  - II. Juegos de búsqueda y averiguación
3. Juegos puzle.
4. Juegos de jerarquización
5. Juegos para emparejar
6. Juegos de selección
7. Juegos de intercambios
8. Juegos de asociación
9. Juegos de roles
10. Simulaciones

Por otro lado, Lorente y Pizarro (2012) nos conceden una visión más actualizada, dando un papel importante a los juegos relacionados con las nuevas tecnologías, a los que denominan juegos tecnológicos y en los que introducen el concepto de *Serious Games*, a los ya conocidos, pero aun así recientes y en fase de desarrollo: juegos de internet y videojuegos:

Esquema 2. Clasificación de juegos según Lorente y Pizarro (2012, págs. 12-13)

1. Juegos «artesanales». En este primer grupo se encuentran todos los juegos de la clasificación anterior.

2. Juegos tecnológicos. Al vivir en la era de la tecnología es necesario este grupo para poder clasificar los nuevos recursos didácticos.

Incluso existe una asociación, ISAGA<sup>1</sup>, que considera la utilización del juego, no como una técnica y herramienta sino como un enfoque en sí por sí mismo.

I. Juegos en Internet. Destaca en este apartado la sección *DidactiRed*<sup>2</sup> del Centro Virtual del Instituto Cervantes.

II. Videojuegos. A partir de los años 80, la industria de los videojuegos genera el doble de beneficios que la industria del cine americano. Se pensaba erróneamente que iba a ser una moda y que solo estaba destinado a jóvenes, pero actualmente, incluso los abuelos utilizan este soporte. Se ha convertido en un objeto cultural y multigeneracional, disponible en la mayoría de las casas. Las experiencias que nos ofrecen son cada día más reales, además de atractivas y con numerosos estímulos.

Los videojuegos educativos son utilizados por un gran número de profesores y, según el estudio de la *Interactive Software Federation of Europe*, su impacto educativo es muy positivo: los alumnos se encuentran más motivados y las competencias tanto intelectuales como personales se desarrollan a gran velocidad. La Universidad de Alcalá, en conjunto con *Electronic Arts*, ha desarrollado un proyecto sobre el uso didáctico de los videojuegos: *Aprende y juega con EA*.

En el apartado de canciones retomaremos este tipo de juego al presentar los videojuegos musicales.

III. *Serious Games*. Es un concepto difícil de definir y, como indica Álvarez (2007), no está vinculado a la tecnología, ya que en la etapa del renacimiento se encuentran los primeros juegos serios bajo los términos *serio ludere*. Lo que hoy en día se entiende por *Serious Games* es aquellos juegos cuyo fin es difundir mensajes educativos, políticos o, incluso, de publicidad, siguiendo unas reglas específicas y una determinada estrategia. Existen tres tipos mayormente consensuados:

---

<sup>1</sup> International Simulation and Gaming Association.

<sup>2</sup> Acceso mediante internet con la URL <https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>.

- a. *Advergames*. Para comunicar o influenciar.
- b. *Edugames* o *Learning games*. Para educar.
- c. *Exergames*. Para entrenar.

Para la clase de ELE, encontramos dos ejemplos claros de *Serious Games*: *viaje al pasado* (2004) y *Lost in La Mancha* (2011). El primero, financiado por el Ministerio de Educación de Quebec, se utiliza para trabajar el pretérito perfecto simple y el imperfecto a través de la narración y la descripción. El segundo, financiado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio de España, se destina a aprendientes anglosajones y se encuadra en el nivel A .1.1 del PCIC.

### **2.2.3. Ventajas del juego en las clases de ELE**

Una vez vistos los diferentes tipos de juegos, vamos a conocer diferentes opiniones de autores que justifican el uso del juego en el aula de ELE. A modo de introducción, Varela González (2010), en el apartado *Usos y aplicaciones de lo lúdico en la clase de ELE*, nos indica que los juegos requieren una gran dosis de participación por parte del alumno, provocando que se activen mecanismos de aprendizaje de forma inconsciente. Su utilización hace que la clase tenga lugar de forma relajada y amena, llevando a los alumnos a desarrollar su propio aprendizaje, entendiendo la importancia del factor cultural a la hora de enseñar o aprender una nueva lengua y que el juego es un gran mecanismo activador de la cultura.

En esta misma línea, Lorente y Pizarro (2012, pág. 10) destacan las siguientes ventajas de uso del juego en el aula de ELE:

- Favorece la creatividad y disminuye la ansiedad
- Promueve la comunicación a través de la realidad de su contexto
- Tiene un papel socializador en las relaciones con los compañeros

De esta manera, podemos decir que el juego muestra una triple dirección: lúdica o divertida (descanso del trabajo intelectual), cognitiva y formativa (desarrolla todas las destrezas y competencias comunicativas) y grupal o socializante (por la interacción tanto den el grupo-clase, como con la sociedad de la que se aprende la lengua).

En lo referente al papel socializador del juego, Fingerman (1970) manifestó que mediante el juego se mantienen las tendencias sociales a nivel de grupo gracias a las reuniones, fiestas y otros actos de carácter popular. Varela (2010) indica que cuando hablamos de aspectos culturales, lo hacemos desde la literatura, la historia, las costumbres, la gastronomía, la forma de vivir de los nativos de una lengua, etc. Es importante tener en cuenta que estas diversas manifestaciones de la cultura van unidas a los estereotipos existentes sobre las diferentes nacionalidades hispanohablantes.

A través del juego en el aula, se pueden realizar debates que analicen los diferentes puntos de vista y nos ayuden a tolerarlos, trabajando con nuestros alumnos los posibles prejuicios existentes, descubriendo el motivo por el cual se han llegado a crear en nuestra sociedad actual y por qué forman parte de nuestros eventos sociales.

En esta misma línea, Labrador y Morote (2008) nos indican que los alumnos extranjeros pueden aportar las adivinanzas, acertijos y refranes de sus respectivos países, generando así el intercambio cultural. Una actividad muy interesante es compararlas con las del país del que estamos aprendiendo la lengua y analizar sus diferencias y semejanzas.

Otra ventaja de los juegos es que el profesor puede descubrir a partir de ellos las necesidades y particularidades de sus alumnos. Esto se debe a que el juego crea un ambiente ameno y relajado, en el que los alumnos se expresan de forma más libre y con más confianza a pesar de hacerlo en una lengua extranjera. Este momento podemos considerarlo un útil mecanismo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en él el profesor ve lo que está bien y lo que se puede mejorar, obteniendo así una enseñanza más completa y productiva. El uso de juegos en clase, además de motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad, reduce la importancia de los errores y ayuda a asimilarlos como parte del proceso de aprendizaje (Baretta, 2006).

No debemos olvidar que a través de los juegos también se pueden presentar contenidos nuevos a la vez que afianzar y repasar los contenidos aprendidos. Como indica Nevado (2008), los juegos tienen cabida dentro de las tres fases de la secuencia PPP (presentación, práctica y producción).

En una perspectiva más actual, Labrador y Morote (2008) nos plantean las ventajas de la incorporación de los materiales lúdicos en el aula multimedia:

Desde el punto de vista del alumno, puede marcar su propio ritmo, aumentar su motivación, gestionar la autoevaluación y elegir entre el aprendizaje individual o en equipo. Desde el punto de vista del profesor, se puede realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje, estimular la creatividad del estudiante, crear un buen ambiente, practicar todo tipo de destrezas, entre otras, como vamos a explicar en el siguiente apartado.

#### **2.2.4. El papel del profesor en el juego**

El apartado anterior concluye con la idea de que el papel del profesor es elemental para obtener grandes beneficios del uso del juego en clase de ELE. De esta manera, Eusebio Hermira (2015) destaca el papel de los materiales y las actividades que el profesor lleva al aula en el proceso de aprendizaje, ya que el éxito de la clase dependerá de la atención de los alumnos que el profesor sea capaz de conseguir. Dicha atención se determina por el interés que la tarea genere en los alumnos, ya que, a nivel neurológico, los neurotransmisores generan dopamina que se relaciona con el juego, noradrenalina con el desafío y la serotonina con el placer, es decir, la recompensa.

En este mismo sentido, Varela (2010) nos indica que hacer algo con interés, motivados, algo que nos atraiga o nos satisfaga es un factor clave en la enseñanza de idiomas. Los profesores de ELE deben utilizar este interés para que el aprendizaje sea gratificante, además de útil, es decir, para conseguir un aprendizaje significativo.

Asimismo, Labrador y Morote (2008) dedican un apartado de su artículo al papel del profesor en el juego. El profesor ha de tener en cuenta el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto. Es importante que el alumno tenga claros los objetivos del juego para que se genere un aprendizaje significativo y se evite el sentimiento de pérdida de tiempo. Además de conocer la clase y su contexto, el profesor debe elegir la mejor técnica o táctica para las circunstancias de cada grupo. El éxito o fracaso del juego depende de las habilidades del docente y de las características del grupo, más que del tipo de juego o del momento de su uso.

Lorente y Pizarro (2012) defienden que llevar al aula esta nueva forma de concebir el aprendizaje requiere de profesores que sean «abiertos de mente». Profesores que entiendan y respeten el uso del juego como un nuevo material. El profesor debe ser

mediador, favoreciendo la interacción entre los participantes y fomentando un clima de cooperación y respeto. También debe ser animador, cediendo el protagonismo a los estudiantes (sujeto activo de su propio aprendizaje), activando el juego, pero sin olvidar que es el líder del grupo.

A lo largo del apartado, hemos tratado las características de la figura del profesor en el juego, centrándonos en los aspectos positivos que el mismo debe tener, pero es importante referirnos a las posibles causas del fracaso del juego en el aula vinculadas a la figura del profesor. Primero, la falta de formación del docente en la técnica específica puede causar que no se alcancen los objetivos propuestos y que los alumnos no logren un aprendizaje significativo. En segundo lugar, una selección errónea de la técnica o una conducción inadecuada, que pueden suceder cuando no se elige el momento preciso para llevar a cabo el juego o cuando el profesor olvida su papel de guía en el mismo puede inutilizar la actividad. En tercer lugar, el desconocimiento del grupo con la correspondiente deficiencia de contexto de la tarea puede provocar el sentimiento de pérdida de tiempo en aquellos alumnos que no lleguen al nivel propuesto ya sea por exceso o por defecto (Labrador Piquer y Morote Magán, 2008).

A modo de conclusión, aportamos los tres ejes que hacen del juego un recurso ideal para el aula de ELE: ha de estar adaptado a sus destinatarios (nivel cognitivo, características del grupo, etc.), el profesor ha de conocer la técnica adecuada para llevarlo al aula y ha de fijar unos objetivos claros para trabajar con él.

### **2.3. Los juegos en ELEN**

En este apartado resulta esencial conocer al alumnado al que dedicamos nuestro trabajo, los niños. Por ello, debemos tener en cuenta los diferentes grupos de edad que podemos encontrar en el aula de ELEN. Eusebio Hermira (2015) nos indica que existen dos grupos, de 3 a 6 años y de 6 a 9. Otorgando especial importancia a la edad de 7 años, momento en el que se producen cambios significativos.

Asensio (2016) establece dos etapas en el desarrollo del lenguaje: en la primera, etapa prelingüística, el niño desarrolla los gestos y los sonidos y, en la segunda, etapa lingüística, desarrolla progresivamente todos los ámbitos del lenguaje. Brooks (1964) divide esta segunda etapa en cuatro subperiodos:

- De los 2 a los 4 años. Se le conoce como el periodo de expansión y en esta etapa el niño es capaz de combinar palabras, desde la generalidad hasta lo concreto.
- De los 4 a los 7 años. Se denomina el estadio de la conciencia estructural, el niño organiza las oraciones y el discurso, amplía el lenguaje y es capaz de sintetizarlo.
- De los 7 a los 10 años. Encontramos el estadio de automatización, en el que el niño experimenta sintácticamente.
- De los 10 a los 15 años. El niño desarrolla el lenguaje propio, con nivel abstracto y un uso más elaborado. A esta etapa creativa se le otorga el final del desarrollo intelectual.

En esta misma línea, Eusebio Hermira (2015), siguiendo a Lenneberg, nos recuerda que a partir de la pubertad las capacidades del lenguaje disminuyen de manera considerable, es lo que se conoce como la hipótesis del periodo crítico. Las habilidades más primarias y elementales, que no son adquiridas antes de la pubertad, por regla general son defectuosas. Esto se debe a la pérdida de plasticidad neuronal con la que el niño adquiere la lengua materna.

Siguiendo con esta autora (Eusebio Hermira, 2015), existen importantes diferencias entre el aprendizaje de niños y adultos, los primeros son más intuitivos, no tienen miedo a cometer errores y sus resultados son más fáciles de apreciar. La edad es un factor determinante a la hora de aprender una lengua y aporta a niños y a adultos un aprendizaje diferente con sus correspondientes pros y contras.

En concreto, Ruiz Calatrava (2009), en su artículo *El aprendizaje de una Lengua Extranjera a distintas edades*, nos muestra algunas de estas diferencias. Los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de una segunda lengua; sin embargo, los niños pequeños alcanzan un mayor aprendizaje a largo plazo. Este hecho fomenta que la enseñanza de lenguas sea temprana para aprovechar el periodo crítico de la evolución y la capacidad de los niños para emitir sonidos y patrones de entonación. Además, la enseñanza de lenguas a edades tempranas ayuda a expandir la cultura y desarrollar de mejor manera las habilidades básicas.

En este mismo sentido, Harley y Hart (1997), en su estudio empírico sobre la exposición más temprana a una segunda lengua, concluyen que los adolescentes aprenden más despacio, pero desarrollan mejor la dimensión analítica de la aptitud lingüística. Reiterando la opinión de Eusebio Hermira (2015) de que la edad no es un factor que imposibilita el aprendizaje de una lengua.

Centrándonos en el tema que nos compete, Prieto Figueroa (1984) nos dice que el juego como elemento esencial en la vida del ser humano afecta de manera diferente cada periodo de la vida; en concreto, para los niños, se posiciona a favor del juego libre, dejando el juego sistematizado para el adolescente. Los juegos didácticos o educativos han de estar elaborados de acuerdo con las funciones mentales de cada etapa de la vida (Nevado Fuentes, 2008)

De la misma manera, Benítez Murillo (2009), además de reiterar que el juego es una actividad propia del ser humano y que tiene lugar durante toda su vida, nos indica que su contenido varía debido a las influencias culturales en los distintos grupos sociales a lo largo del mundo. A través del juego el niño o la niña se comunica con el mundo desde que nace; es su principal lenguaje, depende de sus experiencias e intereses particulares, pero siempre cobra sentido. Los niños expresan sus deseos y conflictos, sus fantasías y temores, de forma simbólica a través del juego, muestran la percepción de sí mismos y de su entorno. También comprenden su pasado y su presente y se preparan para el futuro. Así, podemos afirmar que el juego facilita aprendizajes como:

- El desarrollo del habla y el lenguaje, desde el balbuceo hasta contar cuentos.
- El desarrollo de la inteligencia emocional como la autoestima y la empatía.
- La forma de relacionarse con otros grupos sociales como los adultos.
- El desarrollo de las actividades físicas como correr, balancearse, etc.
- El desarrollo de las habilidades sociales, como negociar, competir, cooperar, etc.
- La inteligencia racional para comparar, contar, memorizar, categorizar, etc.
- Desarrollo de su personalidad en lo referente a intereses y pertenencias.
- Relación con el medioambiente, explorando sus posibilidades y sus límites.
- La habilidad de solucionar problemas a través de sus propias estrategias.
- La toma de decisiones y sus correspondientes consecuencias.

Con otras palabras, el juego es importante para los niños porque lo utilizan como su lenguaje principal. Como indica Benítez Murillo (2009), los niños representan a través del juego simbólico todo lo que han vivido o quieren vivir, siendo capaces de exteriorizar sus emociones y frustraciones. Además, mediante el juego aprenden a conocer su propio cuerpo, desarrollan sus sentidos y potencian su creatividad e imaginación. Si estas prácticas son orientadas con fines educativos, se obtiene de ellas el máximo beneficio. En la etapa de educación infantil es un recurso educativo que favorece la maduración de los alumnos y fomenta el desarrollo armonioso de la personalidad de cada niño. Es por esta misma razón por la que los juegos en la etapa escolar son más que necesarios para el desarrollo personal del alumnado y su interacción con los demás.

Numerosos autores como Baretta (2006) o Lorente y Pizarro (2012) defienden que el juego no tiene por qué ser algo para aprovechar en los últimos minutos de la clase, sino que puede ser incluso el punto central de la misma. Continuando con el artículo de Baretta (2006), para que el juego sea productivo desde el punto de vista pedagógico es necesario utilizarlo en el momento adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de tener claro los objetivos que queremos que alcancen los alumnos.

Debemos tener en cuenta que el juego tiene un gran poder socializante, ya que fomenta la interacción del niño con sus iguales y le enseña a respetar las reglas con las que ha de convivir a lo largo de su vida. De igual manera, los juegos tradicionales son parte de la vida de las personas y contienen en sí mismos la cultura de un pueblo. Así, podemos considerarlo un componente muy enriquecedor como transmisor de valores, el reencuentro con la cultura popular en la escuela, con la ayuda de las familias, y el mecanismo por el que los niños conocen la historia de su entorno (Benítez Murillo, 2009).

El futuro del juego en sus diversas vertientes es una proyección natural de su pasado. El nexo entre ambos no se encuentra en las reglas, ni en las piezas, ni en las recompensas, sino en el corazón y el cerebro de los jugadores, en las sensaciones que residen en la naturaleza humana. La importancia del juego reside en el individuo que siente, no en el objeto que por sí mismo es ajeno al juego. No es posible ver a una pieza de ajedrez emocionada (Andreu Andrés y García Casas, 2000, pág. 122).

Miliani (2015) nos recuerda que, a pesar de que los niños asimilan conocimientos nuevos de manera muy rápida, también se aburren rápidamente. Por ello, el uso de los juegos es fundamental para mantener el interés del infante; la metodología debe ser participativa, buscando que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje.

Eusebio Hermira (2015) destaca la necesidad de seguir rutinas por parte de los niños para alcanzar autonomía y equilibrio personal, así como sentirse más seguros y adquirir la conciencia del tiempo. Mantener el ritmo de la rutina de la clase es esencial, los alumnos de edades tempranas necesitan seguir el mismo orden en el aula para sentirse seguros y de esta forma aprender mejor.

Como hemos visto a lo largo de los puntos anteriores, el uso del juego en clase en cualquiera de sus vertientes carece de efectos negativos si está correctamente planteado dentro de la programación didáctica. El juego ha de tener unos objetivos claros y precisos previamente planificados y adaptados al estudiante, de esta manera, al final del proceso educativo el estudiante tiene la sensación de que ha aprendido una nueva lengua de forma divertida y práctica. No podemos caer en el error de jugar por jugar (Nevado Fuentes, 2008).

Otra actividad lúdica ideal para el aula de ELEN son las canciones, que aprovechan su ritmo y melodía para numerosos factores relacionados con la enseñanza a niños como, por ejemplo, establecer rutinas o captar su atención. En el siguiente capítulo de este TFM vamos a descubrir todos sus beneficios, siguiendo una metodología deductiva que parte de la enseñanza de ELE a adultos, desarrollando todos los aspectos que consideramos relevantes, para terminar, unificando nuestro conocimiento en torno a los destinatarios de este trabajo: los niños.

### **3. Las canciones en el aula de ELE**

A modo de introducción al mundo de las canciones en el aula, queremos demostrar que estas y los juegos trabajan de forma conjunta en el ámbito de la educación desde los tiempos de la Grecia clásica y para ello, utilizamos la siguiente idea que encontramos en el texto de Labrador Piquer y Morote Magán:

Platón propuso como fin de la educación: la belleza y la perfección, y para lograr ambas, defendía que había que realizar gimnasia para cultivar el cuerpo y trabajar con la música para cultivar el alma. Dentro de esta última se incluía la literatura, la poesía y las artes. También consideraba que la educación se basaba en el juego. Labrador Piquer y Morote Magán (2008, pág.72)

Actualmente, son muchas las personas que se introducen en el español por primera vez a través de las letras de las canciones. El gran éxito de los cantantes y las canciones en español por todo el mundo pone de manifiesto el creciente atractivo de la música en español. De esta forma, hablantes de otras lenguas se acercan al español incluso sin tener un propósito real de aprenderlo (Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa, 2015).

Otra de las causas que incide en el gran número actual de aprendientes de español es la motivación para aprender esta lengua. Son muchos los autores que defienden la importancia de la motivación en el aula de ELE, entre los que destaca Santos (2004), que se refiere a la motivación como el factor más importante en el aprendizaje de una segunda lengua. Cuanta más motivación tenga el aprendiente, mejor será su actitud hacia el proceso y se elevará su rendimiento y su nivel de competencia comunicativa. También Gardner y Lambert (1959) destacaron la importancia de dos tipos diferentes de motivación. La primera, integrativa, se refleja en el deseo de integración en la comunidad de la lengua meta; la segunda, instrumental, surge de los beneficios económicos, sociales o laborales que la lengua que se quiere aprender puede reportar al individuo.

Independientemente de los motivos por los que el alumno decide aprender español va a existir una clara relación entre su motivación por aprender el idioma y su actitud hacia la sociedad que habla en el mismo. En este aspecto, las canciones, como un producto cultural de la sociedad, tal y como se verá, aportan numerosos beneficios a los estudiantes de español como segunda lengua (Fernández Martín, 2013).

Además, las canciones están presentes en el aula debido a la relación entre la música y el lenguaje, vínculo que vamos a conocer en el siguiente apartado.

### **3.1. La relación entre el lenguaje y la música**

Son muchos los autores que hablan sobre las similitudes entre el lenguaje y la música como Mithen (2005) o Patel (2003), e incluso Brown (2000), que sostiene que comparten una misma historia filogenética y ontogenética (Igoa, 2010).

Otros, como Toscano y Mora (2012, pág. 200), establecen como punto de unión la melodía y el ritmo del habla y sintetizan sus similitudes en las siguientes:

- Lenguaje y música son capacidades específicas del ser humano.
- Se expresan de tres maneras diferentes: escrita, vocal y gestual.
- Los niños desarrollan al mismo tiempo el canto y el habla.
- El medio natural de ambos es el auditivo vocal.
- A través de palabras u elementos musicales se pueden crear secuencias ilimitadas con un orden fijo y siguiendo unas reglas.
- Primero se desarrollan las capacidades receptivas y después las productivas.
- La cultura les afecta de igual manera.

Las mismas autoras (Toscano Fuentes y Fonseca Mora, 2012, págs. 200-201) destacan algunas diferencias entre lenguaje y música, relevantes en el ámbito de enseñanza de lenguas, que todo profesor de ELE debe recordar:

- Carece de sentido traducir la música de una cultura a otra, en cambio, se realizan traducciones entre idiomas a diario.
- Las reglas de la música no proporcionan la misma información que las reglas del lenguaje.
- Los estilos musicales varían más rápido que la gramática de un idioma.
- El lenguaje no siempre posee expresión emocional, al contrario de la música.
- La estructura suprasegmental prosódica del lenguaje es menos específica y más variable que la de una pieza musical.
- El número de fonemas de los idiomas es diferente, el número de tonos en la octava es similar.

Consideramos que conocer las semejanzas y las diferencias entre el lenguaje y la música ayuda al docente a justificar su uso en el aula, que como vamos a ver en el siguiente apartado ofrece numerosas posibilidades.

### **3.2. El uso de las canciones en el aula de ELE**

Rodríguez (2006, pág. 807), siguiendo a Varela (2003), nos presenta los siguientes usos de las canciones:

- Conocer vocabulario.
- Aprender pronunciación.
- Solventar errores frecuentes.
- Descubrir cultura.
- Propiciar los debates en clase.
- Aumentar la creatividad.
- Desarrollar las destrezas lingüísticas.
- Motivar.
- Desarrollar la inteligencia musical.

Una vez vistos los numerosos usos de las canciones en el aula, pasamos a comprobar la utilidad de esta herramienta. En ese aspecto, Fandiño y Viaplana (2009) defienden que los alumnos siempre reciben las actividades relacionadas con canciones como actividades motivadoras. Puede deberse a que las canciones sean materiales reales, en los que se refleja la sociedad, lo que permite a los alumnos poder identificar intereses e inquietudes. A través de las canciones, se fomenta la curiosidad de los alumnos, ante este estímulo comunicativo ante el que surgen conversaciones en las que los alumnos hablan sin miedo al error.

Otros autores como Las Heras, Serrano y Sáez (2015) dan un paso más y añaden al potencial comunicativo y motivador de las canciones el componente afectivo. Ante su propuesta didáctica, realizan un sondeo en el aula sobre los gustos musicales de su alumnado y enfocan dicha propuesta en función de dos aspectos:

- Elección del género y la época musical en función del destinatario. El factor interés incrementa el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.
- Utilización de diversas canciones para abarcar la diversidad del aula y poder trabajar más niveles lingüísticos y socioculturales.

Por otro lado, Cordeiro (2014), en su unidad didáctica, fija como objetivo principal el uso de las inteligencias múltiples en el aula de ELE. Esta teoría considera que el individuo ha de conocer la lengua de manera conjunta con la música, el movimiento corporal y las relaciones interpersonales, entre otras.

Las canciones en el aula de ELE aumentan el interés por la lengua española, facilitan su adquisición, posibilitan un gran número de actividades didácticas e incrementan el léxico de los alumnos. Al ser textos con una gran carga cultural, se puede trabajar a través de ellos contenidos históricos, cotidianos, políticos, etc. De esta manera, los alumnos aprenden los valores de las personas que cantan en la lengua meta.

En el siguiente punto, veremos qué soportes nos traen las canciones al aula en la actualidad para conocer cómo pueden utilizarlos los docentes.

### **3.2.1. Historia reciente del uso de las canciones en el aula de ELE**

Como en el apartado 2.1., creemos necesario hacer un breve recorrido por la historia educativa para comprobar el papel de las canciones en la enseñanza de lenguas. Debido a los grandes cambios que han sufrido las canciones en las últimas décadas, nos remitimos, como soporte más antiguo, al radiocasete, cuya creación es contemporánea a la aparición de la metodología comunicativa (años 70).

Autores como García y Alonso (2018) nos recuerdan que hasta hace pocos años en clase se usaban radiocasetes. En un periodo corto de tiempo hemos pasado del CD al soporte electrónico para la música. Este último nos abre infinitas posibilidades debido a la cantidad ilimitada de recursos musicales que podemos encontrar en internet.

Hace años, las canciones se usaban para aliviar grandes clases magistrales o en momentos asociados a festividades como, por ejemplo, antes de las vacaciones. De esta forma, las unidades didácticas enfocadas a la música se dedicaban a la audición y traducción de fragmentos, generalmente.

Actualmente, gracias a la conexión a internet y los diferentes recursos electrónicos como las pizarras digitales, la diversidad de actividades ha aumentado considerablemente. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) implican al alumnado en su proceso de aprendizaje, al ser capaces de transformar e integrar la información de su entorno o a nivel mundial.

En esta misma línea, Cristóbal y Villanueva (2015) reflexionan acerca del potencial de las nuevas tecnologías que están abriendo nuevos campos de investigación inimaginables hace apenas unas décadas. En lo referente a las TIC, opinan que, a pesar de los avances de los últimos años, los materiales de español como segunda lengua no

aprovechan las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Anhelan actividades y recursos más interactivos y en otros soportes, como, por ejemplo, las videoconsolas.

De hecho, en su artículo *La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías*, adjuntan una tabla (Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa, 2015, págs. 150-151) que relaciona las diferentes opciones de videojuegos, como el conocido *Singstar* de PlayStation, con las destrezas que pueden reforzarse en el aula de ELE (Véase Anexo I).

Como ya anticipábamos en el apartado 2.2.2, en su clasificación, Lorente y Pizarro (2012) aportan información relativa al papel de los videojuegos en la enseñanza actual y una nueva definición en este campo: los videojuegos musicales.

Más conocidos como videojuegos de karaoke<sup>3</sup>, nos indican que son una prolongación del uso de las canciones en clase, ya que aportan autonomía al alumno y les exponen a numerosos estímulos. Los videojuegos musicales son atractivos, dinámicos e interactivos, además del sonido y la música, pueden incluir fotografías, animación, videos e incluso imágenes tridimensionales.

En este respecto, Méndiz, Pindado, Ruiz y Pulido (2008), en su revisión crítica de las investigaciones realizadas sobre videojuegos y educación, destacan como habilidades de los videojuegos para fines educativos la creatividad, la atención, la concentración y la capacidad de resolución de problemas.

Volviendo a Cristóbal y Villanueva (2015), y a la historia reciente de las canciones en ELE, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), coordinado con institutos de español en el extranjero, publicó *Encantados*, una recopilación de quince canciones con diversas tareas y actividades relacionadas directamente con las destrezas lingüísticas. Este recurso, *Encantados*, sigue las directrices de los dos grandes referentes en ELE sobre los que vamos a trabajar en el siguiente punto: el MCER y el PCIC.

---

<sup>3</sup> Videojuegos de karaoke. Aplicaciones que se pueden usar en videoconsolas u ordenadores, en las que los jugadores ponen a prueba sus habilidades para cantar y entonar. A diferencia de los karaokes tradicionales, los jugadores disponen de posibilidades como superponer las voces o recibir valoraciones de forma externa, se pueden usar en grupo, por parejas o de forma individual (Cristóbal y Hornillos, 2015, pág. 143).

### **3.2.2. Las canciones en el MCER y en el PCIC**

El MCER (Consejo de Europa, 2001) estudia el uso de las canciones en el aula de enseñanza de lenguas en su apartado de usos lúdicos y estéticos de la lengua que han de ser enseñados al alumno. Da importancia a la canción, ya que considera que esta debería estar incluida en el aula y en la programación de cursos de lengua extranjera, fomentando con ella el componente sociocultural.

Este referente entiende la canción como un conjunto de habilidades y características que dan lugar a un *conocimiento del mundo*. Se pone especial atención en *los valores, creencias y actitudes* que la canción aporta a nivel sociocultural, siendo indicado trabajar estas en el aula, desarrollando las artes de cada cultura: la música, las artes visuales, la literatura, las canciones, el teatro y la música popular (Cordeiro, 2014).

En cambio, la obra de referencia PCIC (Instituto Cervantes, 2006), estudia la canción como un método de enseñanza del idioma. La canción es considerada por el *Plan Curricular* como un método apropiado para practicar la comprensión auditiva en el aula, nos dice que la canción posee un valor lingüístico y poético en sí misma, pero, además, es una fuente importante para adquirir información cultural.

En el apartado del *Plan Curricular* de referentes culturales, en el epígrafe *Productos y creaciones culturales*, encontramos un apartado dedicado a la música, con los diferentes géneros que se han dado a lo largo de la historia de la música española (véase Anexo II).

Una vez situada la canción en los dos grandes referentes en ELE, volvemos a destacar la importancia del papel del profesor a la hora de utilizar las canciones en el aula, como ya hicimos en el punto 2.2.4. con el juego.

### **3.2.3. La figura del profesor en la enseñanza de canciones**

Numerosos autores defienden la presencia de canciones en el aula de español. Aguilar López (2013) añade a esta justificación las necesidades docentes para poder utilizar este material, el profesor debe fijar unos objetivos claros en la canción, ya sean contenidos o simplemente el hecho de favorecer un buen clima en aula para poder explotar el potencial de este recurso. Las canciones son una muestra real de la lengua meta y a la vez un producto cultural, por ello, es necesario que la canción elegida esté conectada con alguno de los contenidos de la programación de los docentes.

El profesor conoce el contexto de su aula y los pormenores de sus alumnos, esto lo convierte en la figura indicada para incluir las canciones en la programación. Heras, Serrano y Sáez (2015) comienzan su propuesta a través de la selección de canciones, este punto de partida lo establecen en los gustos musicales del alumnado.

De nuevo, Aguilar (2013) propone que los alumnos le transmitan al docente las canciones que les gustaría trabajar en el aula. De esta forma, se obtiene una variedad de estilos y géneros correspondiente a la diversidad del alumnado. Esta opción presenta numerosas ventajas, como que todos los alumnos estén representados en el aula, pero también tiene el inconveniente de que a los alumnos no les gusten todos los estilos musicales que se trabajen.

El docente debe fomentar una atmósfera de tolerancia y respeto hacia todos los gustos y estilos musicales. Es su competencia elegir qué canción de las propuestas por el alumnado va a incluir en la programación, sin olvidar que el docente es quien elige cuándo se utiliza cada canción en función de los contenidos que queramos trabajar en ella.

En conclusión, para poder utilizar de manera adecuada esta herramienta es más que necesaria la figura guía del profesor, que aporta al alumno las técnicas adecuadas para realizar su aprendizaje por este medio. En el siguiente apartado, procedemos a relacionar todo lo que hemos mencionado previamente con el aula de ELEN.

### **3.3. Las canciones en el aula de ELEN**

Para comenzar este apartado, nos gustaría recalcar la idea que defiende Murphey (1992) sobre las canciones, a las que considera un material muy valioso dentro del aula, sobre todo, si el docente trabaja la relación entre el placer que supone escuchar y cantar canciones y el uso comunicativo de la lengua. Incluso nos llama la atención que a los alumnos les resulte más sencillo cantar que hablar en la lengua meta.

En uno de los grandes referentes en la didáctica de la lengua para los maestros de Educación Primaria (6-12 años), Casanny, Luna y Sanz (1994) manifiestan el valor didáctico incalculable del uso de canciones en clase. Las definen como textos orales ideales para practicar aspectos como la pronunciación, el ritmo, la velocidad, etc. Asimismo, destacan que el fenómeno de la rima favorece la memorización, convirtiéndose así en la alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

En esta misma línea, Fandiño y Viaplana (2009) enfatizan la facilidad, naturalidad y la perdurabilidad en el tiempo de la memorización de las canciones, gracias a la repetición de sus propias características melódicas y rítmicas, así como de su extensión, por lo general, breve, y de su léxico.

La importancia de este proceso de memorización en el aprendizaje de una segunda lengua tiene similitudes con el proceso de adquisición de la lengua materna que facilitan los aprendizajes del individuo. Adquisición que se realiza, como exponíamos en el punto 2.3, antes de la pubertad (10-14 años en las niñas, 12-16 en los niños).

Por otro lado, Toscano y Fonseca (2012) resaltan como beneficios en el aula de lengua extranjera la utilización de canciones, ya que facilitan la memorización. Además de trabajar las destrezas básicas, son motivadoras y reducen la ansiedad en clase.

En su estudio realizado con alumnos de primer curso de primaria (6-7 años), concluyen que los estudiantes con mejor capacidad auditiva obtienen mejores resultados en el aprendizaje de la lengua inglesa. Asimismo, su programa sonoro-musical desarrolla la capacidad auditiva de sus alumnos. La música de fondo ha fomentado un buen clima en el aula y la incorporación de las canciones ha desarrollado la comunicación en lengua inglesa entre los alumnos. Trabajar la inteligencia musical ha mejorado la concentración, la creatividad y las relaciones de los alumnos.

Por último, Souza y Madeira (2016), en su estudio para la asignatura Metodología de enseñanza de español para niños, utilizan como punto de partida un juego, seguido de canciones, trabajando únicamente la oralidad. Y concluyen que el input lingüístico que generan ambos recursos usados de forma conjunta, fomenta el aprendizaje significativo en los alumnos con una gran facilidad.

Cabe resaltar que en este campo son escasos los estudios de los usos de la canción en el aula de ELEN. La mayoría de ellos no especifica edad o se centran en el componente cultural de la canción para utilizar este recurso con los adultos.

En el siguiente apartado veremos cómo abordan este recurso los materiales destinados a niños, observando si se centran en las características cognitivas de estos destinatarios.

#### **4. El juego y las canciones en los manuales de ELEN**

Ya en 1995, Fernández López (2017) destacaba que era muy difícil observar todo lo que se publicaba sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Veinte años después, el análisis de materiales didácticos para el aula de ELE se convirtió en parte necesaria de todos los cursos y másteres que forman a profesores de español. La capacidad de ser crítico con los materiales aporta al profesor de lenguas numerosos beneficios y le permite incluso producir nuevos materiales que se ajusten al contexto en el que se centra su enseñanza.

El análisis de un material didáctico no es una tarea sencilla, ha de realizarse de manera objetiva y en relación con otros materiales que sigan el mismo enfoque metodológico. El contexto también ha de ser común y los criterios a analizar han de estar fijados previamente.

La misma autora (Fernández López, 2017, págs. 699-704) establece cuatro fines por los que se aborda el estudio de un manual o material didáctico:

1. Describir el material elegido de forma exhaustiva para que otros profesionales puedan hacer uso de él o simplemente conocer su existencia.
2. Comparar materiales en función de variables como la edad, la motivación de los destinatarios, la procedencia de los alumnos, etc.
3. Organizar los materiales de los que se dispone en un centro de enseñanza.
4. Comprobar los resultados de los diferentes materiales.

En nuestro trabajo vamos a utilizar los dos criterios primeros: vamos a describir el material para que otros profesionales puedan utilizarlo o conocerlo, y vamos a comparar los dos manuales analizados en función de las siguientes variables: primero, la edad, ya que nuestro trabajo se centra en los niños, y, segundo, el uso de los juegos y las canciones en los mismos.

Asimismo, es necesario tener claro por qué hemos escogido este recurso para nuestro trabajo TFM. Santos Gargallo (2004) define material didáctico como todo aquel recurso que se utilice en la enseñanza de una lengua extranjera, independientemente del soporte en el que se encuentre. En el caso de los manuales o libros de texto orientados a la enseñanza de lenguas, nos indica que también se les denomina métodos en relación con el término anglosajón que hace referencia al conjunto de principios teórico-prácticos que

se utilizan en un aula. En sus palabras, el método es “una manera concreta de hacer las cosas en el aula de español” (Santos Gargallo, 2004, págs. 47-49).

El mercado editorial de ELE se encuentra en una fase de crecimiento intenso, debido a la cantidad de alumnos que realizan estudios sobre el español. La presencia de este idioma en escuelas e institutos de todo el mundo facilita la creación de una gran oferta de materiales didácticos destinada a niños y a jóvenes (Blanco Canales, 2010).

En lo que a nuestro trabajo se refiere, hemos elaborado un gráfico para representar los manuales destinados a ELEN a los que los docentes de este campo pueden acceder actualmente (2021). La información se ha extraído de las diferentes secciones de los catálogos de las editoriales especialistas en la enseñanza de español como lengua extranjera. En el caso de las editoriales *Difusión* y *Edelsa*, encontramos una sección destinada únicamente para niños, por ello, aparecen en color morado. *EnClave de ELE*, *Edinumen* y *SGEL*, unifican en la misma sección a niños y adolescentes, en color granate. Otorgando con su relación, el orden a nuestro gráfico (Véase en la siguiente página).

Para extrapolar los conocimientos adquiridos al revisar el estado de la cuestión de los juegos y las canciones en la clase de ELEN, hemos escogido dos manuales destinados a niños. El primero, *Lola y Leo 1* (Fritzler, Lara y Reis, 2016), de la editorial *Difusión*, pertenece al grupo formado por las dos primeras editoriales que tienen una sección de su catálogo específica para la enseñanza de ELEN. De los seis manuales que encontramos en este grupo, hemos seleccionado *Lola y Leo 1*, ya que disponíamos en formato físico del mismo y esto nos ha facilitado su análisis. De la editorial *Edelsa*, el más similar en características a nuestra elección sería el manual *Colega*, por la edad de los destinatarios y la secuenciación de niveles.

El segundo, *Clan 7* (Gómez, Mínguez, Rojano y Valero, 2013), lo hemos escogido por su vinculación con el currículo oficial de la enseñanza reglada en España. Como maestra de Educación Primaria, nos ha resultado muy interesante que este manual siga los patrones de los libros de texto destinados a este periodo educativo. Además, capto nuestra atención al tratarse de un proyecto único de la editorial, ya que actualmente no ofrece otros manuales para niños. Sin olvidar, su vinculación con el *Instituto Cervantes*, referente en la enseñanza de español como lengua extranjera, como hemos visto a lo largo de este TFM.

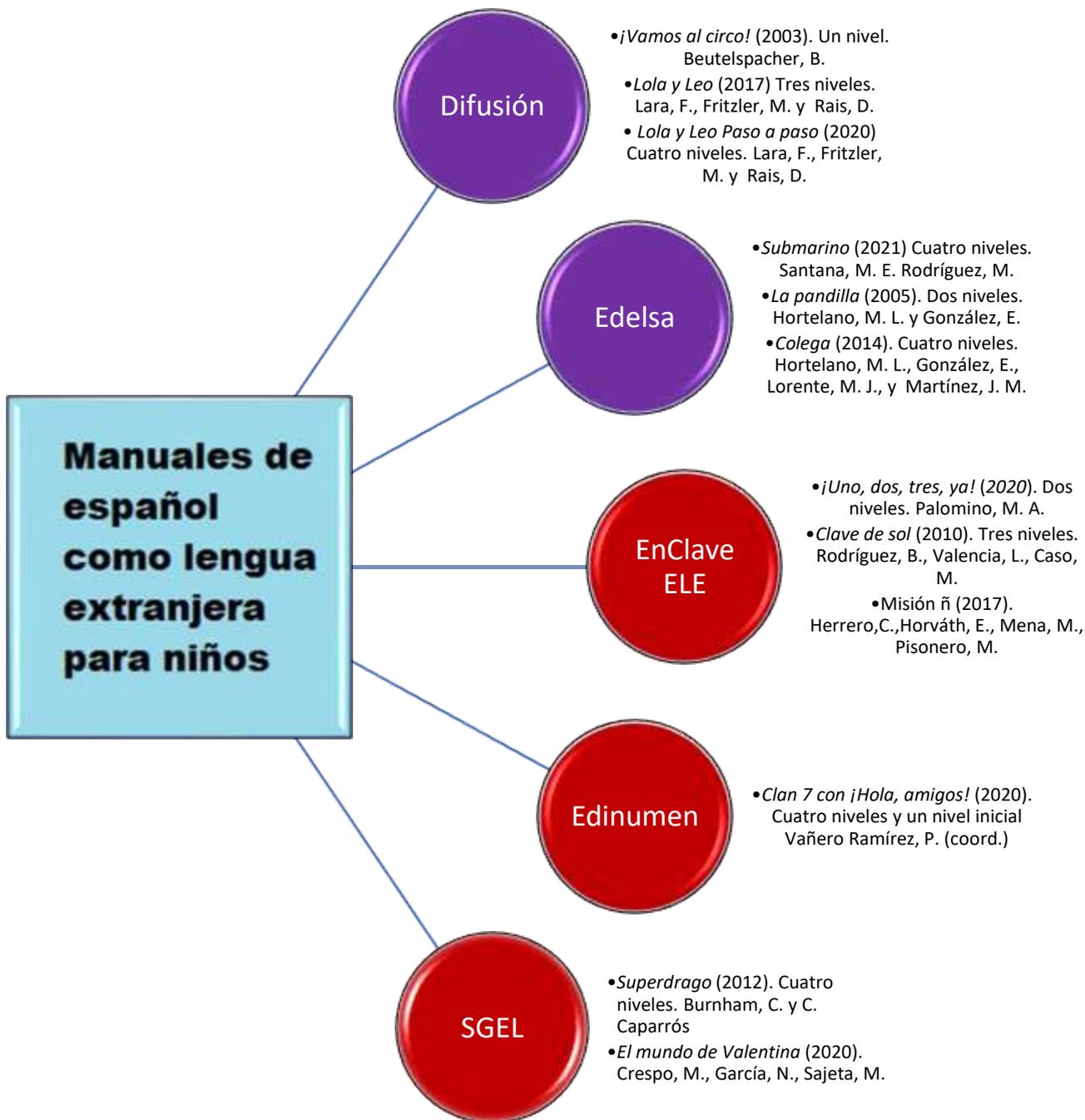


Ilustración 1. Manuales de español como lengua extranjera para niños. Fuente: Elaboración propia

#### 4.1. Análisis del manual *Lola y Leo 1* (Fritzler, Lara y Reis, 2016)

Una vez justificadas nuestras elecciones, procedemos a presentar las características generales del primer manual. En la página web de la editorial Difusión exponen como puntos fuertes de la colección *Lola y Leo* los siguientes:

- Se enfoca para niños de 7 a 11 años
- Ofrece una enseñanza integral e intercultural del español
- El léxico y la gramática adaptada a niños se presenta de forma amena
- Las actividades lúdicas y dinámicas buscan potenciar la creatividad
- Posee recortables, un glosario visual y apartados socioculturales
- Contiene apoyo visual con imágenes actuales y divertidas
- La música ha sido creada específicamente para este manual

A continuación, se expone la descripción del libro del alumno *Lola y Leo 1* (2016) siguiendo el formato de ficha propuesto por Fernández López (2017). En la primera tabla, describimos el manual de forma externa:

<b>Tabla 1. Descripción externa del manual didáctico <i>LOLA Y LEO 1</i></b>		
<b>Título</b>	Lola y Leo 1	
<b>Autor/es</b>	Marcela Fritzler, Francisco Lara, Daiane Reis.	
<b>Datos bibliográficos</b>	<b>Lugar de publicación</b>	Barcelona
	<b>Editorial</b>	Difusión
	<b>Año</b>	2016
<b>Material</b>	<b>Impreso</b>	Manual impreso a color 80 páginas
	<b>Auditivo</b>	Soporte de audio descargable
	<b>Visual</b>	Material icónico: fotografías, dibujos...
	<b>Multimedia</b>	Existencia de manual en formato electrónico
	<b>Formación Online</b>	Los recursos digitales se encuentran en Campus Difusión y son los siguientes: Libro digital interactivo, audios y vídeos, transcripciones de los audios, glosarios, soluciones, material recortable y juegos, apartados de gramática visual, canciones con sus correspondientes letras.

En la segunda tabla, describimos el interior del manual de forma general. Este análisis es objetivo y se basa en la información que ofrecen los autores y que aparece en el material.

**Tabla 2. Descripción externa del manual didáctico *LOLA Y LEO 1***

<b>Objetivo general</b>	Aprender a comunicarse en español
<b>Metodología</b>	Enfoque comunicativo y multisensorial, dinámico e intercultural
<b>Organización en niveles</b>	A1.1, A1.2 Y A2.1.
<b>Destinatario</b>	Niños de 7 a 11 años
<b>Programación de objetivos y contenidos</b>	Adaptado a las directrices que proponen el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el MCER
<b>Secuenciación</b>	6 unidades
<b>Organización de cada lección o unidad</b>	Página de entrada Con Lupa 1, 2 y 3 Mis palabras Gramática visual y sonidos Con las manos

En las siguientes tablas, de elaboración propia, realizamos el análisis crítico de la presencia de juegos y canciones en el manual. Hemos decidido analizar cada recurso por separado, al igual que lo hemos efectuado en el presente trabajo.

La tabla de análisis de juego se divide en cuatro apartados que consideramos relevantes siguiendo la estructura de este TFM. El primero, nos indica la cantidad de juegos que aparecen en los manuales. El siguiente, los tipos de juegos que aparecen de forma más continúa según la clasificación de juego que hemos aportado en el punto 2.2.2. Pueden aparecer varios tipos de forma predominante, queda a gusto de quién realice el análisis escoger los tipos de juegos que considere relevantes a la hora de examinar el manual.

En el tercer apartado, anotamos todo lo relevante al momento del uso del juego que nos propone el manual dentro de la programación docente. Destacamos si siempre aparece en la misma parte, o lo hace de forma salteada. Bajo el nombre “observaciones del profesor”, dejamos el cuarto apartado para que el docente resalte otros aspectos relevantes del manual que considere en relación con la figura del profesor trabajada en este TFM.

**Tabla 3. Análisis crítico del uso del juego en *Lola y Leo 1***

<b>El uso del juego es:</b>	Escaso - <b>Aceptable</b> - Abundante
<b>Tipo de juego predominante</b>	Juegos artesanales
<b>Momento del juego en la programación</b>	Variado, podemos encontrar el juego en distintas partes de la unidad didáctica e incluso hay unidades en las que no aparece.
<b>Observaciones del profesor</b>	Vienen siempre acompañados del siguiente icono: 

El uso del juego es aceptable porque aparece en varias unidades, pero no puede considerarse abundante debido a que no aparece en todas las unidades didácticas e incluso las veces que se manifiesta en cada unidad podrían considerarse escasas. Destacamos que se utiliza un juego muy útil para conocer el abecedario español y para trabajar el léxico con aprendientes de esta edad: el ahorcado. También encontramos juegos de adivinanzas, de ahí que hayamos elegido como tipo de juego predominante, los juegos artesanales.

En lo referente a la tabla del uso de canciones, en el primer apartado, indicamos mediante un número la cantidad de canciones que aparecen y cualquier aspecto relevante en conexión con este número. Si poseen título, se adjunta una relación de ellos, y después se indica si están adaptadas a su destinatario o no.

Al igual que con el juego, se observa el momento de unidad didáctica en el que se utilizan y se dedica un apartado a las observaciones del profesor, para que resalte cualquier aspecto que considere oportuno, sobre el uso de esta herramienta.

**Tabla 4. Análisis crítico del uso de las canciones en los manuales de ELEN**

<b>Número de canciones en el manual</b>	6, igual que el número de unidades
<b>Relación de las canciones</b>	La canción de los colores Erre que erre El twist de la goma Mi casa, tu casa Batido de frutas La fiesta de los animales
<b>Adaptadas al destinatario</b>	Sí o No
<b>Momento en el que se utilizan</b>	Variado, aparecen a lo largo de toda la unidad didáctica en diferentes apartados
<b>Observaciones del profesor</b>	Vienen acompañadas por el siguiente icono: 

Tras revisar ambos recursos en el manual *Lola y Leo 1* (2016), concluimos que las canciones sí están bien secuenciadas en relación con los contenidos trabajados, pero en el caso de los juegos se abordan de forma más aislada y, al realizarlo de esta manera, no se consigue explotar todo su potencial. Otorgamos relevancia al ejercicio canta y juega con las manos, por la relación de los dos elementos estudiados con la psicomotricidad, de gran relevancia en esta etapa educativa. También aparecen juegos, en los que primero hay que efectuar manualidades para poder realizarlos, que consideramos de gran utilidad para los alumnos de nuestro campo de estudio.

#### 4.2. Análisis del manual *Clan 7* (Gómez, Mínguez, Rojano y Valero, 2013)

Clan 7 (2013) es el primer manual que se destina a alumnos de 6 años, previamente la enseñanza de ELE comenzaba a la edad de 8 años. También es pionero en contextualizarse en el currículo de la etapa de Educación Primaria (6-12 años), siguiendo sus contenidos y metodologías.

La página web de la editorial *Edinumen* aporta las siguientes características:

- La competencia lingüística y cultural se desarrolla a través de actividades con imágenes adaptadas a la edad del alumno.
- La educación en valores y la conciencia intercultural destacan dentro de los temas transversales.
- *¡Hola, amigos!* Aporta la autonomía a los alumnos a través de la competencia digital.
- La motivación del material se lleva a cabo centrándose en el universo del niño: canciones, juegos, etc.
- El aprendizaje activo se obtiene observando, jugando, cantando, interactuando, dibujando y participando.
- Se fomenta la creatividad desde la individualidad y su diversidad.

A continuación, se expone la descripción del manual en el formato de ficha propuesto por Fernández López (2017). En la tabla 5 se describe externamente y en la tabla 6 internamente, de la misma forma que se ha procedido con el anterior manual.

<b>Tabla 5. Descripción externa del manual didáctico <i>Clan 7 Nivel 1</i></b>		
<b>Título</b>	Clan 7 Nivel 1	
<b>Autor/es</b>	María Gómez, Manuela Mínguez, José Andrés Rojano y Pilar Valero	
<b>Datos bibliográficos</b>	<b>Lugar de publicación</b>	Madrid
	<b>Editorial</b>	Edinumen
	<b>Año</b>	2013
<b>Material</b>	<b>Impreso</b>	Manual impreso a color 79 páginas
	<b>Auditivo</b>	CD ROM con los audios de las actividades
	<b>Visual</b>	Material icónico: fotografías, dibujos...
	<b>Multimedia</b>	CD ROM con el curso interactivo <i>¡Hola, amigos!</i>
	<b>Formación Online</b>	Recursos digitales para realización de actividades complementarias

**Tabla 6. Descripción interna del manual didáctico: *Clan 7 Nivel 1***

<b>Objetivo general</b>	Aprender a comunicarse en español
<b>Metodología</b>	Enfoque orientado a la acción
<b>Organización en niveles</b>	A1.1
<b>Destinatario</b>	Niños de 8-9 años
<b>Programación de objetivos y contenidos</b>	Adaptado a las directrices de la Educación Primaria, concretamente para el tercer curso de esta etapa educativa
<b>Secuenciación</b>	9 unidades
<b>Organización de cada lección o unidad</b>	Cada unidad está dividida en tres sesiones a doble página con actividades variadas. Cada una de las nueve unidades finaliza con un cómic para ser leído y escuchado.

En las siguientes tablas de elaboración propia, realizamos el análisis crítico de la presencia de juegos y canciones en el manual.

**Tabla 7. Análisis crítico del uso del juego en *Clan 7 Nivel 1***

<b>El uso del juego es:</b>	Escaso - Aceptable - <b>Abundante</b>
<b>Tipo de juego predominante</b>	Juegos artesanales
<b>Momento del juego en la programación</b>	Se desarrollan en la segunda y tercera sesión, nunca en la primera.
<b>Observaciones del profesor</b>	Destaca su uso en la unidad 7 dedicada al juego, en la que se trabajan los juegos tradicionales españoles.

**Tabla 8. Análisis crítico del uso de las canciones *Clan 7 Nivel 1***

<b>Número de canciones en el manual</b>	10, una más que el número de unidades
<b>Momento en el que se utilizan</b>	Siempre son el ejercicio 1 de cada unidad, excepto el villancico del apartado especial: Feliz Navidad
<b>Adaptadas al destinatario</b>	Si o No
<b>Observaciones del profesor</b>	Se fomenta el valor de las rutinas, al utilizar este recurso siempre en el mismo momento de la programación.

Observamos que el segundo manual analizado, *Clan 7* (2013), relaciona mejor ambos recursos con la edad de los aprendientes. En este aspecto, es de enfatizar que toda la estructura del mismo está adaptada a niños en edad escolar siguiendo el modelo de la educación reglada española. Esto aporta numerosas ventajas a los alumnos como una mayor integración en la escuela, ya que a través del manual no solo aprenden la lengua meta, sino que descubren la cultura española, al conocer su modelo educativo. Es un recurso ideal para inmigrantes, pero también se puede utilizar fuera de España, siendo en este caso el profesor el que de a conocer a sus alumnos el modelo educativo. En ambos casos se pueden comparar los sistemas de enseñanza de origen con los de los países hispanohablantes motivando así el interés de los alumnos en el componente cultural.

Cierto es que en esta etapa los alumnos están descubriendo su entorno más cercano debido a sus características cognitivas, sin embargo, si queremos que el español sea parte de sus vidas debemos incluirlo en este ambiente próximo a los alumnos. En esta línea, los juegos con iguales que propone el manual incrementan el papel socioafectivo del mismo y ayudan a los alumnos a constituir pilares tan importantes como la tolerancia o el respeto hacia las personas e, inconscientemente, hacia las diferentes culturas.

Para volver a trabajar el contraste entre culturas, encontramos la unidad sobre los juegos españoles en la que el docente puede asociarlos con los juegos que los alumnos conocen y establecer así diferencias y semejanzas entre los mismos.

El juego es un lenguaje universal que unido a las canciones puede aportar a los alumnos estrategias de valor incalculable para comunicarse en la lengua meta, dado que forma parte del niño como hemos visto a lo largo de este trabajo.

## 5. Conclusiones

Procedemos a realizar un recorrido por las ideas más importantes de este TFM, estableciendo a la par las conclusiones que hemos obtenido del mismo. En el primer capítulo, dedicado al juego en clase de ELE, destacamos que el componente lúdico está vinculado a la metodología comunicativa, que defiende el uso real de la lengua y las actividades rentables, es decir, aquellas que aprovechan al máximo el potencial de los alumnos a los que están destinadas.

En lo relativo a los dos referentes actuales en la enseñanza de ELE, el MCER nos expone en líneas generales juegos sociales, individuales y de palabras. Fomentando con los últimos el conocimiento de la lengua en su estado puro; con los siguientes, el trabajo autónomo de los alumnos, y con los primeros el papel socializador del juego, idea que ha sido eminente a lo largo de todo este trabajo. Por su parte, el PCIC, coincide con el MCER en los juegos de palabras y nos acerca a los juegos de observación y memoria, por un lado, y, por otro, a los de deducción y lógica.

De varias clasificaciones consultadas, hemos elegido la de Chamorro y Prats (1990) por su carácter simple al referirse únicamente al funcionamiento del juego, dejando para los docentes los objetivos y aplicaciones de este. Únicamente hemos añadido la clasificación de Lorente y Pizarro (2012), por la necesidad de añadir los juegos tecnológicos debido a la era en la que vivimos.

Después de demostrar como los juegos pueden contribuir al desarrollo de todas las competencias lingüísticas, nos centramos en las tres dimensiones del juego que unimos a sus tres principales ventajas. En primer lugar, la dimensión lúdica o divertida, el juego aumenta la creatividad y disminuye la ansiedad de los alumnos, favoreciendo al clima del aula. En segundo lugar, la dimensión cognitiva y formativa nos recuerda que los juegos han de estar adaptados a sus destinatarios para alcanzar su potencial

comunicativo a través de ellos. En tercer y último lugar, el papel socializador del juego destacado a lo largo de todo este trabajo, ya que consideramos que podemos trabajar a través de él las diferentes culturas, eliminar estereotipos y lograr que nuestros alumnos sean capaces de adaptarse y respetar la sociedad en la que elijan vivir.

En esta misma línea, relacionamos con las tres dimensiones del juego la figura del profesor, dando relevancia a la motivación y el interés que busca el docente a través de él (dimensión lúdica), que no sería posible si los juegos no están adaptados a los destinatarios (dimensión cognitiva) y en la que el papel de profesor como guía es fundamental para que se produzca una correcta socialización.

Terminamos el primer capítulo, centrándonos en el sujeto de nuestro campo de estudio: los niños. Por esta razón, comenzamos describiendo sus características generales para poder adaptar los juegos al nivel cognitivo de nuestros alumnos (dimensión formativa). Continuamos estableciendo las diferencias que nos parecen relevantes entre los adultos y ellos, para después retomar el tema del juego y explicar que el niño se comunica a través de este, algo muy relevante para cualquier profesor de ELEN. Conocer el papel que desempeña el juego en esta edad es elemental para poder adaptar su uso a los aprendientes y utilizarlo en el momento oportuno de la programación docente, teniendo en cuenta que los infantes adoran las rutinas y los juegos pueden ser parte de ellas (dimensión divertida). Para concluir, señalamos también el efecto positivo del juego en las relaciones entre iguales que se producen en el aula en estas edades (dimensión socializante).

En la introducción del segundo capítulo, utilizamos a Platón como punto de unión entre canciones y juegos, pero cabe destacar que, en la mayoría de bibliografía específica consultada, en numerosas ocasiones aparece el juego en los estudios sobre canciones y viceversa. Observamos que ambas herramientas forman parte del componente lúdico por el que aboga la metodología comunicativa y, por tanto, la enseñanza de ELE. Esto se debe a que las canciones en español son grandes embajadoras de nuestra lengua, además de un elemento motivador en el aula y un valioso producto de nuestra cultura.

Partiendo de esos tres ejes, estudiamos la relación entre lenguaje y música para comprender por qué forman parte de la educación desde hace tantos años, al igual que los juegos. Continuamos descubriendo sus usos en el aula de ELE y conociendo los soportes

recientes que se utilizan en el aula, para después resumir lo que *MCER* y *PCIC* dicen sobre ellas, y concluir con el papel del profesor a la hora de utilizarlas en el aula.

Las canciones tienen numerosos usos en el aula, desde amenizar el clima de esta hasta abordar los conceptos más complejos de la gramática, por ejemplo. Su uso depende del docente, que, al igual que con los juegos, tiene que adaptarlas a los alumnos, fijar unos objetivos y elegir el momento correcto para utilizarlas; y solo de esta forma, conseguirá realizar actividades rentables con ellas que motiven e interesen al aprendiente.

Para terminar este apartado, volvemos a centrarnos en nuestro campo de estudio: ELEN. En el que destacamos el placer que supone cantar y más en aprendientes tan jóvenes que aún no han sido corrompidos por el miedo al error. Las canciones facilitan la memorización de los niños y consiguen un aprendizaje significativo de larga duración en el tiempo.

Como maestra de Educación Primaria, he observado que en el ámbito del juego sí podemos encontrar publicaciones y estudios para todas las edades. En cambio, en las canciones en el aula de ELE, la mayor parte de la bibliografía no especifica edad y destinatario. Se habla de los gustos musicales de los alumnos, pero no de las capacidades cognitivas concretas de los niños que pueden condicionar la selección de canciones para el aula de ELE. Proponemos como una posible vía de investigación, observar el potencial de las canciones como herramienta relacionada con la capacidad cognitiva del aprendiente. No es necesario olvidar el componente cultural, ya que se pueden estudiar las canciones infantiles reales que se utilicen en el momento del estudio.

En este aspecto concreto creo que ambos manuales analizados: *Lola y Leo 1* (2016) y *Clan 7 Nivel 1* (2013), sí que explotan el poder de las canciones infantiles, canciones con una sencillez y brevedad que también se podrían trabajar en el aula de ELE para adultos de niveles iniciales. Todavía recuerdo la primera vez que aprendí el alfabeto inglés gracias a una pegadiza canción, el aprendizaje significativo que producen las melodías y los ritmos es un gran aliado para el profesor de ELE. De aquí surge una segunda vía de investigación que sería aplicar canciones infantiles en el aula de ELE para aprendientes adultos.

Sugerimos también, para futuras investigaciones, propuestas centradas en el aprovechamiento del potencial del componente lúdico para el alumnado de ELEN, especialmente relacionadas con las características psicoevolutivas de los aprendientes.

Así, destacamos un análisis sobre las canciones en el aula de ELEN, revisando canciones infantiles de la lengua meta que ayuden a los aprendientes a adquirir la misma como lo hacen los propios nativos. Igualmente, consideramos pertinente una revisión sobre la utilización del juego en el aula de ELEN y su participación en la creación de rutinas en los alumnos desde las edades más tempranas.

El componente lúdico en el aula de ELEN es una gran herramienta para que los alumnos interioricen estrategias comunicativas en la lengua meta y sean capaces de desenvolverse en una cultura que puede ser similar o completamente diferente a la suya. A lo largo de este trabajo hemos defendido la idea de que el juego y las canciones son un componente de unión entre culturas, motivador de base y parte intrínseca del aprendizaje de cualquier ser humano desde el origen de los tiempos.

## **Bibliografía**

- Aguilar López, A. M. (2013). Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2. *Didáctica. Lengua Y Literatura*(25), 15-43.
- Alonso Pérez, M. (2015). Jugando al DELE. *Actas del XII encuentro práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, (págs. 108-115).
- Álvarez, J. (2007). Du jeu vidéo au Serious Game: approches culturelles, pragmatique et formelle. *Tesis doctoral*. Universidad de Toulouse.
- Amós Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Andrés Tripero, T. (2010). La gran teoría de Rousseau: La esencia de la infancia es el juego. No matemos al ruiseñor. *E-innova. Revista electrónica de educación*. Obtenido de <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/3/art342.php#.YR0-EXxxfIU>
- Andreu Andrés, M. Á., y García Casas, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. *Actas del I congreso internacional de español para fines específicos*, (págs. 121-125).

- Asensio Pastor, M. I. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y textos*, 44, 95-105.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para la clase de ELE. *redEle: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 1-15.
- Benítez Murillo, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.
- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 71-92.
- Brown, S. (2000). The “musilanguage” model of music evolution. En W. L. Nills, B. Merker, y S. Brown, *The Origins of Music*. Bradford: Bradford Books.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó Editorial.
- Chamorro Guerrero, M. D., y Prats Fons, N. (1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE*, (págs. 235-246).
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cordeiro, D. M. (2014). Las canciones mueven tus inteligencias. *Foro de profesores de E/LE*(10).
- Cristóbal Hornillos, R., y Villanueva Roa, J. d. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum*(23), 139-151.
- Eusebio Hermira, S. (2015). Metodología de la Enseñanza de ELE a niños. En M. d. Fernández López, *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente* (págs. 201-284). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Fandiño López, Z., y Viaplana Torras, A. (2009). Canciones en la clase de ELE. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE*, (págs. 177-186). Madrid.
- Fernández López, M. C. (2017). Análisis de manuales y materiales didácticos. En A. M. Cestero Mancera, y I. Cestero Mancera, *Manual del profesor de ELE* (págs. 693-728). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Fernández Martín, P. (2013). El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica. *marcoEle. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*(17), 1-60.
- Fingermann, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: Ateneo.
- Fritzler, M., Lara, F., y Reis, D. (2016). *Lola y Leo I*. Barcelona: Difusión.
- García Langa, M., y Alonso Pérez, M. (2018). El aprendizaje de ELE mediante la música: el reguetón. Evolución en los últimos quince años. *Actas del XV Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles* (págs. 28-39). Instituto Cervantes.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 266-272.
- Gómez, M., Mínguez, M., Rojano, J. A., y Valero, P. (2013). *Clan 7*. Edinumen.
- Harley, B., y Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 379-400.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 1(1), 97-125.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Labrador Piquer, M. J., y Morote Magán, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional*(17), 71-84.

- Las Heras Calvo, M., Serrano Romero, T., y Sáez Hernández, M. (2015). Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, y R. Santamaría Martínez, *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 1135-1144). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Ledin, C., y Malgren, A.-S. (2012). La importancia del juego para adquirir una lengua extranjera. Mälardalen University.
- Lorente Fernández, P., y Pizarro Carmona, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Revista de estudios filológicos*(23), 1-26.
- Martí Sánchez, M., y Ruiz Martínez, A. M. (2018). Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE. *Monográficos SINOELE*(17), 102-113.
- Méndiz, A., Pindado, J., Ruiz, J., y Pulido, J. M. (2008). Videojuegos y educación; una revisión crítica de la investigación y la reflexión sobre la materia. (M. d. Ciencia, Ed.) *Videojuegos y Educación*.
- Miliani, D. (2015). La enseñanza del español como lengua extranjera a niños argelinos. *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán*, (págs. 40-46).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Encantados*.
- Mithen, S. (2005). *The singing neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Londres: Widenfeld and Nicholson. .
- Montero González, M. (2008). El emilio: niño y educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(12), 91-112.
- Murphey, T. (1992). *Music & song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nevado Fuentes, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*(7), 1-14.
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax, and the brain. *Nature Neuroscience*(6), 674-681.

- Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, versión 23.4 en línea. (2. ed., Editor) Recuperado el 17 de agosto de 2021, de <https://dle.rae.es>
- Rodríguez López, B. (2006). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (págs. 206-816). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ruiz Calatrava, M. (2009). El aprendizaje de una Lengua Extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.
- Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Souza Carvalho, M., y Madeira Araujo, N. (2016). Enseñanza de Español para Niños: Adquiriendo la L2 a través de Canciones. *RELACut. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad*, 2, 596-603.
- Tornero, Y. (2010). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE*. Madrid: Edinumen.
- Toscano Fuentes, C. M., y Fonseca Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación*, 24(2), 197-213.
- Varela González, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*(11), 1-10.

## Anexos

### Anexo I

	PLAYSTATION	WII	XBOX 360	VARIAS PLATAFORMAS		EQUIPO	ORDENADOR PERSONAL (PC Y MAC)		
OPCIONES DE LOS VIDEOJUEGOS CON APLICACIONES EDUCATIVAS	SINGSTAR	U SING	LIPS	SING IT	KARAOKE REVOLUTION	KARAOKE CONVENCIONAL	www.redkaraoke.es	VanBasco's Karaoke Player	DESTREZAS QUE PUEDEN REFORZARSE EN SU APLICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ELE
Modo solo letra (o karaoke sin sonido)	X	X	X	X	X	X	X	X	Comprensión escrita
Karaoke convencional (escuchar música con subtítulos)	X	X	X	X	X	X	X	X	Comprensión auditiva y escrita
Karaoke con la voz original del cantante y la del participante	X <sup>10</sup>	X	X	X	X	—	—	—	Comprensión auditiva y expresión oral
Jukebox o gramola (escuchar la canción original, ver videoclip y cantar sin subtítulos)	X	X	X	X	X	—	X	—	Comprensión auditiva
Versión corta de la canción	X	X	X	X	X	—	—	X	Comprensión auditiva y escrita

Modo pause	X	X	X	X	X	X	X	X	
Modo instrumental para cantar en karaoke con subtítulos y música (sin la voz original)	X	X	X	X	X	X	X	X	Expresión oral
Cantar la canción con barras tonales y con valoración	X	X	X	X	X	—	—	—	Expresión oral
Cantar la canción en modo dúo o dueto	X	X	X	X	X	X	—	—	Comprensión auditiva y escrita. Expresión e interacción oral
Cantar la canción en modo duelo, <i>versus</i> , batalla o combate	X	X	X	X	X	—	—	—	Comprensión auditiva y escrita. Expresión e interacción oral
Cantar la canción en modo multijugador, pasa el micro o Fiesta	X	X	—	X	X	X	—	—	Comprensión auditiva y escrita. Expresión e interacción oral
Playback (reescuchar la voz del jugador)	X	X	X	X	X	X	X	X	Comprensión auditiva
Playback de forma simultánea a la original (permite comparar)	X	X	X	X	X	—	—	—	Comprensión auditiva

Tabla 9. Funciones por aplicaciones y plataformas. Fuente: Cristóbal y Villanueva (2015, págs. 150-151)

## Anexo II

3.2. Música		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p><b>3.2.1. Música clásica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autores y obras musicales de proyección internacional</li> <li>▪ Intérpretes de música clásica con proyección internacional</li> <li>▪ Cantantes de ópera con proyección internacional</li> </ul> <p><b>3.2.2. Música popular y tradicional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional</li> </ul>	<p><b>3.2.1. Música clásica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grandes obras y autores españoles e hispanoamericanos</li> </ul> <p><b>3.2.2. Música popular y tradicional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grandes cantantes y grupos musicales de los países hispanos</li> <li>▪ Géneros de la música popular y tradicional <i>flamenco, pasodoble, jota, copla, salsa, merengue, cumbia, tango, son, bolero, corrido, danzón, ranchera.</i></li> </ul>	<p><b>3.2.1. Música clásica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cronología de la historia de la música española e hispanoamericana (grandes movimientos y tendencias): de las Cantigas de Alfonso X a la música electrónica música sacra, la escuela polifónica española, el madrigal y el villancico, las tendencias nacionalistas, la música en la segunda mitad del siglo XX.</li> <li>▪ La ópera <ul style="list-style-type: none"> <li>- Óperas representativas <i>Falla: La vida breve; Halffter: Don Quijote; Ernesto Lecuona: El sombrero de Yarey; Alberto</i></li> </ul> </li> </ul>

		<p><i>Ginastera:</i></p> <p><i>Bomarzo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatros de ópera representativos el <i>Liceo de Barcelona, el Teatro Real de Madrid (España); el Teatro Colón de Buenos Aires (Argentina).</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La zarzuela <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de zarzuela</li> <li>- Zarzuelas famosas <i>La Verbena de la Paloma, Gigantes y cabezudos, Doña Francisquita, Marina.</i></li> </ul> </li> <li>▪ El jazz en España e Hispanoamérica <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del jazz dentro de los marcadores culturales, respaldo del público</li> <li>- Fusión del jazz con géneros musicales autóctonos <i>flamenco-jazz, latín-jazz</i></li> </ul> </li> </ul>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Festivales de música [v. Referentes culturales 2.2.]</li> <li><b>3.2.2. Música popular y tradicional</b></li> <li>▪ Música folclórica de los países hispanos</li> <li>▪ El flamenco <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los palos del flamenco <i>soleá, malagueñas, tarantos, saetas.</i></li> <li>- Artistas representativos del flamenco</li> </ul> </li> <li>▪ Cantautores y canción protesta</li> <li>▪ La «movida» de los años 80 en España y la ebullición de grupos musicales <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de los grupos musicales que nacieron con la «movida» en la renovación del panorama musical</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--

		<p>español de la transición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sociedades de autores <i>SGAE</i> (España), <i>SACVEN</i> (Venezuela).</li> <li>▪ Festivales de música [v. Referentes culturales 2.2.]</li> </ul>
--	--	--

*Tabla 10.* Música en el PCIC. Fuente:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/10\\_referentes\\_culturales\\_inventario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm)