



Universidad
de Alcalá

MÚSICA, CULTURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ELE

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

**Máster Universitario en Formación de profesores de español,
especialidad en Enseñanza de español como lengua extranjera**

Presentado por:

D^a SONIA PÉREZ MARTÍNEZ

Dirigido por:

Dra. D^a MARIA JESÚS MADRIGAL LÓPEZ

Dra. D^a MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ

Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2020

RESUMEN

En los últimos treinta años, la música y, más concretamente las canciones, se han utilizado en el aula de ELE como recurso con gran potencial didáctico, debido a que presentan una triple realidad: musical, textual y cultural. Estos tres aspectos se han visto reflejados en el uso de las canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los años, aunque en diferente medida, centrándose los autores especialmente en las canciones como texto. En este estado de la cuestión se pueden observar las razones por las que se justifica la utilización de canciones como herramienta didáctica, tanto como texto, como pieza musical y, sobre todo, se hace hincapié en el aspecto cultural, normalmente concebido como un anexo a las unidades didácticas. En la actualidad, la música es un elemento intercultural de gran alcance que permite reflejar el panorama multicultural del mundo hispanoamericano en el aula, gracias a su variedad de géneros, cantantes y estilos. Además, se pueden utilizar las canciones para enseñar cualquier aspecto cultural, no solo los intrínsecamente relacionados con la música, sino también aspectos populares, historia, geografía, comportamientos, y permiten a los alumnos entender la cosmovisión de los nativos. En pleno siglo XXI, la música está presente en todos los aspectos de la vida diaria gracias a las nuevas tecnologías, por lo que es importante incluir las TIC en el aula de forma integrada con las canciones, para acercar al alumno a los contenidos de la programación desde una perspectiva natural.

PALABRAS CLAVE

Canción, recurso, ELE, cultura, géneros musicales, TIC

*Agradecida y emocionada,
solamente puedo decir:
gracias por venir.*

(Lina Morgan, 1980)

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. La canción como herramienta didáctica	8
2.1. Caracterización de las canciones	10
2.1.1. Factor lúdico	10
2.1.2. Dimensión afectiva	11
2.1.3. Potencial musical	15
2.1.4. Canción como texto: herramienta integradora.....	16
2.1.5. Tipos de materiales y variedad discursiva de las canciones	24
3. Canción como elemento cultural	27
3.1. Aproximaciones de la cultura en la música en ELE	30
3.2. Diferentes culturas, una canción	32
3.3. Géneros musicales en el aula de ELE.....	35
4. La canción en la era de las TIC	46
5. Conclusiones.....	53
Referencias bibliográficas	55

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la música está presente en prácticamente todos los aspectos de nuestra vida: en el trabajo, en el ocio, en el transporte público, en la publicidad, incluso en las relaciones interpersonales. Hoy en día se podría considerar un hito histórico pasar un día entero sin escuchar nada de música y sin hacer referencias a la cultura musical, puesto que este «arte de masas» como algunos lo consideran es, tal y como dijo Santos Asensi (1997) «mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras» (p. 129). Por ello, es innegable que la música forme parte también de la educación, en este caso, del aprendizaje de español como lengua extranjera.

En los últimos treinta años, el uso de la música y las canciones en la clase de ELE ha sido un tema estudiado en profundidad y desde distintas perspectivas, que se pueden concretar en tres: musical, cultural y textual (Antequera, 2007, p. 16). Esta triple concepción de las canciones es lo que las convierte en una herramienta de enseñanza polifacética (Rodrigo, 1996, p. 324; Coronado y García, 1990; Santos, 1995, p. 367; Santos, 1997, p. 130; Capelusnik y Shulman, 1999; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Aguilar, 2013, p. 16-17; Fandiño y Viaplana, 2008; Gil-Toresano, 2000; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002, 2006; Ruiz García, 2005; Díaz Bravo, 2015; Amaya y Mardones, 2012; Robisco, 2013; Badih, 2010; Blanco, 2005; Castro, 2003; Antequera, 2007 y Pérez-Agote, 1998), tal y como afirman los expertos. Sin embargo, las canciones no siempre se explotan desde las tres perspectivas por igual, sino que la mayor parte de las aplicaciones didácticas que se dan a las canciones son desde un punto de vista textual, y la perspectiva cultural y la musical se dan por hecho, sin tratarse activamente (Coronado y García, 1990; Aguilar, 2013; Martínez Salles, 2006; Díaz Bravo, 2015; y Blanco, 2005).

Por ello, el objetivo de este estudio es justificar el uso de las canciones en la clase de ELE como herramienta polifacética y versátil, poniendo el foco en la vertiente cultural de las canciones, ya que esta quedó relegada a un segundo plano en los años noventa y ha adquirido más protagonismo en los años 2000, gracias al *boom* de la música española en el mundo y a los avances de las nuevas tecnologías (Martínez Salles, 2000; Bordoy, 2001 y Monreal, 2011). En este sentido, el estado de la cuestión se compone de tres bloques, estructurados de manera que en el primer bloque se exponen las principales razones que justifican el uso de las canciones en el aula de

español como lengua extranjera, incluidas las perspectivas musical y textual; un segundo bloque centrado en desarrollar el potencial didáctico cultural de las canciones, los diferentes géneros musicales y sus posibles explotaciones; y por último, un bloque dedicado a las nuevas vertientes que han surgido con respecto a la integración de las canciones y el uso de las TIC en el aula.

En lo relativo a la metodología, se ha buscado información relacionada con el uso de canciones y de música en ELE, dejando fuera de los criterios de búsqueda la enseñanza de español a niños y a inmigrantes, puesto que lo que se pretendía era justificar el uso de canciones para jóvenes y adultos. Además, en la selección de artículos se ha tenido en cuenta solo lo publicado para el aula de español para extranjeros puesto que lo que interesaba era percibir la importancia que se le había dado a los elementos socioculturales hispanoamericanos de la música en su aplicación didáctica. La única excepción son aquellos textos de los primeros autores que se interesaron por el uso de canciones para la enseñanza de segundas lenguas, puesto que este ámbito de estudio se desarrolló primero para el inglés y fueron ellos los que sentaron las bases de la justificación didáctica de las canciones. Por tanto, se consideró necesario incluirlos en la búsqueda de información.

Partiendo de esta bibliografía básica, se ha ido concretando hacia los aspectos socioculturales y de las nuevas tecnologías a través de las referencias bibliográficas de los distintos artículos consultados, teniendo en consideración aquellos que aportaban una mayor perspectiva cultural de la música. Así, poco a poco, se ha ido acercando el estudio a la actualidad, siendo los últimos artículos consultados con fecha de 2015 y 2016, y los datos recogidos de 2019. Por ello, se puede afirmar que se ha realizado un barrido por los treinta años de estudio sobre la aplicación didáctica de las canciones en el aula de ELE.

2. LA CANCIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

La música se ha utilizado como elemento pedagógico y de comunicación desde el principio de los tiempos. Ya en la Grecia clásica, el filósofo Platón en una de sus obras más conocidas *Las Leyes* ponía sobre relieve la influencia positiva que desencadenaba la música en el aprendizaje (Martínez Salles, 2002). En esta época, se consideraba que la música se podía caracterizar de tres maneras: en primer lugar, era catártica puesto que el poder reaccional que poseía provocaba en todo aquel que la escuchaba sensaciones, del tipo que fueran, no dejando indiferente a nadie; en segundo lugar, era utilitarista pues, como bien se ha mencionado, Platón la consideraba imprescindible en la educación; y, por último, era hedonista, ya que la música se podía disfrutar simplemente por el placer que desencadena, sin ningún tipo de afán, para relajarse y pasar el rato. Esta triple concepción de la música sigue estando presente en la actualidad y, más en concreto, las tres ocupan su lugar en la enseñanza del español como lengua extranjera, puesto que en el aula se pueden utilizar las canciones para aprender, para relajar y para provocar una reacción en los alumnos (Díaz Bravo, 2015). Además, a lo largo de la historia, la tradición oral de la literatura nos recuerda que antes de que se creara la imprenta, los conocimientos se transmitían mediante canciones, como hacían los juglares al recitar los cantares de gesta, considerados un reflejo de las diferentes culturas, como *el Mío Cid*. Las canciones favorecían la memorización del contenido y su transmisión, por lo que el uso de la música como recurso didáctico siempre se ha considerado una herramienta de aprendizaje útil (Martínez Salles, 2002).

El concepto de canción en el aula de ELE ha ido cambiando con el paso de los años, abandonando la idea errónea de que escuchar una canción en clase era un premio por lo bien que se habían portado los alumnos o un elemento de relleno para cuando se había acabado la secuencia didáctica y sobraba tiempo (Rodrigo, 1996; Coronado y García, 1990). En realidad, el uso de las canciones y de la música en el aula de español se debe concebir como una herramienta didáctica más a disposición del docente, al igual que puede ser el uso de un corto, los ejercicios del manual o un texto literario. Al poseer esta un carácter polifacético, se puede utilizar tanto como pretexto para desencadenar la secuencia didáctica, como actividad de desarrollo de las destrezas comunicativas o, también como actividad de cierre, si nos ceñimos al modelo clásico de PPP (Santos, 1997). Este último tipo de actividad, como repaso o cierre de la secuencia de actividades

es el que más aparece en los manuales de ELE en la actualidad, tal y como se puede observar a partir de la investigación de Blanco (2005) donde se analiza la presencia de la música y las canciones en algunos de los manuales de adultos de corte comunicativo más conocidos y utilizados, como *Prisma*, *Nuevo Ele* y *Abanico*, donde se observa la todavía escasa integración de las canciones en las secuencias didácticas, apareciendo como elementos culturales situados al final de la unidad y no siempre relacionadas con los contenidos tratados en las mismas.

No obstante, también se puede considerar la canción como el elemento central de la unidad didáctica y estructurar el resto de actividades alrededor de esta (Santos, 1997). Este último concepto de la canción es el que se está desarrollando en la actualidad, partiendo de la canción para explotarla didácticamente desde sus tres puntos de vista: musical, textual y cultural (Antequera, 2007). Esto no quiere decir que en todo momento se deban explotar las canciones en el aula desde la triple perspectiva, sino que el uso de las canciones como herramienta nos aporta una gran versatilidad a la hora de decidir cómo explotarla e integrarlas en la secuencia didáctica, ya que permiten al docente adecuarse al currículo y a la situación de aprendizaje, poniendo en sus manos la decisión de hasta qué punto quiere sacarle partido a la canción (Rodrigo, 1996, p. 324; Coronado y García, 1990; Santos, 1995, p.367; Santos, 1997, p. 130; Capelusnik y Shulman, 1999; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Aguilar, 2013, p. 16-17; Fandiño y Viaplana, 2008; Gil-Toresano, 2000; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002, 2006; Ruiz García, 2005; Díaz Bravo, 2015; Amaya y Mardones, 2012; Robisco, 2013; Badih, 2010; Blanco, 2005; Castro, 2003; y Antequera, 2007 y Pérez-Agote, 1998).

Pese a que en la actualidad existe un consenso general en cuanto a la gran utilidad de las canciones en el aula de ELE, al principio de los años 90, Murphey (1992, p. 8-9) planteó algunos problemas que podían acarrear las canciones como las molestias de ruido a las demás clases, que los alumnos se alteran y se desconcentran, los profesores no saben explotar esos materiales, no hay un acceso fácil a la música y a la letra, las aulas no tienen recursos audiovisuales, el gusto por las canciones es variado y dispar por lo que no llueve a gusto de todos, los profesores no van a querer compartir los materiales producidos y no les gusta cantar, las canciones se pasan de moda, su vocabulario es pobre e ininteligible, su gramática a veces es incorrecta y el uso de canciones se aparta de los contenidos del currículo por lo que es una pérdida de tiempo (apud Alles García,

2015). La gran mayoría de estos problemas se han superado en la actualidad, como se justificará en los siguientes apartados, ya sea porque se ha descubierto que los tópicos sobre el uso de canciones eran erróneos o porque los avances de las nuevas tecnologías han facilitado la superación de los problemas técnicos y de los problemas de libre acceso a materiales.

2.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS CANCIONES

Una vez aclarada la importancia que ha tenido el uso de las canciones en el aprendizaje a lo largo de la historia y la versatilidad que aportan como recurso al aula de español como lengua extranjera, es importante destacar qué factores son los que caracterizan esta versatilidad.

2.1.1. Factor lúdico

Todo aquel que haya estado en una clase de lengua extranjera en donde se ha utilizado la canción como recurso didáctico sabe que en el momento en que el docente comunica que se va a escuchar una canción, los alumnos se relajan automáticamente y el clima del aula se distiende. Esto se debe a que las canciones poseen un espíritu lúdico, lo cual está íntimamente relacionado con la creación de un clima desinhibidor y relajado en la clase (Moreno, 1997). Desde que nacemos utilizamos el juego como recurso didáctico para aprender, tanto la lengua como la cultura, ya que como refleja la psicología cognitiva el juego es un modo innato de aprendizaje (Fernández, 1997). Además, la mayoría de los juegos populares de niños poseen una canción como acompañante, lo cual reafirma el espíritu lúdico de las mismas. Esto conlleva que la canción al igual que el juego pase a formar parte de las dinámicas de clase inscritas dentro del enfoque comunicativo, puesto que favorecen el desarrollo de la creatividad, dotando al aprendizaje de un carácter divertido y ameno, no solo para los niños o los niveles iniciales, sino también para los adultos (Fernández, 1997; Coronado y García, 1990; Cerrolaza, Cuadrado, Díaz y Martín, 1997; Chamorro y Prats, 1994).

No obstante, el carácter lúdico de las canciones no justifica su utilización como premio o como relleno, ya que el uso de las canciones, al igual que el de los juegos, se debería incluir en la

programación de las clases de manera sistemática (Moreno, 1997). Esta incorporación al currículo de clase se realizará de acuerdo con una serie de objetivos de aprendizaje que se pretenderán alcanzar mediante la explotación didáctica de la canción. Por tanto, para que el alumno lleve a cabo un aprendizaje significativo y activo debe entender cuáles son los objetivos de la actividad, y darse cuenta de que el hecho de utilizar una herramienta lúdica como las canciones sirve para motivar su creatividad y crear un clima donde poder expresarse sin sentirse cohibidos (Fernández, 1997). Sin embargo, algunos autores como Capelusnik y Shulman (1999) opinan que al utilizar canciones en el aula de ELE el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo es inconsciente, ya que el alumno se deja llevar por la música y aprende sin darse cuenta. De cualquier modo, la gran mayoría de expertos reconoce el carácter lúdico de las canciones como una ventaja a la hora de fomentar el aprendizaje del español como lengua extranjera ya que rompe con la monotonía y activa a los alumnos (Rodrigo, 1996; Cuesta, 2000; Coronado y García, 1990; Cantero, Mendoza y Sanahuja, 1994; Capelusnik y Shulman, 1999; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Aguilar, 2013; Fandiño y Viaplana, 2008; Sáenz y García, 2015; Gil-Toresano, 2000; Rodríguez López, 2005; Martínez Lagares, 2015; Corrales-Martín, 2010; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002 y 2006; Ruiz García, 2005; Alles García, 2015; Díaz Bravo, 2015; Badih, 2010 y Castro, 2003).

2.1.2. Dimensión afectiva

La música y las canciones poseen una característica muy particular, que aunque no las hayas escuchado nunca, te provocan una reacción, una emoción o sentimiento. Nadie puede negar que al escuchar *Volare* de los Gipsy Kings sienta una sensación de alegría y diversión, pese a que la letra sea ininteligible, o que sienta nostalgia al escuchar *El sitio de mi recreo* de Antonio Vega. Esto se debe a lo que Maley (1987, apud Gil-Toresano 2000) denominó como «función reaccional» de las canciones, también presente en la poesía. Este autor afirma que las canciones no se concibieron con un afán de provocar que la interacción entre los interlocutores sea fluida ni para favorecer que la comunicación se lleve a cabo de forma significativa, sino que su objetivo último es provocar que la persona que escucha la canción reaccione a los sentimientos

transmitidos a través de este medio. Lo importante no es que el oyente entienda la canción, sino simplemente que le provoque algún sentimiento al respecto, ya sea de agrado o de disgusto. En este sentido, no hay ninguna canción que deje indiferente a alguien, lo cual convierte esta herramienta en estímulo comunicativo, ya que cada persona tendrá algo que opinar sobre lo que le ha parecido la canción (Coronado y García, 1990, p. 227; Santos, 1995, p. 374-375; Santos, 1997, p. 136-138; Capelusnik y Shulman, 1999; Cassany, 1994, p. 126 apud Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999, p. 132; Aguilar, 2013; Gil-Toresano, 2001, p. 41; Cranner y Laroy, 1992, p. 2 apud Gil-Toresano, 2001, p. 41; Sáenz y García, 2015, p. 388; Rodríguez López, 2005; García Sáenz, 1984, apud Corrales-Martín, 2010, p. 1028; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002, p. 4-5; Santamaría, 2000, apud Badih, 2010, p. 8; y, Robisco, 2013, p. 11), siendo toda esta diversidad de opiniones considerada válida.

El hecho de que no pueda cometerse ningún error al reaccionar ante una canción permite que se trabajen en clase, no solo contenidos de lengua y cultura, sino también contenidos transversales de la educación, como es la educación en valores (Ruiz y Ruiz, 1996; Rodríguez López, 2005; Amaya y Mardones, 2012; Aguilar, 2013). En este caso concreto, se trabajaría el respeto y la tolerancia por la diversidad de opiniones, ya que como dicen estos dos refranes españoles *para gustos, colores* y *en la variedad está el gusto*. Además, las canciones, como mencionan Cranner y Laroy (1992, apud Gil-Toresano, 2000), tienen una característica muy peculiar, que solo ocurre con otros tipos de arte como el cine, que es que generan una necesidad comunicativa en el oyente. Cuando escuchamos por primera vez una canción, sentimos la necesidad imperiosa de comentar qué nos ha parecido, si nos ha gustado o no, o a qué nos recuerda. A este hueco lo ha denominado Gil-Toresano (2000) como «*curiosity gap*» y se puede considerar como una de las ventajas del uso de canciones en el aula de ELE. Si nuestros aprendientes no han escuchado nunca una canción, reaccionarán la primera vez, sintiendo la necesidad de contar su experiencia, lo cual reafirma que las canciones son un estímulo comunicativo real y auténtico.

Asimismo, la tolerancia por la diversidad de opiniones con respecto a una canción en el aula de español favorece que aumente la autoestima y disminuya la inhibición de los alumnos, entrando en juego así la dimensión afectiva del aprendizaje. De acuerdo con Arnold (2000, p. 29), la autoestima es imprescindible para conseguir que el aprendizaje de una lengua extranjera se

lleve a cabo con satisfacción y esta se podría definir como el autoconcepto que se tiene sobre la valía de uno mismo. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera está repleto de momentos en los que el aprendiente se arriesga con la lengua, poniendo así en peligro su imagen en caso de incurrir en el error. La imagen social, concepto creado por Goffman (1972) y del cual se sirven Brown y Levinson (1987) para asentarlos a través de su teoría sobre la cortesía pragmática, puede ser una *face* o imagen positiva o negativa (Portolés, 2011, p. 225-226). Cuando interactuamos en una lengua, se proyecta una imagen de nosotros mismos hacia los demás, que no siempre se corresponde con el cómo nos vemos a nosotros sino con el cómo queremos que nos traten. En este sentido, cuando hablamos una lengua extranjera intentamos siempre agradar al interlocutor, proyectando una imagen positiva, en la que lo importante es mantener nuestro yo real a la altura de nuestro yo ideal y de las expectativas de nuestro interlocutor. No obstante, la realidad es que al arriesgarnos en el uso de la lengua, nuestra imagen puede pasar de ser percibida como positiva a ser una imagen negativa, puesto que se pueden cometer errores interlingüísticos y pragmáticos que conlleven interferencias en la comunicación, dejando en evidencia la imagen real del hablante extranjero como un hablante con dificultades, lo cual puede provocar problemas de autoestima en el aprendiente. Por ello, como docentes debemos encargarnos de proporcionar escenarios de comunicación donde la autoestima de los aprendientes no se vea afectada por la inhibición, esto es, por los sentimientos negativos que impiden al alumno desenvolverse en un acto comunicativo con naturalidad y sin estrés (Arnold, 2000, p. 27). Además, al activar la dimensión afectiva del aprendizaje, fomentando la autoestima de los alumnos, se favorece la adquisición de lengua con una mejor entrada de *input* lingüístico en la memoria de los aprendientes (Arnold, 2000, p. 59-60; Krashen, 1983 apud Martínez Salles, 2002, p. 4).

Con respecto a la dimensión afectiva del aprendizaje, en lo que están de acuerdo la gran mayoría de autores es en que las canciones se consideran un elemento motivador (Rodrigo, 1996; Coronado y García, 1990; Cantero *et al*, 1994; Santos, 1997; Capelusnik y Shulman, 1999; Aguilar, 2013; Pérez-Agote, 1998; Fandiño y Viaplana, 2008; Sáenz y García, 2015; Gil-Toresano, 2000; Rodríguez López, 2005; Martínez Lagares, 2015; Martínez Salles, 2000; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Legaz, 2016; Bordoy, 2001; Monreal Azcárate, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002; Ruiz García, 2005; Alles García, 2015; Díaz Bravo, 2015; San

Martín y Binns, 2000; Martínez Salles, 2006; Amaya y Mardones, 2012; Murphey, 1992 apud Badih, 2010; Blanco, 2005; Antequera, 2007; Castro, 2003). El uso de la música en el aula de español motiva a los alumnos hacia el aprendizaje, ya que para el alumno siempre será un elemento de distensión, que rompe con la monotonía del aula (Rodrigo, 1996; Cuesta, 2000; Coronado y García, 1990; Cantero, Mendoza y Sanahuja, 1994; Capelusnik y Shulman, 1999; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Aguilar, 2013; Fandiño y Viaplana, 2008; Sáenz y García, 2015; Gil-Toresano, 2000; Rodríguez López, 2005; Martínez Lagares, 2015; Corrales-Martín, 2010; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002, 2006; Ruiz García, 2005; Alles García, 2015; Díaz Bravo, 2015; Badih, 2010; Castro, 2003). Esta motivación puede considerarse por tanto extrínseca a la figura del alumno, puesto que solo por el hecho de utilizar canciones se les consigue reactivar. Sin embargo, algunos expertos consideran que no es suficiente solo utilizar música, sino que para activar la motivación intrínseca (Arnold, 2000, p. 31) de los aprendientes, y en la línea de la figura del alumno como aprendiente autónomo del *MCER* (2001), estos deben ser partícipes de la negociación a la hora de seleccionar la canción (Arnold, 2000, p. 32; Chamorro y Prats, 1994; Capelusnik y Shulman, 1999; Aguilar, 2013; Bordoy, 2001; Alles, 2015). Murphey (1992, p. 14-15, apud Alles, 2015, p. 11) consideraba que los alumnos debían tener poder de decisión a la hora de elegir las canciones puesto que aquello que te gusta, se adquiere con mayor facilidad. Además, al decidir sobre los instrumentos didácticos, se le otorga mayor responsabilidad al alumnado, haciéndole protagonista de su propio aprendizaje, centrando el proceso en su figura y dejando que el profesor pase a un papel más de facilitador. Asimismo, cabe destacar que al integrar el proceso de negociación, se promueve una interacción mayor entre aprendiente y docente, pasando hacia un tratamiento de horizontalidad en el aula. Este mismo autor (Murphey, 1992, apud Legaz, 2016) también afirmaba que, en caso de no atender a los gustos de los alumnos a la hora de seleccionar la canción para su utilización en el aula, se incurriría en una desnaturalización de la música. En nuestro día a día utilizamos la música para disfrutar de ella, por lo que al eliminar el factor del gusto por anteponer la explotación didáctica, según Murphey (1992) se rompería con el fin último de la música, perdiendo así sentido la introducción de esta en el aula (apud Legaz, 2016).

No obstante, estudios prácticos más actuales han demostrado que existen criterios de

selección más importantes que el gusto de los alumnos por las canciones, como pueden ser la explotación didáctica que se puede hacer de la música o la introducción cultural de un género musical concreto. Para la extracción de estos datos se realizaron cuestionarios de análisis de necesidades, donde los alumnos reflejaron que sí les motivaba el tener poder de decisión, pero que no era imprescindible para que la inclusión de la música en el aula de ELE fuera provechosa (Sáenz y García, 2015, p. 392). De acuerdo con esta idea, algunos autores como Balmaseda (2011), Martínez Lagares (2016) y Martínez Salles (2002) opinan que es necesario educar el gusto de nuestros alumnos, puesto que nadie elige nunca aquello que desconoce. Por ello, nuestra función como docentes es motivar a los alumnos mediante el uso de la música, generando en ellos un interés, que conlleve una reacción, no solo atendiendo a sus gustos, sino también a sus lagunas de conocimiento sobre el español y su cultura.

2.1.3. Potencial musical

Por otro lado, hay que hacer hincapié en que la música no está compuesta esencialmente de letra, aunque siempre tiene componente cultural, sino que la música en sí misma es un valor añadido que aporta predisposición hacia el aprendizaje. En este caso, se entiende la música como el lenguaje del sonido, esto es, en su versión instrumental, que tal y como afirma Arguedas (2009, p. 2 apud Amaya y Mardones, 2012) es una herramienta didáctica muy enriquecedora para los alumnos, tanto a escala cognitiva, afectiva y psicomotora, como a la hora de que desarrollen su imaginación y creatividad. Asimismo, Vilar (2005) afirmó que «todo ser humano posee unas aptitudes musicales que le permiten participar activamente, de un modo u otro, en el hecho musical» (apud Monreal, 2011), lo cual conlleva que cualquier persona, sea de la nacionalidad que sea, comprenda y pueda servirse de este fenómeno artístico a la hora de aprender.

Esta idea de que la música crea en nosotros una predisposición hacia el aprendizaje no es algo pasajero, sino que hay todo un método psicopedagógico aplicado a las lenguas extranjeras que apoya la teoría de que la música tiene un poder evocador en clase. Este método es la sugestopedia, desarrollada durante los años 60, que afirma que la música afecta a los alumnos,

activando su dimensión afectiva y provocando en ellos una sugestión que les permite desarrollar su creatividad e imaginación con mayor facilidad. A estas dos habilidades cognitivas hay que sumarle que la música y, en concreto el ritmo de esta, favorece la memorización, ya que su presencia en el aula se percibe como un elemento periférico, como puede ser la luz o el ambiente, y por tanto actúa desde un segundo plano, incidiendo en el aprendizaje del alumno de forma subconsciente (Sáenz y García, 2015). Este tipo de uso de la música en el aula es el que se puede aplicar a cualquier ámbito de estudio, ya que se utiliza para relajar el ambiente y que no se suele tener en cuenta a la hora de aplicarse en ELE puesto que no cuenta con elementos lingüísticos.

2.1.4. *Canción como texto: herramienta integradora*

No obstante, la música en la actualidad adquiere su máxima representación en las canciones, ya que al sumar música y texto se crea una predisposición tanto psicológica, como sensorial y cultural hacia el aprendizaje (Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999). Es un sentimiento compartido que la música es lo primero que te atrae de una canción, debido a su carácter intercultural, ya que no necesitas saber lo que dice para que te provoque sensaciones. No obstante, cuando te gusta una canción, puedes encontrarte tarareándola durante todo el día sin poder quitártela de la cabeza, estancado en un mismo verso porque no sabes cómo sigue la canción, ya sea porque no lo recuerdas o simplemente por desconocimiento. Esto provoca en todos nosotros una necesidad de aprendizaje, que nos lleva a trabajar la letra de una canción de forma activa, realizando una escucha centrada en la descodificación lingüística o directamente buscando la letra escrita para saber qué dice exactamente (Leal, 1998, p. 100, apud Amaya y Mardones, 2012).

Se considera que las canciones son pegadizas, puesto que según Murphey y su teoría «*the song stuck in my head phenomenon*» (1992, p. 773, 1994, p. 6-8, apud Díaz Bravo, 2015) su ritmo y repetición léxica favorecen la entrada del *input* en la memoria a largo plazo, lo cual justifica que seamos capaces de acordarnos de la letra de canciones que aprendimos de pequeños y que no hemos vuelto a escuchar en muchos años. Esta es una cualidad muy útil para el aprendizaje de segundas lenguas puesto que fomenta la adquisición de la lengua, no solo un aprendizaje inmediato, sino con carácter duradero. En este sentido de repetición, algunos autores coinciden en

que se pueden entender las canciones como otro ejemplo de *lenguaje egocéntrico*, entendido como tal el lenguaje que utilizan los niños, definido por Piaget (1959, apud Sáenz y García, 2015), como la repetición de un mismo contenido sin tener en cuenta al destinatario, solo por el hecho de disfrutar oírse a sí mismos hablar (Murphey, 1992, p. 7 apud Gil-Toresano, 2000, p. 40). El método de aprendizaje por repetición no es algo novedoso que se haya descubierto al utilizar las canciones, ya que en la metodología tradicional y audiolingual ya se abogaba por la repetición sistemática de contenido para favorecer su aprendizaje. La diferencia principal está en que esa repetición era forzosa, no venía exigida por la lengua, todo lo contrario de lo que ocurre en las canciones. En estas, la repetición es un recurso natural que viene determinado, como ya se ha mencionado antes, por el ritmo y por las partes que componen la misma y que se repiten necesariamente, como es el caso del estribillo o el puente, lo cual conlleva a una naturalización del proceso de repetición, que favorece la memorización de contenidos lingüísticos.

Estos contenidos lingüísticos no se presentan como contenidos aislados, sino que las canciones se consideran una fuente de *input* que forma un texto breve, completo y coherente (Fandiño y Viaplana, 2008; Cantero *et al.*, 1994; Santos, 1996; Santos, 1997; Aguilar, 2013; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Betti, 2012; Ruiz García, 2005). En la mayoría de los casos, se les considera un material auténtico, puesto que las canciones son productos culturales reales creados para consumo de los hablantes nativos de una lengua, para su disfrute (Coronado y García, 1990; Santos, 1996; Santos, 1997; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999, p. 133; Cuesta, 2000; Aguilar, 2013; Fandiño y Viaplana, 2008; Rodríguez *et al.*, 2002; Gil-Toresano, 2000; Rodríguez López, 2005; Martínez Lagares, 2015; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Pérez Rodríguez, 2011; Legaz, 2016; Betti, 2012; Ruiz García, 2005; Martínez Salles, 2002; Santamaría, 2000 apud Alles, 2015). No obstante, en ELE también se ha planteado la creación de canciones artificiales, diseñadas específicamente por las editoriales para tratar un contenido lingüístico concreto. Un ejemplo podría ser la editorial Enclave ELE que en su manual *Misión ñ* utiliza canciones inventadas específicamente para tratar los días de la semana. Este tipo de canciones no entran dentro de la definición de materiales reales aportada por Van Lier (1991) y recogida en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) donde se menciona que para considerar a un material como auténtico no debe presentar manipulación léxica, debe ser una representación de un modelo

textual de la sociedad y una representación de un modelo de uso de la lengua, desde un punto de vista sociocultural.

Dejando a un lado las canciones diseñadas por las editoriales para enseñar un contenido lingüístico concreto, aun así existen discrepancias sobre la autenticidad del lenguaje de las canciones. El *MCER* (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, Consejo de Europa, 2001) define a las canciones como una expresión artística de la lengua, constituyendo esta un uso estético de la misma (Martínez Casas, 2015). Este uso estético conlleva que el *MCER* no recoja en sus descriptores la enseñanza a partir de las canciones (Cristóbal, 2005), pese a que las considera «importantes tanto en el campo educativo como en sí mismas (Consejo de Europa, 2001, p. 59). El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (*PCIC*, 2006) también se pronuncia con respecto a las canciones considerándolas un material útil para practicar la destreza de la comprensión auditiva. No obstante, ni en el *MCER* ni en el *PCIC*, documentos de referencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, se profundiza en los diferentes usos que se pueden hacer de las canciones en el aula, solo se reconoce que se pueden considerar herramientas didácticas.

En lo relativo a la autenticidad del lenguaje, algunos autores consideran que el lenguaje de las canciones es un reflejo del lenguaje coloquial, informal y conversacional (Cantero *et al.*, 1994, p. 528; Santos, 1996, p. 367; Santos, 1997, p. 132; Cuesta, 2000, p. 793; Fandiño y Viaplana, 2008, p. 178; Gil-Toresano, 2000, p. 42; Rodríguez López, 2005, p. 809; Larraz, 2008 apud Martínez Lagares, 2015, p. 255; Ruiz García, 2005; Betti, 2012) mientras que otros piensan que es un lenguaje cercano a la literatura, con presencia de recursos poéticos (Santos, 1997, p. 132; Cuesta, 2000, p. 793; Miriam Ballester, 2010, p. 126 apud Aguilar, 2013, p. 18; Fandiño y Viaplana, 2008, p. 178; Gil-Toresano, 2000, p. 47; Betti, 2012; Blanco, 2005, p. 13; Pérez-Agote, 1998, p. 887). Los que están de acuerdo con esta segunda idea, en algunos casos como Jolly (1975, apud Monreal, 2011), pueden llegar a opinar que se trata de un lenguaje que presenta distorsiones con respecto al lenguaje convencional, por lo que no son un ejemplo lingüístico que represente un modelo de lengua utilizado por los nativos. Este debate sigue en proceso en la actualidad, pese a que la gran mayoría se decanta por considerarlas materiales reales, convirtiéndose por tanto en un reflejo de la sociedad y exponiendo así la realidad social y lingüística del mundo hispanoamericano.

Santos consideraba a las canciones como «vehículos de información lingüística» (1997, p. 130) que presentaban una serie de características en el lenguaje diferentes, al ser las canciones un tipo de texto distinto de la prosa, la poesía o el teatro. Estas características lingüísticas y extralingüísticas son las que dotan de coherencia y cohesión a las canciones y se han tomado como referencia en los años posteriores (1997, p. 131). En primer lugar, las canciones presentan una predominancia en el uso de la primera y la segunda persona en pronombres personales, para fomentar la identificación del destinatario con la letra de la canción. En aras de este mismo objetivo, no se suelen observar referencias sobre el tiempo y el lugar, ni sobre el sexo o la persona concreta de la que se habla, lo que las convierte en textos transcendentales que pueden conseguir que las diferentes generaciones se identifiquen con la letra de la canción, pese a no ser ellos el destinatario original. Por otro lado, también se caracterizan por presentar oraciones breves, yuxtapuestas y en algunas ocasiones incompletas, que no siempre tienen correlación. Por ello son textos breves y concisos que en pocas palabras son capaces de reflejar la opinión de un autor sobre un tema concreto, describir una situación, contar una historia o criticar un hecho social, entre otras funciones. Estos textos presentan diferentes registros dependiendo de cada canción, como se ha mencionado anteriormente, siendo el principal el lenguaje conversacional coloquial e informal, que puede presentar licencias lingüísticas y recursos literarios como son las metáforas, los símiles o las personificaciones. Es un hecho que en las canciones se observa una gran variedad de registros y usos de la lengua en sus letras, desde lo más contracultural, con el uso de lenguaje soez e incorrecciones (Rodríguez López, 2005; Ruiz García, 2005), hasta el registro y estilo más elevado de la literatura y la poesía (Pérez-Agote, 1998, p. 887), pasando por todos los registros intermedios, lo que las convierte en una herramienta didáctica muy variada para presentar muestras de lengua reales, breves y concisas.

La concepción de las canciones como texto, tanto oral como escrito, hace que se puedan ver explotadas en todos los niveles de la lengua. Muros y Fernández (1990, apud Ruiz García, 2005) clasificó las posibles explotaciones de una canción como texto en cuatro tipos: el análisis lingüístico, en el cual incluía únicamente el vocabulario, la gramática y la pronunciación; el desarrollo de las destrezas comunicativas, para practicar el uso de la lengua en sus cuatro destrezas tradicionales (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora); el

análisis de los rasgos estilísticos, centrado en la identificación del tema, el análisis de la estructura interna de la canción y su forma, y también centrado en el análisis de los recursos literarios presentes en las mismas; y, por último, el comentario sociocultural de la canción, entendiendo esta como un instrumento para tratar temas culturales. Cada uno de estos apartados es relevante a la hora de seleccionar una canción y puede ser explotado didácticamente en el aula, lo cual reafirma el carácter polifacético de las canciones al quedar reflejado que son un recurso textual variado que permite la integración de destrezas y competencias. Además, cabe destacar que en la actualidad las canciones también son un recurso integrador para intentar abordar los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos y sus diferentes inteligencias, puesto que las canciones se pueden escuchar, leer, bailar, analizar o reflexionar sobre ellas (Sáenz y García, 2015), y son un recurso para trabajar la competencia multimodal en el aula de ELE (Legaz, 2016, p. 46).

Como texto oral y escrito, las canciones en la clase de español se han trabajado en todos los niveles de la lengua, pese a que el estudio de Sáenz y García (2015) demuestra que a lo largo de los años, se han trabajado las distintas competencias de forma desigual. Para ello analizaron 210 actividades sobre canciones, 54 pertenecientes a los manuales de ELE publicados y otras 156 explotaciones disponibles en Internet en algunas de las páginas de recursos más conocidas en el mundo del español lengua extranjera, como son *Formespa*, *Didactired*, *MarcoELE* y *TodoELE*. A partir del análisis de estas actividades desde el punto de vista de la integración de competencias, se pudieron extraer datos que reflejan la tendencia general de las explotaciones didácticas de las canciones a lo largo de los años. Las competencias que más se suelen trabajar a partir de las canciones son, en orden de preferencia, la competencia léxica (69%), la gramática (60,5%) y la sociocultural (50,5%). No obstante, la competencia pragmática (16,7%), la fonética (6,7%) y la ortográfica (4,8%) son las grandes olvidadas, con un porcentaje de explotación mucho menor (Sáenz y García 2015). La presencia de la fonética y la ortografía en penúltimo y último lugar, respectivamente, en el orden de preferencia de explotación didáctica se puede ver justificado por las anomalías fónicas que suelen presentar las mismas, pese a que algunos otros autores defienden su utilización en el aula como reflejo de las diferentes variedades del español (Aguilar, 2013, p. 23; Rodríguez López, 2005, p. 807; San Martín y Binns, 2000; Balmaseda, 2011; Ruiz García, 2005; Martínez Salles, 2002; Monreal, 2011, Betti, 2012).

En lo relativo al plano fonológico, Gil-Toresano (2000) resalta que las canciones tienen algunos aspectos positivos y facilitadores para el aprendizaje como la forma sonora de las mismas, que por su patrón rítmico, rima y repetición, ya mencionados, favorecen la interiorización de la lengua. Cantero *et al.* (1994) también mencionan que a través de las canciones, los aprendientes al cantarlas pueden imitar a los hablantes nativos para asimilar los patrones entonativos y la práctica repetida de las mismas favorece la fluidez de enunciación en los alumnos gracias al ritmo melódico, sobre todo, en el caso del karaoke o de la lectura simultánea de la letra de la canción Coronado y García, 1990; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Aguilar, 2013; Las Heras, Sáez y Serrano, 2014; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002). A través de las canciones se pueden presentar a los aprendientes las diferentes variedades del español y los distintos acentos, sin dar más importancia a unos que a otros, pudiendo mostrar ejemplos de lengua reales de todo el mundo hispanoamericano (San Martín y Binns, 2000; Balmaseda, 2011; Martínez Salles, 2002 y 2006; Ruiz García, 2005). Sin embargo, en el uso de las canciones para trabajar los aspectos fónicos también hay aspectos negativos, como el ruido que pueden tener algunas canciones o la velocidad de enunciación que en algunos casos resulta ininteligible, como ya mencionaba Santos (1996), entre otros (Gil-Toresano, 2000; Rodríguez López, 2005).

En lo relativo al léxico y a la gramática, las canciones presentan un léxico asociativo y concentrado tal como dijo Santamaría (2000, apud Badih, 2010), entendiéndose pues que la carga léxica de las canciones se ve concentrada debido a la brevedad del texto, lo cual permite presentar y trabajar gran cantidad de léxico significativo, coherente y cohesionado en un contexto muy reducido (Cantero *et al.*, 1994; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Ruiz García, 2005; Alles García, 2015). Este léxico suele ser usual y de uso frecuente, aunque depende de cada canción, puesto que la variedad temática fomenta la riqueza léxica (Cantero *et al.*, 1994). Asimismo, la gramática de las canciones es muy variada, pudiendo tratarse a partir de ellas muchos aspectos gramaticales del español en base a una muestra de lengua real. Normalmente, las canciones presentan una estructura sintáctica simple, con cláusulas paralelas que se repiten a lo largo del texto para dotarla de cohesión y que permiten que se interioricen mejor los contenidos, y presentan a su vez una sencillez en la expresión de los argumentos que favorecen la comprensión su propia

letra (Cantero *et al.*, 1994, Cristóbal y Villanueva, 2015). A estos tres aspectos que mencionaban Muros y Fernández (1990) del análisis lingüístico hay que añadirle el componente pragmático, que algunos autores (Fandiño y Viaplana, 2008; Sáenz y García, 2015; Paz Doce, 2011; Las Heras, Sáez y Serrano, 2014; Balmaseda, 2011) reconocen que se puede explotar a partir de las canciones, pero que no ha sido trabajado en profundidad, y que por tanto no se puede hacer una descripción sistemática de en qué casos se trabaja de forma activa la pragmática a través de las canciones en ELE.

En lo referente a las destrezas comunicativas de la lengua se puede afirmar que la gran mayoría de autores coinciden en la importancia que tienen las canciones como herramienta integradora de destrezas (Rodrigo, 1996; Coronado y García, 1990; Cantero *et al.*, 1994; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Cuesta, 2000; Aguilar, 2013; Madrid, Muro y Fernández, 1990 apud Pérez-Agote, 1998; Fandiño y Viaplana, 2008; Sáenz y García, 2015; Rodríguez *et al.*, 2002; López Toscano, 2013; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002; Ruiz García, 2005; Robisco, 2013; Castro, 2003). Ya en los años noventa, se percibía la canción como un texto oral y a la vez un texto escrito, por lo que se podían explotar las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora (Coronado y García, 1990). Jiménez, Martín y Puigdevall (1999) afirman que el 45% de la comunicación se basa en escuchar al interlocutor, por lo que la escucha activa de hablantes nativos a través de sus canciones favorece que los aprendientes sean capaces de comprenderles mejor en una situación de uso real de la lengua. No obstante, los autores no se conformaban solo con escuchar y leer la canción, sino que también animaban a sus alumnos a cantarlas, buscando una respuesta física total por su parte (Coronado y García, 1990; Cantero *et al.*, 1994; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013). Se consideraba que cantar la canción era un elemento esencial, ya que como hemos mencionado antes, se podían trabajar de forma natural los aspectos fónicos de la lengua. Sin embargo, otros estudios han concluido que cantar en el aula puede ser contraproducente, ya que se puede atentar contra los factores afectivos del aprendizaje, forzando al alumno a realizar algo que le incomoda, lo cual conlleva una mayor inhibición en el aula y, por tanto, un descenso de la motivación por la actividad. Se pasaría de una actividad motivadora y con afán de distensión en el aula, a una violenta y que provoca situaciones de tensión, al obligar a los alumnos a exponerse ante los demás. Por ello, algunos autores han tomado esto en

consideración y no abogan por la respuesta física total dentro del aula, sino que se le anima al alumno a escuchar y practicar cantándola en su casa o en cualquier otro momento (Ruiz García, 2005).

Además, la producción oral no solo se puede explotar mediante la repetición de las canciones, sino que también se puede trabajar, junto con la expresión escrita, mediante las actividades posteriores a la audición (Rodrigo, 1996; Coronado y García, 1990; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Cuesta, 2000; Aguilar, 2013; Pérez-Agote, 1998; Fandiño y Viaplana, 2008; Rodríguez *et al.*, 2002; López Toscano, 2013; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Martínez Lagares, 2016; Legaz, 2016; Monreal, 2011; Betti, 2012; Martínez Salles, 2002; Ruiz García, 2005; Alles García, 2015; Badih, 2010; Antequera, 2007). En estas actividades, en realidad, también se pueden incluir ejemplos de actividades relacionadas con la canción que favorezcan la interacción oral, como puede ser la puesta en común de lo evocado por la canción, o la mediación, si por ejemplo les pedimos a los alumnos que elaboren un resumen, pese a que no se menciona de forma activa en los artículos que abogan por la canción como herramienta integradora. Como se ha comentado anteriormente, las canciones son un estímulo comunicativo por lo cual se pueden explotar todas las destrezas de la comunicación, en función de los objetivos didácticos que se quieran conseguir con el uso de dicha canción. En este sentido, algunos autores se han centrado en explotar solo una de las destrezas como es el caso de Gil-Toresano (2000) que se centró en la comprensión auditiva, Paz Doce y Barros (2011) centradas en la expresión escrita a partir de canciones, o incluso no solo en las destrezas, sino en un aspecto gramatical concreto, como es el caso de Corrales-Martín (2010) que a través de la perspectiva de la Gramática Viva se centra en el uso y la forma de los verbos en las canciones.

Como se puede observar no hace falta que en todas las explotaciones didácticas de las canciones se traten todos los aspectos textuales, comunicativos y socioculturales que aparecen para considerarse una buena explotación. Sin embargo, es importante que los docentes cuenten con todo el despliegue de oportunidades que ofrecen las canciones y se sirvan de ellas para alcanzar los objetivos didácticos que se planteen en cada momento (Ruiz García, 2005). En suma, las canciones son un recurso multidimensional que permiten diferentes grados de explotación y que, en última instancia, es el profesor el que debe decidir cómo quiere utilizar el potencial didáctico de las

mismas en su propia aula, si desea explotarla al máximo en todas sus vertientes y posibilidades como unidades didácticas completas o como tareas posibilitadoras, o si por el contrario se quiere ceñir a los usos más tradicionales y poco útiles para el alumnado, como son las actividades de relleno o como pretexto.

2.1.5. Tipos de materiales y variedad discursiva de las canciones

Para finalizar con este apartado que aúna diferentes razones que justifican el uso de las canciones como herramientas didácticas, se pretende hacer hincapié en la variedad de materiales relacionados con las canciones, más allá de la letra de las mismas, que están a disposición del docente para trabajar las canciones en el aula de ELE. Puesto que las canciones se llevan utilizando en la enseñanza de español como lengua extranjera desde los años noventa, es importante resaltar los múltiples recursos de los que se dispone en la actualidad, ya creados por otros docentes y expertos en la materia, o recursos relacionados con la música en español, que en una primera instancia no se tendrían en cuenta pero que son útiles de cara al uso real en el aula. Además, las canciones en sí mismas, al ser consideradas textos, presentan cierta variedad discursiva, lo cual favorece que se puedan utilizar para trabajar los diferentes tipos textuales.

En primer lugar, la presencia de canciones en los manuales de ELE como ya se ha mencionado anteriormente, sigue siendo escasa y desaprovechada en algunos casos dado que no se utiliza la herramienta de forma integrada en la unidad didáctica, presentándose normalmente al final de las unidades, y como añadido cultural, sin explotar el potencial comunicativo de las mismas. A estas conclusiones llegó Blanco Fuente (2015) en su trabajo de fin de máster, tras analizar cuál era la presencia de las canciones en los manuales de ELE actuales, de corte comunicativo, y en qué modo se hacía uso de las canciones en estos. Esta escasa presencia de las canciones o su explotación parcial se ha mantenido como una tendencia general desde los años 90, pese a que ha ido aumentando el número de canciones en los manuales de forma progresiva (Castro, 2003; Blanco, 2015). En algunos casos, los autores han comentado que uno de los factores que provocan la escasez de canciones en los manuales publicados son los derechos de autor que

tienen que pagar las editoriales por incluir las canciones dentro de los audios de los libros (Rodríguez López, 2005; Sáenz y García, 2015; Castro, 2003). Esto es ciertamente uno de los factores que más influyen en los manuales, puesto que las editoriales obviamente anteponen los recursos de audio gratuitos a aquellos en los que tienen que pagar, para que la creación de materiales compense más a nivel económico.

Por otra parte, cabe destacar que en la actualidad algunas editoriales disponen de materiales complementarios centrados en el uso de la música en el aula de ELE como, por ejemplo, Difusión con *Clase de música*. Esto demuestra un interés por parte de las editoriales por abordar el tema y ofrecer a los docentes recursos impresos que integren todo el potencial didáctico de las canciones. A estos materiales complementarios impresos se le suman los materiales disponibles en Internet, entre los cuales destacan algunos blogs especializados en enseñanza de español como lengua extranjera, donde se pueden encontrar canciones explotadas desde distintos puntos de vista, aspecto sobre el que se profundizará más adelante.

Además, a las canciones les rodean una gran variedad de materiales reales que aportan más información sociocultural sobre las mismas y que pueden ser utilizados en el aula de ELE para tratar contenidos del programa, como recoge Santos (1997, p. 131) en su artículo *Música, maestro...: Trabajando con música y canciones* y Martínez Salles (2002) en *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Entre estos materiales podemos encontrar biografías de los autores, portadas de discos, imágenes de conciertos, videoclips, reportajes, entrevistas, documentales, críticas de canciones, programas de radio, fotografías y mucho más (Santos, 1996). Toda esta variedad de materiales reales que consumen los nativos sobre música fomenta que el uso de las canciones en el aula de ELE sea siempre un elemento motivador, al poder abordarlo desde distintas perspectivas, intentando así no caer en la monotonía a la hora de enseñar y aprender una lengua extranjera.

Por último, se han intentado clasificar los tipos de canciones según diferentes parámetros a lo largo de estos años, como Gammon que las clasificó según el tipo de discurso que contuvieran, diferenciando así entre canciones narrativas, líricas o situacionales (Santos, 1997) o Griffée (1992, p. 11) que las clasificó en función de su duración en cortas y lentas, largas, cortas y rápidas, instrumentales o con historia (apud Castro, 2003, p. 32). La clasificación de Gammon se ha

considerado escasa, puesto que la realidad de las canciones es que pueden ser reflejo de diferentes tipos textuales, no solo textos narrativos y líricos, por lo que es importante hacer mención a la clasificación de Santos (1996, p. 375-376) sobre las tipologías discursivas de las canciones contemporáneas, quien las clasifica en textos narrativos, descriptivos, conversacionales, líricos y epistolares, y reconoce la posible aparición de varios tipos textuales en una misma canción. A partir de esta clasificación se ofrece una última razón que justifica el uso de las canciones en el aula de ELE, ya que ofrecen una gran variedad de tipologías textuales que se pueden trabajar en clase de forma activa, utilizando un recurso más motivador, emocionante y cercano para los alumnos que un texto de prosa común. De este modo, se añade el componente lúdico y afectivo a la enseñanza, integrando la impartición de contenidos y el trabajo con canciones de forma natural.

3. CANCIÓN COMO ELEMENTO CULTURAL

Antequera (2007) mencionaba que las canciones se podían explotar en función de tres perspectivas diferentes: lingüística, musical y cultural. Es sobre esta última sobre la que se pretende hacer más hincapié, ya que en ELE la mayoría de las veces que se utilizan las canciones, se explotan desde un punto de vista lingüístico, como texto y pretexto para la enseñanza de otros contenidos, dándose por hecho su aportación cultural, sin explotarlo en todas sus posibilidades, convirtiéndose así en la gran olvidada (Rodríguez *et al.*, 2002). En este sentido, el componente cultural de las canciones se percibe como un elemento complementario y accesorio. Ningún autor niega el componente cultural de las canciones, puesto que sería negar lo evidente, simplemente no se le ha prestado la atención suficiente a lo largo de los años.

Lo cierto es que la música se considera un elemento cultural presente en todas las sociedades y en todos los ámbitos de las mismas, siendo así un reflejo de la cultura y la sociedad en que han nacido. Como dijo Santos (1997), la música es más que una representación artística, ya que a partir de ellas se le pueden transmitir a los aprendientes de español toda una serie de conocimientos, actitudes y referentes culturales, además de acercarlos al pensamiento y a la concepción del mundo de los hablantes nativos (Ruiz García, 2005). La música es un arte internacional e intercultural, que trasciende y rompe con las fronteras lingüísticas y culturales, al ser este un producto presente en las diferentes culturas del mundo. Su interculturalidad permite que cualquier persona de cualquier parte del mundo se pueda sentir atraído hacia la lengua española a través de la música, ya que todos conocen esta forma de expresión artística. En lo referente a ELE, se puede hablar de música en general, tanto instrumentales como canciones con letra, puesto que la cultura no se ve representada solamente a través de la letra de las mismas sino que los géneros, ritmos y autores son también ejemplos de cultura por sí mismos.

Actualmente, se considera que el cine y la música son los dos artes con mayor difusión y calado en la sociedad (Pérez-Agote, 1998). No obstante, en ELE se ha observado la teoría de que la música es un arte menor (Martínez Salles, 2002), destinado para llegar a todo aquel sin formación ni criterio, en comparación con el cine, por seguir con el mismo ejemplo, que exige mayor conocimiento por parte de los destinatarios para saber apreciar si es bueno o no. Esta tendencia a pensar que es un «arte de masas» (Badih, 2010; Martínez Salles, 2000; Antequera,

2007; Balmaseda, 2011; Ruiz García, 2005) y que por tanto es menos prestigiosa que otras, en realidad, puede tener su punto positivo. Al ser una expresión que llega a todo el mundo se convierte en un elemento altamente motivador e integrador a nivel social, puesto que toda persona consume música. Esto nos lleva a asumir que es necesario incluirla también en el ámbito educativo al aprender español como lengua extranjera para servirnos de ella como punto de apoyo intercultural en el aula de ELE, donde todas las diferentes nacionalidades confluyen, independientemente de la clase social a la que pertenezcan los aprendientes.

Gutiérrez del Castillo (2007) en su estudio *La difusión de la música española en el extranjero* analiza como la música española se ha convertido en los últimos años en uno de los principales motores de la economía. Los datos afirman que entre los años 90 y los primeros años de la década de los 2000 la música española sufrió un *boom* al ser exportada a una multitud de países de habla no hispana, teniendo como resultado una buena acogida en dichos países. De este modo, la música se considera un «medio de intercambio de valores, información y sensaciones» (Gutiérrez del Castillo, 2007) que acerca al oyente a la situación y realidad del cantante, encerrando estas una gran cantidad de componente cultural. De acuerdo con esta idea, en la actualidad y gracias a las nuevas tecnologías, es probable que la música sea uno de los principales factores que motivan a nuestros alumnos a aprender español, ya que les genera una curiosidad por la cultura en cuestión, no solo la española sino también las diferentes culturas hispanoamericanas. Por poner un ejemplo, actualmente la canción de Luis Fonsi *Despacito* (2017) es la canción con más reproducciones en Youtube, una de las plataformas de vídeos y *streaming* musical que más se han desarrollado en la última década, teniendo la canción más de 6.700 millones de reproducciones (Ceballos, 2019). Esta canción es conocida a nivel internacional, hasta el punto de poder ir al lugar más inhóspito del mundo y que al decir que hablas español te pongan la canción, porque esa es la imagen que ha llegado de nuestra lengua. Y no es solo un ejemplo puntual, sino que en esa misma lista de las 20 canciones más reproducidas en Youtube se encuentran también artistas como Enrique Iglesias o J Balvin, o en la lista de Top 50 Global de Spotify que en este momento están Bad Bunny, Camilo, Karol G y de nuevo J Balvin. Además, este fenómeno de la música en español no es algo de la última década, puesto que mención especial se merecen Los del Río por *La Macarena* (1992) que ha sido versionada y traducida a multitud de idiomas y que se encuentra en

el puesto número 7 de las mejores 100 canciones de todos los tiempos, según la revista Billboard (Bronson, 2013). Por ello, parece obvio plantearnos utilizar la música como medio para dar a conocer una cultura en el aula de ELE, presentando el panorama de multiculturalidad del español, y de transmitir a nuestros aprendientes que en algunos casos, no es oro todo lo que reluce, sirviéndonos de este recurso para tratar los estereotipos en el aula.

Asimismo, la música que se decide escuchar, en el idioma que sea, tiene un gran carácter identitario, puesto que a lo largo de la historia los géneros musicales se han visto relacionados con un determinado grupo social (Monreal, 2011). Así es el caso de la copla que durante la primera mitad del siglo XX se identificó con el franquismo (Martínez Salles, 2000) o la música de grupos como La Raíz, que por sus letras, actualmente refleja el pensamiento de los jóvenes de izquierdas españoles. Este carácter identitario de la música se puede ver como reflejo de la sociedad y de su cosmovisión (Ruiz García, 2005) o también puede influir en el establecimiento de los rasgos identitarios de uno mismo, especialmente en el caso de los adolescentes que perciben la música como un modo de expresión (Martínez Lagares, 2015).

Gracias a la variedad musical en español, tanto latinoamericana como española, y a la gran difusión que ha tenido en los últimos veinte años con el avance de las nuevas tecnologías, las canciones y la música en el aula de ELE han pasado a ser un recurso altamente útil para tratar sobre los aspectos culturales, puesto que el alumno puede tener fácil acceso a ellos tanto dentro como fuera del aula (Bordoy, 2001; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Pérez Rodríguez, 2011; Legaz, 2016; Betti, 2012; Díaz Bravo, 2015). Esto fomenta la autonomía de los aprendientes, teniendo el docente que despertar en ellos la chispa de interés por los distintos géneros, tanto clásicos como actuales, para que sean los alumnos los que fuera del aula decidan y curioseen cuáles son los que más les gustan y se interesen por conocer más a fondo la realidad reflejada a través de la música.

El uso de las canciones en el aula de ELE, favorece la comunicación y la socialización, no solo desde el punto de vista de la práctica de destrezas, sino también desde la perspectiva cultural (Amaya y Mardones, 2012). Cuando los alumnos se encuentran en situaciones de inmersión lingüística, están en constante contacto con nativos de la lengua que quieren aprender (Bengoechea 2008, apud Amaya y Mardones, 2012). Lo normal es que para poner a prueba su aprendizaje y

poder seguir mejorando, intenten establecer lazos y mantener conversaciones con dichos nativos. Sin embargo, estas conversaciones no son todo lo naturales que podrían ser si se produjeran entre dos hablantes nativos, puesto que a medida que se produce la conversación, el nativo mide la cantidad de información cultural que está aportando de forma inconsciente y se limita a emitir mensajes planos (Pérez Rodríguez, 2011). Esto ocurre para evitar interferencias con el hablante extranjero, dado que el nativo interpreta que hay cierta información, intrínsecamente cultural y popular, que probablemente el aprendiente de español desconozca, y por tanto, no la utiliza para no interrumpir la comunicación. Esta limitación de la información cultural y de los referentes aportados no ocurre en las canciones, ya que son productos culturales creados para consumo de los nativos de la lengua, que comparten un mismo conocimiento de la realidad y pueden descodificar esta información. Como consecuencia, los aprendientes de español pueden conocer con mayor profundidad la cosmovisión de los hablantes de español a través de sus canciones, ampliando así sus conocimientos sobre el universo cultural español y facilitando en todo caso el aprendizaje de la lengua (Ruiz García, 2005). Se facilita el aprendizaje en aquellos casos en los que no se puede deducir el significado a menos que se conozca el contexto cultural o al referente cultural que se menciona, como por ejemplo, en el caso de que alguien lleve una corbata muy colorida hasta el punto de extravagante y le digan que parece Luis Aguilé, ya que el extranjero no podrá deducir si al nativo le gusta o no su corbata en realidad.

3.1. APROXIMACIONES DE LA CULTURA EN LA MÚSICA EN ELE

A lo largo de los años, el uso de la música y las canciones en el aula de ELE ha sufrido muchos cambios, en función de cuáles eran los objetivos didácticos que se planteaban. En un primer momento, se consideraba que utilizar canciones en el aula de ELE aportaba cierta información cultural, que podía resultar motivadora para los alumnos, pero sobre la cual no se trabajaba en clase, tal como apunta Ruiz García (2005). De esta forma, la cultura de las canciones simplemente era una curiosidad, meramente informativa, que era un adorno para que la clase fuera

más divertida, como premio para los alumnos por portarse bien (Martínez Salles, 2006). Esta concepción, como ya se ha justificado, es errónea en las tres vertientes de explotación de las canciones, lingüística, musical y cultural, puesto que se trata de un recurso didáctico polifacético y versátil.

Desde el punto de vista cultural, las canciones en español presentan una gran riqueza y diversidad cultural, dada la multiculturalidad del panorama musical en español (Martínez Salles, 2000; Balmaseda, 2011; Monreal, 2011; Ruiz García, 2005; San Martín y Binns, 2000, Gutiérrez del Castillo, 2007; Amaya y Mardones, 2012; Legaz, 2016). Es muy importante tener en consideración e incluir en el aula muestras de lengua reales de los diferentes países hispanoamericanos y de sus músicas (Balmaseda, 2011; San Martín y Binns, 2000). Así, los alumnos podrán acercarse más a la realidad social de la lengua española y a las diferentes culturas que conforman este panorama.

Superando esa primera concepción del uso de la música en ELE y teniendo en cuenta el carácter cultural de las canciones, Santos (1996) recoge una tipología de actividades para explotar las canciones como apoyo cultural, es decir, que se le sigue dando más importancia a los aspectos lingüísticos que a los socioculturales, pero ya tienen cabida en la secuencia didáctica. La cultura musical y los aspectos culturales reflejados a través de la letra de las canciones son tareas complementarias a las principales, que se suelen encontrar en la fase de preparación o preaudición y en la fase final de las secuencias, como actividad de cierre (Coronado y García, 1990; Santos, 1996; Shulman y Capelusnik, 1999; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Cuesta, 2000; Aguilar, 2013; Pérez-Agote, 1998; Fandiño y Viaplana, 2008; Paz Doce, 2011; Gil-Toresano, 2000; Cristóbal y Villanueva, 2012-2013; Monreal, 2011; Betti, 2012; Blanco, 2005; Corrales-Martín, 2010).

Sin embargo, esta explotación de las canciones todavía no es suficiente, ya que la cantidad de input cultural que se puede extraer y trabajar a través de la música es suficientemente relevante como para considerar las canciones como unidades didácticas en sí mismas (Ruiz García, 2005; Balmaseda, 2011; San Martín y Binns, 2000; Martínez Lagares, 2016; Legaz, 2016). Desde este punto de vista, las canciones pueden constituir por sí mismas toda una unidad didáctica al ser un producto cultural, si se tienen en cuenta todos los aspectos que la convierten en una herramienta

integradora de destrezas. Esta visión en la que la cultura es el centro de la explotación didáctica o aparece integrada en la secuencia didáctica no se suele observar en los manuales de ELE, como confirma Blanco (2005) en su análisis de algunos ejemplos de manuales de español actuales. En estos aparecen las canciones como actividades de repaso y complementarias, que no siempre están relacionadas con los aspectos trabajados, ya que las secciones de cultura de los manuales suelen aparecer al final de las unidades didácticas, como un añadido. Las unidades didácticas sobre canciones son un recurso bastante novedoso y que se puede encontrar principalmente en los blogs de profesores de ELE de internet, no tanto en manuales o materiales publicados (Díaz Bravo, 2015).

Es cierto que todavía son escasas las unidades didácticas basadas en canciones que integren todas las competencias y destrezas y que falta sistematización para facilitar la recuperación de estos recursos, pero es importante que los docentes conciban este nuevo enfoque a la hora de crear unidades didácticas. Las canciones dotan de un contexto cultural real a todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que en ellas aparecen por lo que son de gran utilidad para plantear una unidad didáctica en función de un tema cultural. Este tema debería formar parte del currículo del aula para que de esta forma no se traten aspectos sin relación, sino que se pueda seguir la programación del aula, integrando el uso de canciones del mismo modo que se integraría el uso del cómic o de un corto (Romero García, 1996). Por ello, se deberían empezar a trabajar las canciones en el aula como productos culturales en sí mismas, porque consiguen integrar a partir del tema cultural los diferentes contenidos y destrezas que se necesitan practicar en el aula de ELE, siendo un elemento altamente motivador.

3.2. DIFERENTES CULTURAS, UNA CANCIÓN

Algunos autores como Fandiño y Viaplana (2008) y Ruiz García (2005) opinan que las canciones, por ser productos culturales, pueden reflejar diferentes formas de cultura, de acuerdo con la clasificación de Miquel y Sans (1992, apud Ríos, 2008), que distinguían tres tipos: Cultura, cultura y kultura. A través del uso de las canciones en el aula de ELE se pueden tratar los diferentes

ritmos y géneros musicales que existen, con sus implicaciones, pero también se pueden tratar actitudes y costumbres populares como son las fiestas, la ropa, las danzas o los ritos (Aguilar, 2013). Asimismo, se podrían tratar temas de historia, geografía y sociedad (Ruiz García, 2005) o tratar la literatura a través de las canciones (Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Cuesta, 2000; Pérez-Agote, 1998; Robisco, 2013). Incluso se podrían tratar en el aula temas contraculturales a través de las canciones a través de los estilos de música *underground* (Ruiz García, 2005). En todos estos casos, se están utilizando las canciones como medio para tratar tanto la Cultura con mayúsculas, que se entiende como las bellas artes y el refinamiento cultural presente en la literatura, como las costumbres culturales y las percepciones que se tienen sobre las mismas (kultura).

No obstante, no todas las canciones presentan las tres vertientes a la vez, sino que va a depender de distintos factores, como pueden ser el género musical, el estilo del cantante o el mensaje de la canción en sí mismo. Para ilustrarlo, pongamos como ejemplo a Joaquín Sabina. Basándonos en el artículo de Cuesta Estévez (2000) en el que se comentan las diferentes explotaciones didácticas que se pueden hacer con las canciones de este cantautor español, se observa que en *Y nos dieron las diez*, se pueden tratar aspectos de kultura como las implicaciones que comparten los españoles sobre el papel de la policía municipal, mientras que en *Yo quiero ser una chica Almodóvar* se puede repasar la filmografía de este cineasta, y en *Todo menos tú* se pueden explicar los acontecimientos culturales más importantes de los años 80 y 90 como la Expo de Sevilla o los Juegos Olímpicos de Barcelona. Es cierto, que en *Yo quiero ser una chica Almodóvar* también se podrían tratar desde un punto de vista irónico las implicaciones de «ser una chica Almodóvar», tratando entonces en lugar de un tema de Cultura uno de kultura. Este ejemplo ilustra a la perfección el carácter polifacético desde el punto de vista cultural que presentan las canciones, lo cual justifica su utilización en el aula desde diferentes enfoques, adecuándose a los objetivos y a la situación del aula. Por ello, el criterio de selección que se debe seguir a la hora de elegir una canción u otra, desde la perspectiva de las canciones como unidades didácticas en sí misma, es el de la rentabilidad didáctica (Rodríguez *et al.*, 2002) intentando sacarle el máximo partido, y el de la adecuación a la situación docente, para tratar siempre aspectos de la programación (Santos, 1996), y no tanto el criterio de selección en función de los gustos de los

alumnos como afirmaba Murphey (1992).

En cuanto a la tipología de las canciones, algunos autores como Rodríguez y Varela (2005, apud Rodríguez López, 2005) o Pérez Rodríguez (2011) se han dado cuenta de que la gran variedad musical provoca que los docentes se sientan abrumados a la hora de seleccionar qué canciones llevar al aula, por lo que es importante clasificarlas. Existen diferentes clasificaciones en función de distintos criterios (Gammon apud Santos, 1997, Griffee, 1992, p. 11 apud Castro, 2003, p. 32; Santos, 1996, p. 375-376; Murphey, 1992 apud Santos, 1996) pero nos interesan especialmente para clasificar las canciones desde un punto de vista cultural las de Rodríguez y Varela (2005) y Pérez Rodríguez (2011).

En primer lugar, Rodríguez y Varela (2005) clasificaron las canciones en tres tipos: hechas a medida, consideradas como tal las canciones creadas artificialmente por las editoriales, que solo se pueden escuchar en el aula y que no tienen componente cultural, puesto que los nativos no las conocen; por otro lado, las canciones populares y tradicionales, entendidas como tal todas las canciones que se han ido transmitiendo de generación en generación y que son conocidas en todo el mundo hispano, como los villancicos, los juegos de niños o las canciones para jugar a la comba; y por último, las canciones modernas, que son todas aquellas canciones actuales, al alcance de nuestros alumnos y que se pueden acercar más a los gustos y apelar a la motivación de los alumnos (Rodríguez López, 2005). Cualquiera de estos tres tipos de canciones puede ser relevante y útil para enseñar español, pero de acuerdo con la línea de este trabajo, nos centraremos exclusivamente en las canciones modernas, puesto que los otros tipos de canciones se corresponden más con la enseñanza de ELE a niños, aunque los villancicos sean recurrentes en los adultos. Es por ello que en la clasificación de Pérez Rodríguez (2011) se pretenden clasificar las canciones del mundo hispano en función del contenido cultural que aporten, entendiendo como tal las canciones que los alumnos deben conocer para desarrollarse lingüística y socialmente en un país hispanoamericano como el *Cumpleaños feliz* o las canciones populares de las verbenas; y en función de aspectos lingüísticos, entendiendo como tal que las canciones se utilizan como referencias culturales y que forman parte del lenguaje coloquial. Estas a su vez se subdividen en dos: las que son parte de la fraseología española, que aunque no se usen a menudo son parte del conocimiento pasivo de los hablantes como «las maracas de Machín» y las que se consideran fraseología de moda, que puede

que con el tiempo cambien o desaparezcan. Esta clasificación incluye que en el aula de ELE se traten todos los tipos de música, porque ya sea por ser contenido que se encuentra en el subconsciente de los nativos o porque está muy de moda. El hecho de que un estudiante de español como lengua extranjera los conozca y esté familiarizado con su significado facilitará la comunicación de este con nativos y por tanto el aprendizaje.

3.3. GÉNEROS MUSICALES EN EL AULA DE ELE

El universo musical del español es tan amplio y variado como países, culturas y grupos sociales tienen esta lengua como lengua oficial. Además, como ya se ha mencionado, las canciones expresan la opinión de una sociedad en un momento concreto de la historia, tanto a nivel geográfico como temporal (Ruiz García, 2005; Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999; Pérez-Agote, 1998; Rodríguez *et al.*, 2002; Pérez Rodríguez, 2011; Monreal, 2011; Cardona, 2003, apud Betti, 2012; San Martín y Binns, 2000; Balmaseda, 2011; Amaya y Mardones, 2012). Por ello, la gran variedad de realidades que se pueden llevar al aula puede ser apabullante para el docente, quien tendrá que decidir qué canción elegir de entre todas las que hay. Sobre los criterios de selección de canciones, algunos autores a lo largo de los años se han preocupado y han ofrecido distintas tipologías de selección como Santos (1996) que recoge la adecuación a la situación del aula, la facilidad o dificultad léxica de las canciones, en la que se basa en los criterios de Osman y Wellman (1978) y la claridad de la audición, como los tres criterios que tener en cuenta al elegir una canción para su explotación didáctica, o Griffée (1992, p. 6-8 apud Castro, 2003, p. 33) que no enuncia como tal ninguna norma a seguir, pero que sí menciona unas premisas que tener en cuenta como son las características de la clase, la edad de los alumnos, del profesor, el número de personas, las posibilidades que ofrece la clase y las características de la música, su acceso, disponibilidad y posibles molestias a otras aulas. Algunos autores se centran en los gustos de los alumnos para servirnos de su motivación intrínseca (Murphey, 1992, apud Alles García, 2015), aunque hay otros que consideran que es mejor «educar el gusto» como dijo Balmaseda (2011) ya que uno no sabe

si le gusta algo hasta que no lo prueba.

De acuerdo con esta última idea, es importante presentar al alumno la variedad de géneros y estilos musicales del español, ya que cada uno de ellos es diferente, con una serie de características musicales y sociales. Estas diferencias dan al docente una oportunidad de presentar diferentes aspectos de la cultura hispanoamericana, según lo requiera la programación del aula, adecuándose así en todo momento al currículo e integrando el uso de canciones (Fernández-Barrientos, 1993 y Urresti, 1993, apud Pérez-Agote, 1998, p. 887). Se han estudiado las características de algunos de los géneros del español, que se comentarán a continuación, y Sáenz y García (2015) se han centrado en el nivel de representatividad que tienen los diferentes géneros en los materiales y manuales de ELE. En este artículo y a través de la encuesta de gustos musicales realizada a 51 alumnos de perfiles variados se llegó a la conclusión de que en los manuales y materiales de ELE no se suele tener en cuenta los gustos en cuanto a géneros musicales de los alumnos. Se tuvieron en cuenta en el análisis aspectos sociolingüísticos como la edad, el sexo, el nivel de lengua y la nacionalidad, siendo estudiadas nacionalidades variadas, aunque el grupo mayoritario eran norteamericanos, entre estadounidenses y canadienses (74%), asiáticos, con representantes de Filipinas y Corea del Sur (12%) y el resto procedían de nacionalidades variadas (14%). La edad del grupo era principalmente de jóvenes adultos entre 20 y 30 años (78%), aunque había representantes más mayores y más pequeños, el nivel mayoritario en el grupo era el de usuarios básicos A1-A2 (61%), pese a que había algunos competentes (21%) y otros independientes (18%), y en cuanto al sexo, el grupo era bastante equitativo, habiendo un 51 % de mujeres y un 49% hombres.

Tras analizar el corpus de 210 actividades con canciones (54 de manuales publicados por editoriales y 156 extraídas de blogs de ELE en internet) Sáenz y García (2015, p. 390) concluyen que los géneros más utilizados para enseñar español son principalmente el pop, las canciones de cantautor y la música latina, seguidos del folk y del rock (Ilustración 1). Sobre el folk cabe hacer una anotación y es que tiene bastante representatividad en la encuesta puesto que se analizaron como materiales publicados una serie de libros en los que solo se trataba este estilo a través de partituras (*Español poco a poco*, Rubio López y Sánchez Fernández, 2011), pero si no se hubieran analizado el rock estaría en cuarto lugar y el folk no aparecería puesto que en el resto de materiales

de internet no había constancia.

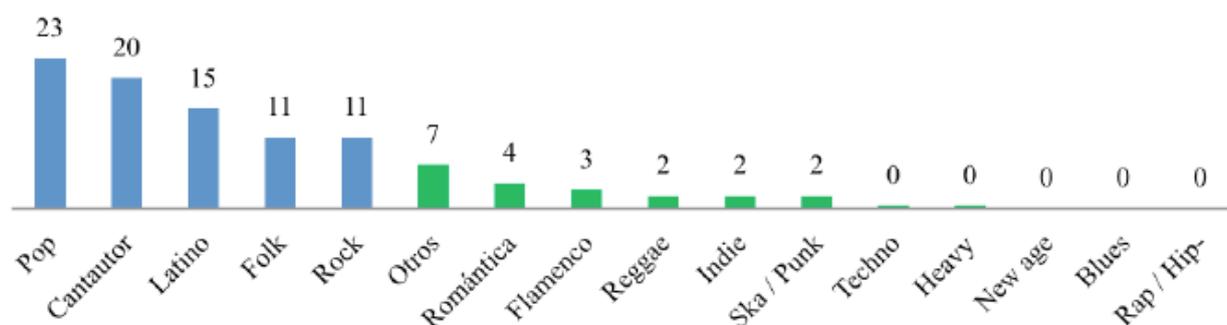


Ilustración 1. Estilos musicales más frecuentes en actividades de ELE (%) (Sáenz O. y García F. 2015, p. 390).

Por otro lado, los géneros preferidos por los alumnos según sus gustos son el pop, el rock y el rap o hip-hop, seguidos de la canción romántica, la latina y el indie (Ilustración 2).

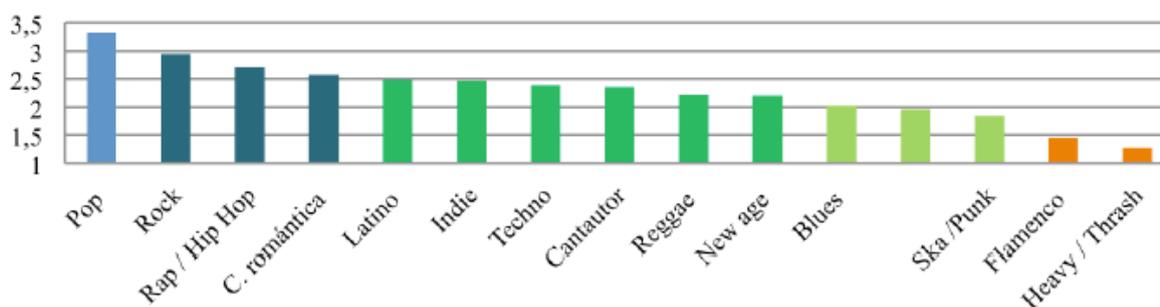


Ilustración 2. Valoración de estilos musicales de los estudiantes encuestados (Sáenz O. y García F., 2015, p. 391)

A partir de los datos arrojados por esta encuesta se pueden extraer algunas ideas relevantes que habría que tener en cuenta a la hora de seleccionar los géneros para su uso en el aula de ELE. En primer lugar, en los materiales se le da una gran importancia como género español a las canciones de cantautor, pese a que a los alumnos no les resulten tan atractivas (puesto número 8 en el ranking de estilos, véase Ilustración 2). Es cierto que este género es muy representativo de una época histórica del mundo hispanoamericano, la Transición española y las dictaduras latinoamericanas, pero, en caso de que los docentes quieran atender a los gustos de sus alumnos, se deberán centrar en otros géneros menos explotados, como son el rap, la canción romántica, el rock y el indie. Sáenz junto a Las Heras y Serrano (*Sobre el uso de canciones en ELE: sintonizando y afinando*, 2014), elaboraron a partir de este estudio una explotación didáctica de una serie de

canciones de los géneros poco explotados pero famosos entre los jóvenes, de acuerdo con el principio de orientación hacia los gustos de los alumnos y con el objetivo de explotar a su vez las competencias del lenguaje que no se suelen explotar (fonológica, ortográfica y pragmática). En estas explotaciones, se recogen ejemplos de géneros como el indie, country, heavy, folk-metal, ska, rap, punk y flamenco, tan olvidados hasta el momento por su aparente dificultad de explotación y características, pero que resultan cercanos y atractivos para los alumnos jóvenes, puesto que es la música que suelen escuchar. También Alles García (2015) se centró en los estilos de música alternativa a la hora de realizar su trabajo de fin de máster, utilizando estos géneros típicamente juveniles en la elaboración de su explotación didáctica.

No obstante, los aprendientes de ELE encuestados en Sáenz y García (2015, p. 392), gracias a sus respuestas sobre qué es más importante para ellos a la hora de elegir el uso de una canción u otra en el aula, concluyeron que lo más importante es que ayude a aprender español, seguido de cerca de la adecuación a sus gustos y en último lugar que sean de su época. El hecho de que hayan situado esta última en esa posición nos da carta blanca a los profesores a elegir canciones representativas de distintas épocas, contextos y países, para enseñar la cultura desde diferentes puntos de vista, sin miedo a que los alumnos se sientan poco atraídos por las canciones, mientras que sean del género que a ellos les gusta. Con respecto a este estudio, es importante destacar que puede resultar subjetivo, ya que los gustos con respecto a los distintos géneros musicales dependen de los diferentes factores sociolingüísticos (edad, sexo, nacionalidad, grupo social), pero que debido a la ausencia de otros estudios de mayor escala se ha tomado como referencia en lo concerniente a la inclusión de los géneros en el aula de ELE.

Por otro lado, con respecto a la variedad de géneros de la música española y latinoamericana, Martínez Salles (2000) elaboró la *Pequeña guía de la música pop actual* donde recoge los estilos de música que más difusión y acogida tuvieron en los años 90, desde la copla hasta el rock-parodia de los Mojinos Escocíos, realizando así una guía culturalmente diversa que recogía los distintos fenómenos culturales a través de los estilos y grupos de mayor éxito. Es a partir de este artículo que se van a intentar caracterizar los géneros, en algunos casos, y justificar su representatividad de la cultura española.

En primer lugar, el género más representado en las actividades de canciones de ELE y

elegido como primera opción por los estudiantes, es el género pop. Como mencionaba Martínez Salles (2000) la música pop fue el detonante de que la música española en los años noventa tuviera un crecimiento enorme, debido a la gran cantidad de discos vendidos, en parte por ser un estilo cercano a los jóvenes. Este género en la actualidad, de acuerdo con el *Anuario 2019* de la SGAE, informe en el que se recoge la situación de la música española, sigue siendo el que mayores beneficios aporta a la industria musical, siendo Rosalía el mayor exponente actual de la música pop a nivel internacional (Meléndez, 2020, p. 3). El pop español se caracteriza por poseer un discurso muy parecido al discurso interno (Murphey, 1990 apud Sáenz y García, 2015, p. 388), el cual se compone de una gran variedad de verbos y presenta una ausencia de persona, tiempo y lugar, lo cual permite a los oyentes sentirse identificado con la canción, al rellenar esos huecos personales con las situaciones de cada uno. Por ello, es uno de los estilos con el que mejor se identifican los jóvenes, ya que suele tratar sobre temas de actualidad que les atañen a estos, representando la realidad desde su punto de vista (Betti, 2012). Algunos ejemplos de canciones pop explotadas didácticamente pueden ser *Corazón partío* de Alejandro Sanz (1997), recogida en la obra de Martínez Salles, *Tareas que suenan bien* (2002) o canciones de Mecano, como *Cruz de Navajas* (1986) o *Un año más* (1988), tan populares entre los nativos (Gil-Toresano, 2000, p. 51-52).

Por otro lado, según el *Anuario 2019* de la SGAE, el pop-rock compone el 73,5% de toda la música escuchada en festivales y música en directo en 2018 en España (Meléndez, 2020, p. 14). Este género del pop-rock español presenta una serie de características que hacen que su aplicación en el aula de ELE sea un recurso útil en lo relativo a temas culturales y a nivel de motivación del alumno. Martínez Casas (2015) mediante su artículo *El discurso del pop-rock español y su aplicación en ELE*, en el cual analiza un corpus de las 212 canciones y 16 álbumes más influyentes de este género a partir de la investigación de Val, Noya y Pérez-Colman (2014), justifica por qué el pop-rock se puede introducir en clase de español desde el nivel A1. Tras este estudio, Martínez Casas (2015) llega a la conclusión de que el pop-rock es un estilo que se caracteriza por el uso de la primera y la segunda persona del singular, en donde la mayor parte de los casos el «yo» representa al género masculino y el «tú» al femenino, abriendo así la oportunidad de tratar los roles de género, tema intercultural, a través de las canciones. Además, se caracterizan por tener un léxico

sencillo y reducido, utilizando repetidamente las mismas palabras, lo cual facilita el aprendizaje y permite el uso de estas canciones desde los primeros niveles. Asimismo, Martínez Casas (2015) menciona que el pop-rock es un género intercultural, que se inició con el pop-rock inglés y tiene presencia también en otras lenguas, por lo que se trata de un género reconocible para los aprendientes, con el que se pueden sentir identificados, como ya se ha justificado con anterioridad. Un ejemplo de explotación didáctica basada en el género del pop-rock español es el de López Toscano (2013) en cuyo artículo *Jorge Drexler, ABC de canciones* se centra en algunas canciones de este cantante para tratar temas como la identidad cultural o la riqueza multicultural desde una perspectiva intercultural, integrando las diferentes realidades de los alumnos en la explotación e intentando aprovechar una misma canción para utilizarla didácticamente en diferentes niveles de lengua (A1, B1 y B2). Este género es intergeneracional, como expresa Martínez Salles (2000) por lo que a su vez complementa la teoría de que es un género musical apto para incluirlo en las clases de ELE desde el A1 hasta el C2, independientemente de las edades de nuestros alumnos. Asimismo, en España existe una tendencia hacia el rock latino, ya que se trata de combinar lo mejor de los dos mundos: los ritmos del rock anglosajón con los ritmos latinos, para crear un estilo diferente, muy pegadizo y que anima a los alumnos gracias a su ritmo activo. Dentro de este subgénero, se encuentran figuras de la música como Jarabe de Palo con su obra magistral *La Flaca* (1996) (explotación disponible en Martínez Salles, 2002, p. 51-65) o Radio Futura, cuyos ritmos caribeños permiten un acercamiento a la cultura cubana desde la música española de los 80 (Martínez Salles, 2000).

Por otra parte, si dejamos de lado estos dos géneros cercanos entre sí y tan interculturales, e intentamos pensar en cuál es el estilo musical que caracteriza a España, lo más probable es que pensemos en el flamenco. Como profesores de ELE, no se puede negar la importancia del flamenco en la música española y en la clase como elemento cultural, puesto que sobre el flamenco existen muchos estereotipos arraigados que hay que tratar de forma activa en el aula, para que los aprendientes comprendan mejor qué es el flamenco y qué significa para algunos. En este sentido, Martínez Lagares (2016) realizó una explotación didáctica sobre el flamenco como folclore español para enseñar la cultura a través de este arte que asocia música y baile. Se trata de un fenómeno geográfico y artístico complejo, ya que se encuentra en constante evolución, que

presenta a su vez una gran variedad de tipos de cantes. Principalmente, el flamenco se puede dividir en dos géneros: en primer lugar, el flamenco puro, que como comenta Martínez Salles (2000) solo lo escuchan unas minorías y que para entenderlo hace falta comprender todo el trasfondo que ha llevado a la creación de dichos cantes (Martínez Lagares, 2016); y en segundo lugar, el flamenco *new*, también llamando flamenco fusión o nuevo flamenco, que surgió a partir de la mezcla de estilos de flamenco clásicos con música moderna, produciendo así un cambio en el panorama del flamenco que lo convirtió en un fenómeno universal, gracias a las figuras de Camarón y Paco de Lucía (Martínez Salles, 2000 y Martínez Lagares, 2016). Este último estilo es el más comercial, dentro del cual podemos mencionar a cantantes como Niña Pastori, Ketama, Rosario Flores o Kiko Veneno, entre otros (Martínez Salles, 2000). Un ejemplo de explotación de este género es el de Monago, en la revista *Mosaico* (2000, ficha 21) donde la autora se decide por una canción de Ketama, *Karta Kanción*, para trabajarla en el aula desde una perspectiva cultural.

Dentro del flamenco puro, Martínez Lagares (2016) encuentra el modo de acercar al aprendiz de ELE a los distintos tipos de cantes de la copla, a través de sus temas que reflejan sentimientos diferentes, y al fandango, estilo que se basa en el romance castellano, lo cual permite que se utilicen estas composiciones musicales para tratar contenidos de literatura y explicar a través de los fandangos la repercusión que tuvo el romance como composición poética. Sobre la copla, Martínez Salles (2000) destaca que el papel de este estilo musical ha variado con el paso de la historia, siendo considerada un estilo que representaba al franquismo para luego en los años 80, gracias a Almódovar, convertirse en la actualidad en parte de la «memoria musical popular y colectiva» (p. 11).

No obstante, el flamenco y sus estilos no son en la actualidad en los años 20 del siglo XXI los más representativos de la sociedad española, sino que más allá de los géneros con más acogida a nivel internacional, en España se pueden encontrar una gran variedad de géneros y grupos de música representativos de dichos géneros que forman parte de la cultura musical popular. Las verbenas y las fiestas de pueblo son uno de los momentos donde se pone de manifiesto toda la variedad de géneros que poseemos en la música española, que nos hacen sentir una unidad social intergeneracional, y que forma parte de nuestro sustrato cultural (Pérez Rodríguez, 2011). Por lo tanto, no se pueden dejar de lado en el aula de ELE estos estilos, ya que son los que permiten a los

alumnos integrarse en la sociedad, comprendiendo así las referencias culturales y favoreciendo un aprendizaje desde la comprensión de la percepción de la realidad de los hablantes nativos (Pérez Rodríguez, 2011). Dentro de este gran grupo, del cual no se han observado artículos publicados, se puede encontrar la música celta, cuyo origen se encuentra en el norte de España pero cuyo género presenta diferentes representantes de distintas zonas del país, como Valencia, País Vasco o Cataluña (Martínez Salles, 2000). A partir de este estilo de música que se conoce como los nuevos celtas, se puede tratar la diversidad cultural que hay dentro de nuestro país, acercando de este modo un género al que se le ha prestado poca atención en ELE pero que tiene acogida a nivel internacional. También, se incluye dentro de este gran grupo la música rap y el hip-hop, los definidos como «radikales» que son ejemplos de grupos de rock y ska como Extremoduro o Ska-P¹, que a nivel juvenil tienen una gran acogida, y el rock-parodia como los Mojinos Escocíos o No me pises que llevo chanclas, cuyo contenido cultural en las canciones es muy alto, ya que parten de la ironía y la parodia para crear sus letras (Martínez Salles, 2000).

Aparte, Martínez Salles (2000) clasifica en su guía a algunos solistas famosos que son representativos de la música española actual y que en sus estilos aúnan diferentes géneros, fusionándolos de manera que se crean su propio estilo único como Luz Casal, Miguel Bosé o Alejandro Sanz². Dentro del grupo de solistas, podemos incluir a los que Martínez Salles (2000) clasifica como «mestizos» que son solistas cuya música tiene un componente ciertamente pluricultural, donde en una misma canción pueden aparecer diferentes idiomas, y se mezclan estilos de música totalmente diferentes arriesgándose, para intentar crear un estilo nuevo. Dentro de este grupo los más representativos son Amparanoia³. Macaco y, sobre todo, Manu Chao⁴.

Mención especial, como género representativo de la música española e hispanoamericana

¹ Se puede encontrar la explotación didáctica de *Mestizaje* (2000), canción del grupo de ska Ska-P en *Explotación de las canciones para la enseñanza de ELE*, Badih (2010) y la explotación de *Romero, El Madero* (1996), del mismo grupo, en *Sobre el uso de canciones en ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos* (Las Heras, Sáez y Serrano, 2015).

² Explotación didáctica de *Corazón Partío* (1997) de Alejandro Sanz disponible en *Tareas que suenan bien* (Martínez Salles, 2002) y de *Piensa en mí* (1991) de Luz Casal en *Canciones: huecos no, gracias* (Rodrigo, 1996), pese a que esta última aparentemente no se ha explotado desde una perspectiva cultural.

³ Explotación didáctica de *La semana* (1997) y de *Que te den* (1997) de Amparanoia en *Tareas que suenan bien* (Martínez Salles, 2002).

⁴ Explotación didáctica de *Clandestino* (1998), *Me gustas tú* (2001) y *La vacaloca* (2001) de Manu Chao en *Tareas que suenan bien* (Martínez Salles, 2002).

merecen los cantautores, que además son uno de los géneros más explotados didácticamente en ELE. Martínez Salles (2000) clasifica a los cantautores españoles en tres grupos diferentes en función del momento histórico en el que desarrollaron su música, quedando divididos: en autores históricos, que componen música en los idiomas oficiales españoles como Mikel Laboa o Joan Manuel Serrat; autores de la Transición, que escribieron sus canciones durante este período y los primeros años de la democracia española y donde podemos encontrar a Sabina, Ana Belén o Víctor Manuel; y por último, a las voces juveniles que a través de sus vivencias escriben canciones protesta con un estilo poético como es el caso de Pedro Guerra o Rosana. Dentro de todos estos autores los que más se han explotado a nivel didáctico en ELE son en primer lugar Sabina y en segundo lugar Serrat, de acuerdo con el análisis de materiales de Sáenz y García (2015). Sobre Sabina, exclusivamente, Cuesta Estévez (19 Canciones y 500 verbos (*aprendiendo con Sabina*), 2000) realizó un artículo sobre posibles explotaciones didácticas para las diferentes canciones de Sabina. Se servía del estilo de este cantautor para acercar el texto literario a aquellos aprendientes que no se sienten atraídos hacia él, gracias a la mezcla de rasgos poéticos y coloquiales y a la alta presencia de contenido sociocultural. Estos rasgos poéticos son una constante en los cantautores, no solo en los españoles, sino también en los hispanoamericanos como Víctor Jara o Pedro Guerra (Chamorro, Martínez *et al.*, 2012, p. 69-80), cuya canción *Contamíname* (1995) ha sido versionada por Ana Belén y Víctor Manuel, y que se puede encontrar explotada didácticamente en Monreal (2011, p. 1175) desde una perspectiva léxica.

Una vez expresado el panorama de la música española en profundidad, ya que es sobre la que más ejemplos de estudios se han encontrado, no se puede pasar por alto la gran importancia que tiene en la música en español, la música latinoamericana. Como se ha mencionado en multitud de ocasiones a lo largo de este estado de la cuestión, la música es un reflejo de la sociedad, por lo que cada país tiene su propia cultura con sus propios géneros más característicos. Ya en 1993 Jiménez, Martín y Puigdevall en *¿Cantamos?* incluyeron canciones de todo el ámbito hispanoamericano y no solamente español. En lo referente al uso de canción latinoamericana en ELE, Balmaseda (2011) resalta la importancia de presentar las variantes del español a través de muestras de lengua reales, que incluyan tanto léxico, como fonología, gramática y sobre todo referentes culturales, ya que este entiende la música como una «expresión cultural de una

comunidad». Según este autor, la elección de las canciones latinoamericanas siempre debería ir encaminada hacia los clásicos o las canciones más difundidas, aunque no descarta el uso de canciones actuales, que resulten más cercanas y conocidas para los estudiantes. Su artículo resulta muy interesante para aquellos docentes que no estén familiarizados con cuáles son los géneros, subgéneros y las canciones más representativas del mundo latino puesto que sugiere qué cantantes y composiciones son los más famosos, organizándolos por zonas geolectales, aunque no explota didácticamente las canciones, solo presenta los aspectos que se podrían destacar. De este modo se puede enseñar una variante del español en profundidad, partiendo de una canción. Las zonas que aporta son Caribe y Antillas que incluye desde Juan Luis Guerra a Gloria Estefan, Totó La Moposina o Shakira, ejemplos tanto clásicos como modernos de música de los distintos países; México y Centroamérica donde se tratan ejemplos de rancheras, boleros y representantes más modernos como Maná⁵; Andes que se caracteriza por un estilo de canción protesta y crítica; Chile donde Víctor Jara es el máximo exponente musical con canciones de alto contenido sociolingüístico y crítica social; y, por último, el español austral, donde el folclore, el tango, especialmente de Gardel, la milonga y las canciones de cantautor son el centro de la música argentino-uruguaya.

De entre todos los géneros de música latinoamericanos, Pérez Marín (2001) se centró en el bolero, realizando una descripción sobre el origen, la temática, los compositores más conocidos y su influencia en la actualidad, aunque no se trata de una explotación didáctica. Este género, como dice la autora fue un género que nació en España y que al emigrar en el siglo XIX y XX a Latinoamérica se mezcló con gran maestría con los ritmos africanos, creando los boleros como los conocemos en la actualidad, cargados de sentimientos sobre amores imposibles, melancolía, promesas que acaban en desgracias y lamentos por amor. Son temas interculturales, con los que el aprendiente se puede sentir identificado en todo momento y que en la actualidad siguen teniendo ese poder y esa fuerza que transmitían en los años cincuenta y sesenta del siglo XX. Además, a partir del bolero clásico han surgido multitud de subgéneros latinos como el bolero cha cha chá, el bolero ranchero o la bachata (Pérez Marín, 2001), que en la actualidad tiene mucha acogida gracias al interés por el reggaeton y la música latina por parte de los jóvenes. Por último, cabe mencionar

⁵ Gil-Toresano (2000, p. 50) explota didácticamente *Vivir sin aire* (1992), canción de este grupo mexicano.

a algunos de los cantantes mexicanos más famosos de bolero, pese a que se han catalogado más de 5.000 boleros, como pueden ser Agustín Lara con *Piensa en mí*, Armando Manzanero o Consuelito Velázquez con *Bésame mucho*, conocido a nivel internacional, o como representantes cubanos del bolero, Miguel Matamoros con *Lágrimas negras*. Además, en España la figura de Rocío Durcal también tuvo una gran repercusión mediática y se pueden enseñar contenidos sobre el pensamiento de la cultura y la realidad social a través de estas obras, que forman parte de la memoria colectiva hispanoamericana y que conforman la intrahistoria del español, de acuerdo con la idea de Ruiz García (2005; Pérez Marín, 2001).

Todos estos géneros, estilos, cantantes y canciones pueden tener su utilidad de cara al aula de ELE, puesto que de todos ellos se pueden extraer contenidos culturales de diversa índole, al ser estos productos culturales en sí mismo, y no solo explotar las canciones desde el punto de vista del léxico o gramatical por ser la primera aplicación que se nos viene a la cabeza al pensar en enseñar una lengua. Como se ha justificado, centrarse en los aspectos culturales y seleccionar una canción en función de estos, no implica alejarse del currículo del aula, sino basarse en un ámbito temático para crear a partir de una muestra de lengua real, una unidad didáctica integradora, que permita a los alumnos conocer en profundidad el pensamiento y la visión de la realidad de la cultura que están aprendiendo.

4. LA CANCIÓN EN LA ERA DE LAS TIC

El uso de la música en la clase de español lengua extranjera como herramienta didáctica ya no se discute, ya que los diferentes problemas que planteaba Murphey (1992) se han visto superados gracias al estudio multidisciplinar de las ventajas de aprendizaje que presentan las canciones y la música en general. Por ello, una vez que se cuenta con la presencia de estas en el aula, es importante plantearse de qué modo se pueden introducir y qué elementos tecnológicos se necesitan en clase para poder utilizar la música.

En un primer momento, las aulas de ELE, como las del resto de aulas de lengua extranjera, hacían uso de cintas de casete, que dieron paso a los CDs y no en todas las academias o escuelas contaban con un radiocasete por clase, por lo que era importante que los docentes se coordinaran de manera que cada vez pudiese utilizarlo un profesor diferente (Rodríguez López, 2005). De hecho algunos centros podían no contar directamente con ningún dispositivo de reproducción, por lo que el uso de canciones siempre se haría desde un punto de vista textual, sin la fase de audición de muestra de lengua real que tantos beneficios aporta. Además, Rodríguez López (2005) menciona los problemas que puede acarrear utilizar canciones como son el ruido que se ocasiona y que molesta a las demás clases según el aislamiento acústico de las mismas y la colocación de la fuente de sonido en el aula, puesto que no es lo mismo tener un radiocasete al principio de la clase que cuatro altavoces uno en cada esquina del aula. Para estos casos, lo cierto es que no hay una solución como tal, más allá de intentar que el volumen no sea alto y que las fuentes de sonido estén distribuidas por diferentes puntos de la clase para que así llegue mejor a todos los alumnos. Además, este problema que considera Rodríguez López (2005) también es una molestia en el caso de escuchar audios sobre conversaciones y, en esos casos, se da por hecho que se tienen que escuchar y que los demás profesores no pueden quejarse, por lo que para la música se debería aplicar el mismo patrón. Si se trata de una audición en el aula, independientemente de si es una canción, un poema, un vídeo o una conversación, como profesores deberíamos entender que se tiene que hacer porque es una manera de presentar muestras de lengua oral a nuestros alumnos.

Por otro lado, ya en 1996, Santos Asensi presentó en su lista de recursos relacionados con la música y las canciones que se pueden trabajar en el aula una serie de recursos audiovisuales y multimedia que incluían recopilaciones de las trayectorias de artistas, CD Rom con información

sobre la obra y el cantante, el uso de vinilos, CDs o casetes, además de la utilización de vídeos musicales, karaokes, películas sobre música o musicales como tal, imágenes relacionadas con los diferentes artistas o incluso contemplaba grabar algunas partes de anuncios donde se utilizaba la música. A partir de estos ejemplos, se puede observar que en los años noventa y principios de los 2000 el uso de canciones en el aula de ELE implicaba un desembolso económico, ya que para adquirir estos recursos de audio era necesario comprarlos.

De hecho, la llegada de internet a nuestras vidas facilitó y ahorró a los bolsillos de los españoles una gran cantidad de dinero ya que como recoge Gutiérrez del Castillo (2007) entre los años noventa y los 2005 se produjo en España la revolución de las nuevas tecnologías, que gracias al uso masivo de internet por parte de la población se produjo un cambio de soporte, abandonándose así los soportes físicos como el CD, el vinilo o la cinta de casete, para pasar al soporte digital. Con esta digitalización y la aparición del formato MP3 como formato de reproducción de música, el consumo de canciones y música en español cambió radicalmente, dando paso a la piratería digital, donde se descargaba ilegalmente música a través de internet sin tener que pagar los derechos de autor a la SGAE (Bordoy, 2001). De cara al aula de ELE, era importante que los docentes hicieran un uso responsable de las nuevas tecnologías, y en concreto de internet, que se estaba convirtiendo en ese momento en el gigante que es ahora. Para garantizar este uso responsable de las nuevas tecnologías, Bordoy (2001) en su artículo *Canciones en español: de la internet al aula* destacó la ilegalidad existente a la hora de descargar gratis música o canciones por internet y por tanto aportó otros usos diferentes que se pueden hacer de esta nueva tecnología, relacionados con canciones, pero que no implican una descarga de la canción como tal. Algunas de las páginas que aquí se ofrecen en la actualidad ya no existen, como es el caso de Muhoo, pero que pueden servir como ejemplos de posibles aplicaciones didácticas de las canciones a través de internet, ya que se trataba de realizar dedicatorias sobre canciones a través de internet a los demás compañeros de clase. También ofrece páginas de las que es posible descargar la letra de las canciones, o páginas web de tiendas físicas a través de las cuales se puede comprar online, y como aplicación didáctica, sugiere que los aprendientes a través de internet elaboren sus propias listas de «Los 40 principales», de forma que se puedan compartir con los demás, reflejando sus gustos y preferencias y que a partir de ellas se puedan trabajar distintos aspectos en el aula, como

debatir sobre gustos, presentar canciones, valorar con criterio, y todo lo que se pueda derivar.

En lo relativo a la idea de cómo integrar el uso de internet y las canciones en el aula de ELE, la profesora Martínez Lagares (2015) ofrece un estudio exhaustivo de diferentes recursos clasificados según las posibles necesidades que puede tener el profesor con respecto al uso de música en ELE. Cada recurso aparece clasificado según título, con una definición sobre en qué consiste dicho recurso, el enlace a la página web y muy importante una puntuación del uno al cuatro en función del valor práctico que tiene el uso de dicho recurso en el aula de ELE. La lista de recursos se organiza en función de lo siguiente: por un lado, ejemplos de páginas en las que aparecen la letra y la música de las canciones, pero no hay explotaciones didácticas como tal, que a su vez se divide en letra y música en conjunto o por separado, donde se incluyen recursos para acceder a la letra de las canciones exclusivamente o recursos de solo vídeo o audio; y por otro lado, ejemplos de recursos de internet donde se pueden encontrar canciones con sus actividades de explotación ya creadas. Dentro de este segundo grupo, clasifica las canciones en dos: los que utilizan las canciones como ejercicios de huecos, que tal y como expresaba Rodrigo (1996) en su artículo *Canciones huecos no, gracias* es una visión parcial y escasa de las posibilidades de explotación que ofrecen las canciones; y los recursos que utilizan la canción como pretexto para la práctica de diferentes destrezas, que resulta muy útil, puesto que aporta una gran cantidad de ejemplos de blogs y páginas donde encontrar explotaciones didácticas y explica con precisión qué se puede esperar de cada recurso, facilitando así al docente la recuperación de información y la utilización del recurso que más se adecúe a su situación. Por último, Martínez Lagares (2015) también recoge una serie de recursos que constituyen otros modos de incluir la música en ELE como son los poemas musicados, los acordes para la guitarra, en caso de que alguno de nuestros aprendientes sepa y se anime a tocar música en directo, karaokes, villancicos, músicas culturales, documentales o el uso de las canciones en proyectos o en una *webquest*.

De acuerdo con esta variedad de recursos, Cristóbal y Villanueva (2015) recuerdan que internet es una gran fuente de información que presenta una gran variedad, pero que esta no es la única nueva tecnología que ha invadido nuestras vidas y que la música en el aula de ELE todavía no se ha explotado desde este nuevo ámbito todo lo que podría. Estos autores se centran en el hecho de que la música es una forma de expresión humana y que se ha visto favorecida en gran

medida por las TIC, puesto que estas constituyen un nuevo método de expresión. En la actualidad, de acuerdo con Cristóbal y Villanueva (2015) solo se han unido estas dos realidades a través del uso de los ordenadores pero se han dejado de lado otras nuevas tecnologías, como es el caso de los videojuegos. Sobre ellos, estos dos autores afirman que se pueden utilizar videojuegos musicales, del estilo del *Sing Star* para aplicarlos en el aula de ELE, de forma que nuestros alumnos disfruten de mayor autonomía en su aprendizaje y participación fuera del aula, donde la música se aprecia y se trabaja desde casa a través del videojuego. En este caso, la música se convierte en un estímulo auditivo, visual y escrito, ya que la mayoría de videojuegos musicales son tipo karaoke pero a los que se les añaden nuevas funciones, como la opción de grabarse para que el alumno a continuación pueda escuchar su propia producción y analizarla. Asimismo, estos videojuegos presentan un carácter claramente social, ya que cuando más divertidos son y más se disfrutan es en grupo, momento en el que la inhibición desaparece por completo. En lo relativo a la importancia del karaoke como herramienta para aprender español cabe destacar el trabajo de Cantero *et al.* (1994) que recoge las tres destrezas que se pueden integrar de manera natural a través del karaoke, la expresión oral, la comprensión lectora y la comprensión auditiva, elaborando un estudio exhaustivo de los diferentes aspectos de cada una de las destrezas que se pueden ver favorecidos, incluidos los lingüísticos, fónicos y la presencia de aspectos culturales.

Además de los videojuegos, Cristóbal y Villanueva (2015) recogen en el apéndice de su artículo dos tablas en las que se expresan los diferentes aspectos que se pueden tratar a través del uso de juegos y aplicaciones relacionados con canciones, de acuerdo con los descriptores del MCER. Estos recursos no son todos de pago, sino que también incluyen recursos gratuitos y en línea para aquellos casos en los que no se pueda asegurar que todos los alumnos tienen acceso a una videoconsola, que aun así todos los aprendientes puedan aprender la lengua fuera del aula mediante la aplicación de la música con las nuevas tecnologías desde una perspectiva lúdica.

Por otro lado, Legaz (2016) justifica que el uso de las TIC en el aula de ELE contribuye en el desarrollo de la competencia multimodal de los aprendientes, entendiéndose como tal «el conocimiento y uso de la lengua en relación con las dimensiones espacial, auditiva, gestual y visual, incluyendo la comunicación mediada por computadoras» (Heverle, 2010 apud Legaz, 2016, p. 46), y en el proceso de alfabetización digital, es decir, el proceso que trata sobre aprender a

utilizar las nuevas tecnologías de forma responsable. El uso de la música para trabajar estos dos conceptos en el aula de ELE se presenta como intrínsecamente necesario y como una vía de gran calibre, puesto que la música en la actualidad no se compone exclusivamente de audio, sino que gracias a plataformas de *streaming* como Youtube, la música se suele ver acompañada de vídeo e imagen. Asimismo, el consumo de la música en la actualidad no depende en exclusiva del uso de un ordenador, sino que gracias a los móviles, los alumnos pueden tener acceso a música en español tanto dentro como fuera del aula. Estos teléfonos se pueden considerar el método de acercarle la música a los alumnos dentro del aula, ya que es una opción que naturaliza su uso y que ayuda a desarrollar la competencia digital de una manera integrada en clase. Legaz (2016) además hace hincapié en la importancia de la combinación música-imagen, resaltando que nuestra sociedad actual es una sociedad orientada a la imagen. Se suele hablar de que en la actualidad, el ritmo de vida es muy rápido, y esto se debe a esa orientación a la imagen, un producto de consumo rápido, donde una vez que se ha visto algo, ya se conoce. Esta autora menciona la importancia que tienen las imágenes mentales en el aprendizaje, dado que el lenguaje se compone de comunicación verbal e imágenes mentales, que permiten llevar a cabo los procesos cognitivos. En ELE normalmente se otorga prioridad al texto frente a las imágenes, pese a que está comprobado, como dice Legaz (2016) que las imágenes poseen un gran impacto en el aprendizaje de una lengua, puesto que permiten el aprendizaje por inducción y desarrollan habilidades como la generación de hipótesis. En relación con la música, se considera que los videoclips de las canciones unen tanto los aspectos lingüísticos de las canciones, como las imágenes que se asocian con la misma. Sobre estas imágenes asociadas es sobre lo que se deberá centrar el docente a la hora de seleccionar una canción u otra, o entre varios vídeos de una misma canción, puesto que las imágenes deben ser un elemento que favorezcan el aprendizaje mediante la unión de la experiencia auditiva y visual, dotando a la canción de un contexto. En este sentido, no siempre los videoclips pueden ser favorecedores para el aprendizaje puesto que en algunos casos estos no tienen relación con la canción o no complementan la información que aporta la canción por sí sola, por lo que se puede conseguir el efecto contrario en los alumnos por equivocación. Por ello, Legaz (2016) recomienda el tratamiento de la imagen a través de las canciones, pero siempre teniendo en cuenta qué es lo que aportan dichas imágenes al aprendiente, para sacarle así el mayor potencial a la canción como

recurso audiovisual. Además, esta autora ofrece también una serie de recursos para aplicar la música, el vídeo y la imagen en el aula de ELE a través de la web 2.0 con ejemplos de actividades y herramientas puestas en práctica para que los docentes tengan como referencia. Todas las aplicaciones que utiliza son gratuitas y no requieren instalación lo cual facilitan su uso y su integración en la realidad del aula de ELE actual, ya que en muchas ocasiones los ordenadores son compartidos con los demás profesores y no permiten la instalación de aplicaciones para evitar virus informáticos.

Como se puede observar, la relación de la música con las nuevas tecnologías es todavía un ámbito por desarrollar, pese a que los profesionales de ELE son conscientes de la gran importancia que poseen las canciones en la época actual. Para ello, algunos autores como Díaz Bravo (2015) han intentado elaborar una recopilación de recursos que pueden ser de utilidad para aplicar las canciones en el aula de ELE mediante las nuevas tecnologías, como son blogs de explotaciones didácticas ya creadas o páginas web a partir de las cuales se puedan obtener recursos legales, páginas de materiales audiovisuales y herramientas TIC como aplicaciones de autoaprendizaje que favorezcan la autonomía de los alumnos. Es importante hacer hincapié en la idea de esta autora que afirma que existen diferentes grados de integración de las TIC con las canciones y que dependerá del docente decidir hasta qué punto utilizarlas o no de forma conjunta. Asimismo, Alles García (2015) hacía mención al final de su trabajo de fin de máster a la posible integración de Spotify y Youtube como dos herramientas para acercar de forma motivadora la música a los aprendientes.

Actualmente, todo el mundo utiliza las nuevas tecnologías en su día a día para acceder a la música que les gusta, a través de aplicaciones de *streaming* principalmente, puesto que estas poseen una versión gratuita lo cual convierte a la música y a las canciones en la forma de expresión artística que está más a disposición de cualquiera. En este sentido, las nuevas tecnologías favorecen la inmersión sociolingüística y sociocultural de los alumnos, puesto que a través de las canciones los aprendientes de español pueden llegar a conocer las entrañas del pensamiento de cada cultura hispanoamericana y acercarse a sus comportamientos y saberes desde una perspectiva de tolerancia y respeto (Pérez Rodríguez, 2011). Además, internet, al contrario que los recursos en papel, es una fuente inagotable de información que se actualiza constantemente, tal y como recoge Pérez

Rodríguez (2011), por lo que permite que los alumnos tengan acceso a materiales de actualidad variados, en parte también gracias a que como menciona Díaz Bravo (2015) el español es la tercera lengua más utilizada en internet. Por tanto, se puede afirmar que el uso de las canciones en ELE se ha visto potenciado en gran escala por el auge de las nuevas tecnologías y se trata de un nuevo método de aplicación que todavía está por explotar en profundidad.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, el uso de la música y las canciones en el aula de español como lengua extranjera se ha desarrollado durante los últimos treinta años, desde diferentes perspectivas y disciplinas, demostrando su gran utilidad como herramienta didáctica integradora en todos los casos. Actualmente es innegable el potencial que ofrece este modo de expresión artística a la hora de aprender una segunda lengua, y los autores coinciden en ello. Sin embargo, sigue observándose una concepción de las canciones como pretexto de comunicación y como texto, esto es, como muestra de lengua real, aunque todavía se podrían trabajar más en profundidad las competencias pragmática, ortográfica y fonética, que como mencionan Sáenz y García (2015) son las que menos aparecen en las explotaciones didácticas de canciones. Más allá de estas dos concepciones de las canciones, todavía falta por explotar la canción desde el punto de vista cultural, como unidad didáctica en sí misma, especialmente en materiales publicados, donde las canciones y la cultura siguen teniendo un carácter de anexo a las unidades.

Las canciones, por su variedad y difusión a nivel internacional, son el medio perfecto para dar a conocer a los aprendientes las diferentes culturas que forman el panorama del mundo hispanoamericano, dado que reflejan la sociedad y el momento histórico en que se han creado. Además de tratar sobre una variedad infinita de temas culturales que permiten su explotación de acuerdo con los contenidos de la programación tanto referentes culturales, como saberes y comportamientos socioculturales, la música y las canciones, a través de los diferentes géneros y sus características, acercan a los alumnos a las realidades de los nativos, permitiéndoles así también desarrollar sus habilidades y actitudes interculturales, mediante la multiculturalidad del mundo hispanoamericano. Por ello, es importante prestar atención a los diferentes géneros musicales y no solo explotar didácticamente las canciones *pop*, puesto que cada estilo musical puede aportar un contenido cultural diferente, que resulte relevante para el alumno.

Por otro lado, la llegada del *streaming* a nuestras vidas ha fomentado la superación de los problemas de acceso a recursos legales en internet que no fueran de pago, puesto que la música ha pasado a ser gratuita y accesible para todo aquel ciudadano del siglo XXI a través de las nuevas tecnologías, tan presentes en nuestra realidad social. Se debe aprovechar el potencial de las TIC en el aula de ELE mediante el uso de canciones, puesto que se favorecerá en gran

medida la autonomía de los alumnos y se naturalizará la presencia de la música en el aula a través del acercamiento a los teléfonos móviles. Además, es importante tener en cuenta que este es un ámbito todavía por desarrollar, que ofrece un gran nicho de información y que se pueden desarrollar nuevas páginas web y aplicaciones que favorezcan el aprendizaje de español mediante la integración de música y tecnología.

Sería conveniente asimismo intentar unificar y sistematizar las diferentes listas de recursos de explotación de las canciones, desde las distintas disciplinas y perspectivas, puesto que en la actualidad existen una gran variedad de recursos útiles pero que resultan muy difíciles de recuperar y seleccionar por parte de los docentes, debido a la dispersión de los mismos. Pérez Rodríguez (2011) ya reflejó este afán sistematizador al sugerir la creación de una plataforma online que sirviera como recopilación y clasificación de la música desde un punto de vista cultural, pero yendo más allá sería interesante clasificar las canciones y sus explotaciones en función de los diferentes contenidos que permiten tratar a partir de ellas. De esta forma, los docentes podrían acudir a esta plataforma y filtrar a través de los contenidos, para saber cuáles son las distintas canciones que se han utilizado para tratar ese aspecto de la lengua y la cultura concreto y ofrecerle el enlace para acceder a él. Así, los profesores podrían aunar fuerzas, perfilando las explotaciones didácticas del resto, añadiendo sus propias versiones u otros ejercicios que traten otras competencias voluntariamente, para que de este modo se disponga en el mundo de ELE de una herramienta donde se recopilen las canciones y sus explotaciones. En suma, el uso de la música y las canciones en ELE sigue siendo en la actualidad un ámbito sobre el que se puede seguir profundizando, especialmente en su relación con la cultura y con las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42234/40208> [Último acceso: 17/06/2020]
- ALLES GARCÍA, L. (2015). *Las canciones en el aula de E/LE: Una propuesta didáctica con música alternativa* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31963/6/TFM_Alles%20Garc%C3%ADa.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- AMAYA GARCÍA, M., & MARDONES CORRALES, M. (2012). La música como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua, una revisión teórica. *Foro Educativo*, (20), 55-76. ISSN-e 0717-2710. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429492> [Último acceso: 17/06/2020]
- ANTEQUERA ALCALDE, S. (2007). *Las canciones en el aula de E/LE: propuestas para el diseño de actividades didácticas* (Memoria de la maestría). Universidad de León en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bed13355-14bf-4173-a3f0-b1605efbbabe/2008-bv-09-01saraantequera-pdf.pdf> [Último acceso: 17/06/2020]
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BADIH AKHRIF, T. (2010). *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE* (Memoria de la maestría). Universidad de Jaén en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82989/00820113013543.pdf?sequence=1> [Último acceso: 17/06/2020]
- BALMASEDA MAESTU, E. (2011). La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística. XXI Congreso Internacional de la ASELE: *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 969-984. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5421399> [Último acceso: 17/06/2020]
- BETTI, S. (2004). La canción moderna en la clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes De La Lengua Española*, (50). Recuperado de http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html [Último acceso: 17/06/2020]
- BLANCO FUENTE, E. (2005). *La canción en los manuales de e/le una propuesta didáctica* (Memoria de máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e6c2a52d-1319-4078-917c-cfb70d6d2d59/2005-bv-04-02blanco-pdf.pdf> [Último acceso: 17/06/2020]
- BORDOY, M. (2001). Canciones en español: De la internet al aula. *Mosaico: Revista De Difusión Para La Promoción Y Apoyo a La Enseñanza Del Español, Internet Y Las Nuevas Tecnologías*, (7), 20-23. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-7-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-internet-y-las-nuevas-tecnologias/ensenanza-lengua-espanola/13141> [Último acceso: 17/06/2020]
- BRONSON, F. (2013). Hot 100 55th anniversary: The all-time top 100 songs, chart beat. Recuperado de https://www.billboard.com/articles/list/2155531/the-hot-100-all-time-top-songs?list_page=9 [Último acceso: 17/06/2020]

- CANTERO SERENA, F. J., SANAHUJA YLL, E., & MENDOZA FILLOLA, A. (1994). Karaoke: un instrumento globalizador para la enseñanza de lenguas. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 523-532. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2871889> [Último acceso: 17/06/2020]
- CASTRO YAGÜE, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ele*. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf> [Último acceso: 17/06/2020]
- CEBALLOS, N. (2019). Estas son las 20 canciones más escuchadas en YouTube de la historia. *Revista GQ*, Recuperado de <https://www.revistagq.com/noticias/cultura/articulos/canciones-mas-escuchas-en-youtube/23211> [Último acceso: 17/06/2020]
- CHAMORRO GUERRERO, M. D., & PRATS FONTS, N. (1994). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, 235-246. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2865313> [Último acceso: 17/06/2020]
- CHAMORRO, C., MARTÍNEZ, M., MURILLO, N., & SÁENZ, A. (2012). Unidad 5: Música. *Todas las voces*, 69-80. España: Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- CORRALES-MARTÍN, N. (2011). Uso de canciones en la clase de ESELE desde la perspectiva de la gramática centrada en el verbo o Gramática Viva. *XXI Congreso Internacional De La ASELE Del Texto a La Lengua: La Aplicación De Los Textos a La Enseñanza-Aprendizaje Del Español L2-LE*, (2), 1027-1038. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1027.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- CRISTÓBAL HORNILLOS, R., & VILLANUEVA ROA, JUAN DE DIOS. (2015). La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (23), 139-151. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53763> [Último acceso: 17/06/2020]
- CUESTA ESTÉVEZ, G. J. (2000). 19 canciones y 500 verbos (aprendiendo español con sabina). *Boletín De ASELE, Actas XI*, 793-801. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0793.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- DÍAZ BRAVO, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, (24), 203-214. Recuperado de http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R05275963 [Último acceso: 17/06/2020]
- EQUIPO TÁNDEM (MADRID). (1997). El placer de aprender. *Carabela*, (41), 23-34. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_023.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- FANDIÑO LÓPEZ Z., & VIAPLANA TORRAS A. (2009). Canciones en la clase de ELE. *Jornadas De Formación Del Profesorado En La Enseñanza De L2-ELE: Actas*, 177-186. Madrid. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91398/00820113013758.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Último acceso: 17/06/2020]

- FERNÁNDEZ, S. (1997). Aprender como juego. juegos para aprender español. *Carabela*, (41), 7-22. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_007.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- GIL-TORESANO, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, (49), 39-54. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_039.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- GUTIÉRREZ DEL CASTILLO, R. (2007). La difusión de la música española en el extranjero. *Enciclopedia del español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, Cultura, Música*, 585-595. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/musica_01.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Último acceso: 17/06/2020]
- JIMÉNEZ, J. F., MARTÍN, T., & PUIGDEVALL, N. (1999). Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. *Expolingua*, 129-140. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- LAS HERAS CALVO, M., SÁEZ HERNÁNDEZ, M., & SERRANO ROMERO, T. (2014). Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos. *Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE*, 1135-1144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427365> [Último acceso: 17/06/2020]
- LEGAZ TORREGROSA, H. (2016). Música, vídeo y aplicaciones en internet: Propuestas didácticas para el aula de ELE. *Mosaico: Revista De Difusión Para La Promoción Y Apoyo a La Enseñanza Del Español*, (34), 46-52. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/belgica/dam/jcr:47c53ac7-57d2-475f-ad64-5661bdfe54b5/mosaico-34-2016.pdf> [Último acceso: 17/06/2020]
- LÓPEZ-TOSCANO, J. (2013). Jorge Drexler, abc de canciones. *XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 527-536. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422723> [Último acceso: 17/06/2020]
- MARTÍNEZ CASAS, M. (2015). El discurso del pop-rock español y su aplicación didáctica en el aula de ELE. *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencia del profesorado de ELE*, 629-640. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0629.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- MARTÍNEZ LAGARES, M. D. (2015). Uso práctico de internet para enseñar español a través de canciones. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica Español Lengua Extranjera*, (27), 253-267. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/redele-n-27-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20651> [Último acceso: 17/06/2020]
- MARTÍNEZ LAGARES, M. D. (2016). Aproximación didáctica al flamenco y al folclore andaluz para profesores de ELE: Cómo llevar el tema al aula. *Mosaico: Revista De Difusión Para La Promoción Y Apoyo a La Enseñanza Del Español*, (34), 70-82. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/belgica/dam/jcr:47c53ac7-57d2-475f-ad64-5661bdfe54b5/mosaico-34-2016.pdf> [Último acceso: 17/06/2020]

- MARTÍNEZ SALLES, M. (2000). Pequeña guía de la música pop actual en España. *Mosaico: Revista De Difusión Para La Promoción Y Apoyo a La Enseñanza Del Español*, (4), 10-15. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13138_19 [Último acceso: 17/06/2020]
- MARTÍNEZ SALLES, M. (2002). *Tareas que suenan bien. el uso de canciones en clase de ELE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tareas-que-suenan-bien-el-uso-de-canciones-en-clase-de-ele/ensenanza-lengua-espanola/13158> [Último acceso: 17/06/2020]
- MARTÍNEZ SALLES, M. (2006). Navegar entre canciones. *III Encuentro Práctico De Profesores De ELE Würzburg*. Recuperado de <https://www.encuentro-practico.com/pdfw06/canciones.pdf> [Último acceso: 17/06/2020]
- MELÉNDEZ, L. J. (2019). Música popular. *Anuario SGAE de las artes escénicas, musicales y audiovisuales 2019*, 1-29. Fundación SGAE. Recuperado de <http://www.anuariosgae.com/anuario2019/frames.html> [Último acceso: 17/06/2020]
- MONAGO, M. Á. (2000). Ketama "konfusión". *Mosaico: Revista De Difusión Para La Promoción Y Apoyo a La Enseñanza Del Español*, (4), Ficha 21. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13138_19 [Último acceso: 17/06/2020]
- MONREAL AZCÁRATE, M. (2011). Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE. *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1167-1178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5422307> [Último acceso: 17/06/2020]
- MORENO, A. (2019). Música grabada. *Anuario SGAE de las artes escénicas, musicales y audiovisuales 2019*, 1-36. Fundación SGAE. Recuperado de <http://www.anuariosgae.com/anuario2019/frames.html> [Último acceso: 17/06/2020]
- MORENO, C. (1997). "Actividades lúdicas para practicar la gramática". *Carabela*, (41), 35-47. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_035.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- PAZ DOCE, R. A. (2011). De la música al texto en el aula de ELE. *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1227-1238. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5422310> [Último acceso: 17/06/2020]
- PÉREZ MARÍN, M. (2001). Si tú me dices ven... el bolero. *Mosaico: Revista De Difusión Para La Promoción Y Apoyo a La Enseñanza Del Español*, (6), 16-19. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-6-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-teselas-de-actualidad/ensenanza-lengua-espanola/13140> [Último acceso: 17/06/2020]

- PÉREZ RODRÍGUEZ, D. (2011). El bilingüismo cultural como camino hacia el bilingüismo a través de los recursos de internet: El universo musical y sus imbricaciones sociolingüísticas. *Actas Del Congreso Internacional De La ASELE XXII: La Red Y Sus Aplicaciones En La Enseñanza-Aprendizaje Del Español Como Lengua Extranjera*, 423-431. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0040.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- PÉREZ-AGOTE, C. (1998). Canciones en el aula de E/LE: romance de Curro "El Palmo". *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, 887-896. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=892778> [Último acceso: 17/06/2020]
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2011). Cortesía pragmática e historia de las ideas: Face y Freedom/Pragmatic Politeness and History of Ideas: Face and Freedom. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 2(24), 223. Recuperado de http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&xri:pqil:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R04666459 [Último acceso: 17/06/2020]
- RÍOS ROJAS, A. (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En A. Ríos Rojas, & G. Ruiz Fajardo (Eds.), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*, Capítulo 1. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios02.htm#np3 [Último acceso: 17/06/2020]
- ROBISCO GARCÍA, J. (2013). La explotación didáctica de las canciones en la clase de español. *Actas Del III Encuentro Práctico De Profesores De Español Como Lengua Extranjera En La India Del Instituto Cervantes De Nueva Delhi*, 7-15. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2013/02_robisco.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- RODRIGO, C. (1996). Canciones: huecos no, gracias. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 317-325. Universidad de León: Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=893057> [Último acceso: 17/06/2020]
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. I., GONZÁLEZ VERDEJO, N., & GRANDE RODRÍGUEZ, V. (2003). Cultura musical/música cultural: dos caras de una misma moneda. *XIII Congreso Internacional de la ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 750-761. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2802143> [Último acceso: 17/06/2020]
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2006). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *XVI Congreso Internacional de la ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, 806-816. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2154576> [Último acceso: 17/06/2020]
- ROMERO GARCÍA, C. (1996). Experiencia en el aula de E/LE. Aprendizaje por tareas. De canción a vídeo. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 325-330. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=893075> [Último acceso: 17/06/2020]
- RUIZ GARCÍA, M. R. (2005). De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín: La canción como contenido cultural en la clase de ELE. *Biblioteca Virtual redELE*, (3, primer semestre). Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76337/00820103006911.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Último acceso: 17/06/2020]

- RUIZ, A., & RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (1996). Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 339-344. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=893100> [Último acceso: 17/06/2020]
- SÁENZ PASCUAL, O., & GARCÍA ANDREVA, F. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Morimoto Y., Pavón Lucero M.V. & Santamaría R. (Eds.), 385-398. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426061> [Último acceso: 17/06/2020]
- SAN MARTÍN MORENO, A., & BINNS, H. (2000). España e Hispanoamérica a través de su música: un método para aprender vocabulario en el aula de ELE. *Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, 893-902. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=608522> [Último acceso: 17/06/2020]
- SANTOS ASENSI, J. (1996). Música española contemporánea en el aula de español. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 367-378. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=893138> [Último acceso: 17/06/2020]
- SANTOS ASENSI, J. (1997). Música, maestro... trabajando con música y canciones en el aula de español. *Carabela*, (41), 129-152. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_129.pdf [Último acceso: 17/06/2020]
- SHULMAN, L., & CAPELUSNIK, M. (1999). No cantamos la precisa, pero damos la nota... *Nuevas Perspectivas En La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera: Actas Del X Congreso Internacional De ASELE*; 165-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766214> [Último acceso: 17/06/2020]
- VV.AA. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Último acceso: 17/06/2020]