

h



e

L

E



ñ

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA MÚSICA



A



José Luis Pérez Carmona

TÉSIS DOCTORAL

Director:

Alejandro Vicente Bújez

Programa de Doctorado
en Ciencias de la Educación



ñ



rr



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Universidad de Granada



LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

José Luis Pérez Carmona

Director: Dr. Alejandro Vicente Bújez

Año 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: José Luis Pérez Carmona
ISBN: 978-84-1117-427-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/75947>

***LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA MÚSICA***

Tesis doctoral realizada bajo la dirección de

Dr. Alejandro Vicente Bújez

Profesor del Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal de la
Universidad de Granada.

Ldo. José Luis Pérez Carmona

Granada, 2022

Diseño de portada y contraportada: Ricardo Pasarín Lainez

Una vez me entretuve con un sueño:

lo tomé, lo solté, le di tres vueltas,

lo aprendí, me lo puse, fui su dueño

y pensé que era cosa ya resuelta.

Y soñando que un sueño era mi traje

pretendí la canción, la poesía.

Y aquel sueño aprendió todo el mundo de mí,

e iba yo sin saber que él sabía.

Sueño valseado, Silvio Rodríguez.

Agradecimientos

Me gustaría comenzar mostrando mi gratitud a todas las personas que han colaborado, de una u otra manera, en la confección de esta tesis doctoral, empezando por los protagonistas de la misma: los alumnos y alumnas del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada que participaron desinteresadamente en este estudio, el profesor de la asignatura estudiada y el experto académico que contribuyó con sus aportaciones. Por supuesto, a todo el profesorado del centro, por su disponibilidad y comprensión durante las sesiones de aplicación del cuestionario, y a los responsables de dicha institución, por su inestimable ayuda a la hora de organizar el proceso de recogida de datos y por ofrecer todas las facilidades posibles de acceso al centro.

Al director de este trabajo, Alejandro Vicente Búñez, profesor de la Universidad de Granada, que me ha acompañado durante este proceso, aportando sus grandes conocimientos, su buen hacer y su actitud positiva ante las adversidades que se han ido presentando.

A los distintos docentes de la Universidad de Granada a los que he consultado durante mi investigación y que han prestado su ayuda en numerosas ocasiones.

A mis padres y mis hermanas, por su apoyo constante. A mi hermano Pablo, por estar siempre disponible para contribuir con su música en lo que necesite, y a mi hermano Carlos, por ser el primero en animarme a comenzar este doctorado y por haber sido mi revisor particular.

A mis amigos a los dos lados del charco, a los que no voy a tener que corregir más cuando me llamen doctor en lugar de doctorando. Mil gracias a todos ellos por su confianza y los buenos momentos que me hacen pasar. En especial a Ricardo, por haber diseñado la portada de esta tesis y por estar cerca aunque estemos lejos.

A Erin, mi compañera, que me ofrece su amor cada día. Gracias por todo lo que aprendo a tu lado y por hacerme sentir afortunado (olive juice).

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	3
I. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	5
II. MARCO TEÓRICO	15
II.1. ¿QUÉ ES LA MÚSICA? ¿PARA QUÉ EXISTE? UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA	17
II.1.1. La influencia de Occidente en la concepción de la música	19
II.1.2. ¿Para qué existe la música? Sexo, sincronía, amor de madre y cultura	22
II.1.2.1. Sexo: la música de la seducción	23
II.1.2.2. Sincronía: creación de comunidad	23
II.1.2.3. Amor de madre: la música como medio primigenio de comunicación de madres e hijos	25
II.1.2.4. La cultura como motor cognitivo	30
II.1.3. Conclusiones del epígrafe	30
II.2. MÚSICA Y LENGUAJE	31
II.2.1. Cerebro lingüístico y cerebro musical	31
II.2.1.1. La altura	32
II.2.1.2. El timbre	33
II.2.1.3. El ritmo y la acentuación	34
II.2.2. Dicotomía cuestionable: sistemas de apoyo	35
II.2.3. Comparando música y lenguaje	38
II.2.3.1. Capacidad musical vs. capacidad lingüística: una comparación no equilibrada	39
II.2.3.2. Música, lenguaje y significado	43
II.2.4. Conclusiones del epígrafe	44
II.3. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: ENFOQUES Y MÉTODOS	45
II.3.1. Lengua extranjera vs. segunda lengua	45
II.3.2. Enfoques, métodos y técnicas.	46
II.3.3. Historia breve de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras	47
II.3.3.1. Método gramática-traducción	48
II.3.3.2. Movimientos de reforma: método directo	49
II.3.3.3. Enfoques con bases científicas	50
II.3.3.4. Métodos y enfoques alternativos	53
II.3.3.5. Enfoques actuales. La enseñanza comunicativa de la lengua	58
II.3.4. Hacia un acuerdo a nivel europeo: Marco común europeo de referencia (MCER)	65

II.3.4.1. Especificaciones para el español: el Plan curricular del Instituto Cervantes	66
II.3.5. Conclusiones del epígrafe	67
II.4. MÚSICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	67
II.4.1. La música como medio para la reducción del filtro afectivo	68
II.4.1.1. La ansiedad en el aula de lengua extranjera	69
II.4.2. La música como medio para la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo	73
II.4.3. La música como medio para para el aprendizaje sociocultural y el desarrollo de la competencia intercultural	75
II.4.4. La música como medio para la retención del aprendizaje	76
II.4.5. La música como medio para la mejora de la competencia comunicativa	77
II.4.5.1. Competencia lingüística	78
II.4.5.2. Competencia sociolingüística	79
II.4.6. La música como medio para la mejora de las actividades comunicativas de la lengua	80
II.4.6.1. Actividades de expresión	81
II.4.6.2. Actividades de comprensión	83
II.4.6.3. Actividades de interacción y mediación	84
II.4.7. La música como medio para el aumento de la creatividad comunicativa	84
II.4.8. Conclusiones del epígrafe	86
II.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	86
III. METODOLOGÍA	87
III.1. ENCUADRE METODOLÓGICO	89
III.2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	91
III.2.1. Cuestionario	93
III.2.1.1. Revisión de la literatura y selección de instrumento de investigación.	95
III.2.1.2. El cuestionario: estructura y variables e indicadores de calidad	98
III.2.2. Estudio de caso	104
III.2.2.1. El estudio de caso	107
III.2.2.2. Herramientas de análisis de datos	115
III.3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	116
IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	117
IV.1. CUESTIONARIO	119
IV.1.1. Descripción sociodemográfica de muestra	119
IV.1.1.1. Número de participantes y género	119
IV.1.1.2. Edad y estudios actuales	120
IV.1.1.3. Nacionalidad y lengua materna	121

IV.1.1.4. Nivel Lingüístico de español según Marco común europeo de referencia	125
IV.1.1.5. Conocimientos musicales. Años de lecciones tomadas y autoevaluación de los mismos.	125
IV.1.2. Resultados	127
IV.1.2.1. Competencia comunicativa: autoevaluación de las aptitudes	127
IV.1.2.2. Medios utilizados para la práctica del español como lengua extranjera	127
IV.1.2.3. Análisis del cuestionario en función al nivel lingüístico	128
IV.1.2.4. Análisis del cuestionario en función a la experiencia musical	130
IV.1.2.5. Hábitos y preferencias comunicativas	131
IV.1.3. Discusión	134
IV.1.3.1. Competencia comunicativa: autoevaluación de las aptitudes	134
IV.1.3.2. Medios para la práctica del español	135
IV.1.3.3. Hábitos y preferencias comunicativas	137
IV.1.4. Conclusiones y limitaciones	139
IV.2. ESTUDIO DE CASO	141
IV.2.1. Análisis descriptivo de la observación	142
IV.2.1.1. Fechas, localización y participantes	142
IV.2.1.2. Estructura de la clase	144
IV.2.2. Análisis descriptivo de las entrevistas etnográficas	152
IV.2.3. Análisis descriptivo documental	194
IV.2.3.1. Marco común europeo de referencia (MCER)	194
IV.2.3.2. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español	197
IV.2.3.3. Documentos del centro donde se imparte la clase	199
IV.2.3.4. Documentos de la asignatura Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí	202
IV.2.4. Análisis categórico	210
IV.2.4.1. Aprendizaje sociocultural, hacia una consciencia intercultural	212
IV.2.4.2. Competencias comunicativas	248
IV.2.4.3. Aspectos afectivos	258
IV.2.4.4. El canto. Intervención participante del investigador	274
IV.2.5. Conclusiones y limitaciones	280
IV.3. INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN.	285
IV.3.1. ¿Qué aceptación tiene entre el alumnado adulto el uso de música como herramienta para el aprendizaje de español como lengua extranjera?	286
IV.3.2. ¿Son el flamenco, música tradicional y otras músicas herramientas útiles para el aprendizaje sociocultural y el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado adulto?	287
IV.3.3. ¿Son el flamenco, música tradicional y otras músicas, herramientas útiles para el desarrollo de competencias comunicativas en alumnado adulto?	288
IV.3.4. ¿Qué aspectos afectivos se ven más beneficiados en el uso del flamenco y la música tradicional y otras músicas como contenido principal en alumnado adulto?	289

IV.3.5. ¿Hasta qué punto podría resultar exitoso incluir el canto en el aula de cultura y lengua española con estudiantes adultos? _____	289
IV.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO _____	290
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN _____	291
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	299
ANEXOS _____	329

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Herramientas metodológicas de la investigación</i>	93
<i>Tabla 2. Cuestionario aplicado al alumnado</i>	100
<i>Tabla 3. Ítems eliminados del cuestionario inicial</i>	102
<i>Tabla 4. Guion de la entrevista al alumnado</i>	112
<i>Tabla 5. Entrevista al profesor de la asignatura</i>	112
<i>Tabla 6. Entrevista al experto académico</i>	113
<i>Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la autoevaluación de la aptitud comunicativa</i>	127
<i>Tabla 8. Uso de medios para la práctica del español como lengua extranjera</i>	128
<i>Tabla 9. Autoevaluación de aptitudes comunicativas en función al nivel lingüístico</i>	128
<i>Tabla 10. Medios para la práctica del español como lengua extranjera en función al nivel lingüístico</i>	129
<i>Tabla 11. Autoevaluación de aptitudes comunicativas en función a la experiencia musical</i>	130
<i>Tabla 12. Medios para la práctica del español en función a la experiencia musical</i>	131
<i>Tabla 13. Idioma en que realiza actividades de comunicación. Estudiantes de español como lengua extranjera de habla inglesa</i>	132
<i>Tabla 14. Idioma en que realiza actividades de comunicación. Estudiantes de español como lengua extranjera de habla china</i>	133
<i>Tabla 15. Idioma en que realiza actividades de comunicación. Estudiantes bilingües español e inglés</i>	134
<i>Tabla 16. Leyenda para la lectura de las herramientas de recogida de información del estudio de caso</i>	142
<i>Tabla 17. Ficha identificación personal de entrevista a Shakira</i>	153
<i>Tabla 18. Ficha identificación personal de entrevista a Jennifer</i>	157
<i>Tabla 19. Ficha identificación personal de entrevista a Gloria</i>	162
<i>Tabla 20. Ficha identificación personal de entrevista a Rosalía</i>	165
<i>Tabla 21. Ficha identificación personal de entrevista a Thalía</i>	168
<i>Tabla 22. Ficha identificación personal de entrevista a Camila</i>	172
<i>Tabla 23. Ficha identificación personal de entrevista a Ariana</i>	176
<i>Tabla 24. Ficha identificación personal de entrevista a Selena</i>	180
<i>Tabla 25. Ficha identificación personal de entrevista al profesor</i>	185
<i>Tabla 26. Ficha identificación personal de entrevista a Ricky</i>	190
<i>Tabla 27. Música en Referentes Culturales (Fuente: Instituto Cervantes (2006, pp. 389-390).)</i>	198
<i>Tabla 28. Bloques de cursos de CLCE del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada</i>	201
<i>Tabla 29. Frecuencia de palabras en documento manual de clase. Nvivo</i>	205

<i>Tabla 30. Relación de las fichas de trabajo</i>	<i>206</i>
<i>Tabla 31. Relación de vídeos proyectados</i>	<i>207</i>
<i>Tabla 32. Extracto Plan curricular Instituto Cervantes. Saberes y comportamientos socioculturales. Relaciones Interpersonales (Fuente: Instituto Cervantes (2006, p. 433).)</i>	<i>214</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Comparación de desarrollo del lenguaje y las capacidades musicales. (Fuente: traducido de Brandt et al. (2012, p. 7).)</i>	42
<i>Figura 2. Esquema del funcionamiento del Filtro Afectivo. Traducción del investigador (Fuente: traducido de Krashen (1983a, p. 32).)</i>	69
<i>Figura 3. Código QR de acceso al cuestionario</i>	102
<i>Figura 4. Gráfica de herramientas de estudio de caso</i>	108
<i>Figura 5. Número y género de los participantes</i>	120
<i>Figura 6. Edad de los participantes</i>	120
<i>Figura 7. Estudios tomados por los participantes en el momento en que respondieron a la encuesta</i>	121
<i>Figura 8. Porcentajes de nacionalidades</i>	122
<i>Figura 9. Porcentaje de lenguas maternas</i>	124
<i>Figura 10. Porcentajes Niveles lingüísticos</i>	125
<i>Figura 11. Porcentajes conocimientos musicales</i>	126
<i>Figura 12. Croquis del aula</i>	143
<i>Figura 13. Árbol de referencia consulta palabra música en MCER</i>	194
<i>Figura 14. Árbol de referencia consulta palabra canciones en MCER</i>	196
<i>Figura 15. Árbol de referencia consulta palabra música en PCIC</i>	198
<i>Figura 16. Extracto de documento de contenidos de cursos CLCE. Descripción curso Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí. Página 16</i>	202
<i>Figura 17. Nube de palabras más frecuentes en el manual de clase</i>	204
<i>Figura 18. Mapa jerárquico de categórico del estudio de caso. Nvivo</i>	211
<i>Figura 19. Cuaderno de clase. Página 21</i>	213
<i>Figura 20. Cuaderno de clase. Página 18</i>	216
<i>Figura 21. Cuaderno de clase. Página 19</i>	216
<i>Figura 22. Imagen de vídeo. El regreso de los judíos sefardíes a España - reporter.</i>	217
<i>Figura 23. Cuaderno de clase. Página 36</i>	218
<i>Figura 24. Cuaderno de clase. Página 6</i>	219
<i>Figura 25. Cuaderno de clase. Página 15</i>	220
<i>Figura 26. Cuaderno de clase. Página 5</i>	220
<i>Figura 27. Plan curricular del Instituto Cervantes. Habilidades y Actitudes Culturales. (Fuente: Instituto Cervantes, (2006, p. 457).)</i>	221
<i>Figura 28. Cuaderno de clase. Página 24</i>	223
<i>Figura 29. Cuaderno de clase. Página 20</i>	226
<i>Figura 30. Cuaderno de clase. Página 16</i>	228
<i>Figura 31. Currículum de los Cursos de lengua española. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada. Página 1</i>	229
<i>Figura 32. Imagen de vídeo: El regreso de los judíos sefardíes a España</i>	230

<i>Figura 33. Ficha de trabajo. Mujer contra mujer</i>	231
<i>Figura 34. Imagen de vídeo. Bata de cola. David Romero, bailar</i>	232
<i>Figura 35. Marco común europeo de referencia (Fuene: Consejo de Europa (2002, p. 2).)</i>	233
<i>Figura 36. Currículum de los Cursos de lengua española. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada. Página 1</i>	234
<i>Figura 37. Cuaderno de clase. Página 5</i>	235
<i>Figura 38. Imagen de vídeo. José Mercé. "Aire"</i>	235
<i>Figura 39. Imagen de Vídeo. Al-Andaluz Project - Morena</i>	237
<i>Figura 40. Cuaderno de clase. Página 27</i>	238
<i>Figura 41. Imagen de vídeo. Becky G. A mí me gustan mayores.</i>	239
<i>Figura 42. Imagen de vídeo. Un cuento para mi niño. Lole y Manuel.</i>	240
<i>Figura 43. Ficha de trabajo. Romance del Infante Arnaldos</i>	241
<i>Figura 44. Imagen de vídeo. Tirititran (Alegrías) Camarón y Tomatito.</i>	242
<i>Figura 45. Imagen de vídeo. El flamenco. UNESCO.</i>	243
<i>Figura 46. Ficha de trabajo. Supersticiones</i>	243
<i>Figura 47. Cuaderno de clase. Página 7</i>	245
<i>Figura 48. Ficha de trabajo. Comunidades abiertas y cerradas</i>	252
<i>Figura 49. Ficha de trabajo. Toná</i>	253
<i>Figura 50. Ficha de trabajo. El tío chozas</i>	255
<i>Figura 51. Cuaderno de clase. Página 19</i>	255
<i>Figura 52. Ficha de trabajo. Rosa María</i>	257
<i>Figura 53. Fragmento película. Love Actually</i>	260
<i>Figura 54. Ficha de trabajo. Sonrisa</i>	263
<i>Figura 55. Ficha de trabajo. Coincidir</i>	268
<i>Figura 56. El inventario de procedimientos del aprendizaje del Plan curricular del Instituto Cervantes (Fuente: Instituto Cervantes, 2006, p. 503.)</i>	271
<i>Figura 57. Actividad llevada a cabo por el investigador</i>	275

RESUMEN

El uso de la música como herramienta para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se ha normalizado en las tres últimas décadas. Numerosos investigadores han afirmado que la música puede ayudar en la mejora de habilidades lingüísticas, fortalecer la retención de lo aprendido, contribuir al desarrollo de la autoconfianza, reducir el estrés, generar cohesión de grupo, etc. Sin embargo, el estudio de esta estrategia se ve drásticamente reducido en las investigaciones que implican al alumnado adulto y en aquellas que ponen el foco en el español como lengua extranjera. Además, géneros diferentes a las músicas comerciales suelen tener menos cabida en este tipo de estudios.

Planteamos esta investigación con los objetivos de: a) conocer si el alumnado adulto considera la música una herramienta eficaz en su aprendizaje del español como lengua extranjera y qué factores influyen en su parecer; b) estudiar si el uso de músicas tradicionales o basadas en la tradición pueden contribuir a la maduración de la competencia comunicativa y la competencia sociocultural, además de favorecer el desarrollo de los procesos afectivos involucrados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras del alumnado adulto.

Haciendo uso de una metodología mixta, se aplica un cuestionario a estudiantes adultos de español en inmersión lingüística, realizándose, posteriormente, análisis descriptivos, tablas de contingencia y pruebas no paramétricas (H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney). Por otro lado, y de manera complementaria, se lleva a cabo un estudio de caso que indaga en cómo el flamenco y otras músicas tradicionales pueden potenciar el desarrollo comunicativo, sociocultural y afectivo de los estudiantes.

Los resultados del cuestionario arrojan que, aunque la música resulta más difícil de entender que otras herramientas de aprendizaje, este es el medio más utilizado por los participantes, con independencia del nivel lingüístico o de sus conocimientos musicales. Del estudio de caso se desprende que el empleo de géneros como el flamenco y otras músicas tradicionales puede contribuir al desarrollo de las competencias del alumnado de la misma forma que lo hacen otras músicas más comerciales, ofreciendo, sin embargo, una visión más amplia y menos estandarizada de la lengua y la cultura española.

Se concluye que el uso de la música con estudiantes adultos de español como lengua extranjera debe establecerse de manera más sistemática, en virtud de unas características únicas que permiten utilizarla como una herramienta potenciadora de la retención del aprendizaje, un vehículo para el desarrollo

pluricultural, un instrumento que motiva la comunicación, un medio de expresión de sentimientos y un artefacto generador de cohesión social.

Por último, se establecen una serie de prospectivas de estudio surgidas tras esta investigación. Por un lado, se sugiere la necesidad de profundizar en la idoneidad de incluir el canto entre el alumnado adulto. Por otro lado, se propone una indagación en las creencias y las prácticas de los profesores de español como lengua extranjera en relación al uso de la música —contemplando tanto la audición activa como el canto—. Además, se plantea el desarrollo de una serie de análisis de sentimientos de redes sociales en torno a la importancia de la música en español a nivel internacional, estudiando cómo esta circunstancia puede contribuir a la planificación de programas pedagógicos más innovadores y adaptados a las características del alumnado de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

The use of music as a tool for the enrichment of foreign language teaching-learning processes has become normalized in the last three decades. Numerous researchers have affirmed that music can help improve language skills, strengthen learning retention, contribute to the development of self-confidence, reduce stress, generate group cohesion, etc. However, far less research exists on this topic in relation to adult learners in Spanish as a foreign language classroom. In addition, genres apart from commercial music tend to have less presence in this type of studies.

The objectives of this research are: a) to find out whether adult learners consider music an effective tool for learning Spanish as a foreign language and what factors influence their opinion; b) to study whether the use of traditional music or tradition-based music can contribute to the adult learner's maturation of communicative and sociocultural competence, and the development of the affective processes involved in foreign language learning.

Using a mixed methodology, a questionnaire is applied to adult students of Spanish in language immersion, and descriptive analyses, contingency tables and non-parametric tests (Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U) were subsequently carried out. Additionally, a case study is carried out to investigate how flamenco and other traditional music can enhance the communicative, sociocultural and affective development of adult students.

The results of the questionnaire show that, although music is more difficult to understand than other learning tools, it is the medium most used by the participants, regardless of their linguistic level or musical knowledge. The case study shows that the use of genres such as flamenco and other traditional music can contribute to the development of students' skills in the same way that other more commercial music does, while offering a broader and less standardized vision of Spanish language and culture.

It is concluded that the use of music with adult learners of Spanish as a foreign language should be established in a more systematic way, by virtue of its unique characteristics that allow it to be used as a tool that enhances learning retention, a vehicle for multicultural development, an instrument that motivates communication, a means of expressing feelings and an artifact that generates social cohesion.

Finally, a series of prospective studies are established following this research. We suggest the need to explore the impact of singing on the adult

learning process. We propose an investigation into the beliefs and practices of teachers of Spanish as a foreign language in relation to the use of music, including both active listening and singing. In addition, we propose the development of a series of social media network sentiment analysis about the increased presence of Spanish language lyrics in commercial music internationally, studying how this circumstance can contribute to the planning of more innovative pedagogical programs adapted to the characteristics of foreign language learners.

I. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los avances tecnológicos que en las últimas décadas se han desarrollado en materia de comunicaciones han proporcionado el sustrato necesario para la globalización y la convivencia en sociedades cada vez más pluriculturales. Si bien podemos afirmar que la interrelación entre individuos de distintas procedencias produce riqueza cultural y genética, no debemos olvidar que, a su vez, puede ser el germen de posibles conflictos. Ante estos obstáculos, la educación se revela como la solución más eficaz y duradera. No es solo por tratarse de una poderosa arma contra la intolerancia, sino, sobre todo, por ser la brújula que nos guía por el camino hacia la unión entre seres humanos. A nuestros ojos, la diversidad lingüística y cultural no representa un inconveniente, tal y como propone el mito de la torre de Babel, sino una oportunidad para aumentar las perspectivas de la raza humana, circunstancia esta que contribuye a su desarrollo afectivo y cognitivo.

Es necesario pues, afrontar el importante reto que supone el diálogo entre personas de distinta procedencia, que hablan lenguas diversas y que poseen una cosmovisión diferente. Para ello, se viene apostando cada vez más por un enfoque de enseñanza de las lenguas en el que prime la comunicación como fin último, teniendo en cuenta no solo aspectos puramente lingüísticos, sino socioculturales (Hymes, 1972) y afectivos (Krashen, 1983a). Este viraje hacia un aprendizaje más holístico ha contribuido a la diversificación en las investigaciones centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, se ha abierto la puerta a la utilización de diferentes instrumentos que puedan beneficiar este proceso, tales como las nuevas tecnologías, los medios de entretenimiento o las artes.

El español es el tercer idioma más hablado del mundo y la segunda lengua materna a nivel global. Según el Instituto Cervantes (2019), es la única de las grandes lenguas cuyo uso se está incrementando en la actualidad y, además, se prevé que su demanda siga aumentando debido a la creciente importancia de la comunidad hispana en Estados Unidos y a los intereses comerciales en territorios latinoamericanos por parte de potencias económicas como China. Ante este panorama, y teniendo en cuenta que cerca de 22 millones de personas estudian español como lengua extranjera, creemos necesario investigar de qué manera se puede innovar en su enseñanza, contribuyendo a su expansión y aportando conocimiento académico.

El uso de la música como medio para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido objeto de estudio durante los últimos 30 años, especialmente en el mundo anglosajón donde, además de contar con una gran tradición en la investigación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se ha disfrutado de la hegemonía aplastante de una industria musical muy poderosa

—impulsada por una concepción mercantilista de las obras musicales—. La sencillez de las canciones (estructural y textualmente) y su capacidad para apelar a las emociones han sido valoradas como aspectos esenciales para su uso en la enseñanza como lengua extranjera (Murphey, 1984, 1990).

Han proliferado, por un lado, estudios de corte experimental o cuasiexperimental que indagan en la relación entre las habilidades musicales y los aspectos lingüísticos como la fonética (Creel, 2019; Intartaglia et al., 2017; Ludke et al., 2014), la memoria verbal (Guo et al., 2020; Janus et al., 2016), la destreza lectora (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2015; Paquette & Rieg, 2008; Torregrosa, 2018; Zeromskaite, 2014) y la prosodia (Cason et al., 2020), entre otros. Sin embargo, el conjunto de investigaciones centradas en la atención a programas específicos y/o de naturaleza cualitativa resulta mucho más escaso.

En los estudios de carácter pedagógico, se ha puesto el foco en las músicas más comerciales, sin prestar atención ni a otros géneros ni a los beneficios que estos pueden ofrecer. En este sentido, las músicas tradicionales o las que se basan en la tradición —como el flamenco—, no han sido estudiadas con la misma intensidad que el pop. Si bien parece haber un consenso en torno a la idea de que han de tenerse muy en cuenta las preferencias del alumnado a la hora de elegir el tipo de música que se utiliza en el aula (Alisaari & Heikkola, 2017; Murphey, 2010), el aumento de nuevos canales de escucha musical permite cierta diversificación, beneficiando la expansión de géneros menos promocionados en el pasado entre los jóvenes y fuera de las fronteras de países hispanohablantes, como el flamenco y su fusión con otros géneros (Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro, 2020). Se ha sugerido que el uso de músicas tradicionales puede contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas, en tanto en cuanto su composición no está constreñida por los estándares habituales de ritmos cuaternarios de la música pop, sino que existe una relación más natural entre texto, acento, melodía, armonía y ritmo armónico (Rodríguez-Vázquez, 2016). El estudio de estas músicas puede, además, contribuir al aprendizaje sociocultural y al desarrollo de la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2020). Maestu (2011) ofrece una propuesta didáctica para el uso de canciones tradicionales latinoamericanas para el tratamiento de la cultura y las variantes lingüísticas. De manera similar, San Martín Moreno y Binns (2000) plantean un método para aprender vocabulario en el que incluyen referencias culturales. No obstante, existen pocos estudios que analicen los resultados de este tipo de propuestas.

Si atendemos a las investigaciones centradas en la enseñanza del alumnado adulto, observamos que resultan escasas al compararlas con la enseñanza en niveles primarios o secundarios (Engh, 2013). El uso de la música en el aula de lenguas extranjeras se ha asociado tradicionalmente con el alumnado

infantil, generando cierto desprestigio tanto por parte del mundo académico como del profesorado. En su investigación sobre el uso de música y canciones para el aprendizaje de lengua extranjeras, Alisaari y Heikkola (2017) concluían que aunque los docentes participantes valoraban la audición de canciones y el canto como herramientas potenciadoras del aprendizaje, en la práctica, su uso se veía intensamente reducido entre aquellos que impartían docencia a los adultos. Además, pese a que muchos autores han sugerido que la música puede ser el medio preferido entre los adultos para el aprendizaje y práctica de las lenguas extranjeras (Murphey, 2010; Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019) no se han aportado evidencias suficientes al respecto.

A pesar de que el número de estudios que investigan programas concretos para adultos y que cuentan con la música como contenido principal es reducido, existen honrosas excepciones: Cores-Bilbao et al. (2019) estudiaron los efectos positivos de un programa educativo basado en experiencias y actividades musicales elegidas por el alumnado. Concluyeron que su uso potencia tanto las habilidades de la mediación como la consciencia afectivo-emocional, promoviendo la autonomía y fomentando la reflexión y la creatividad. En su estudio con estudiantes eslovacas adultas, Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora (2019) afirmaban que el trabajo con canciones y vídeos musicales influía positivamente en la motivación, cohesionaba el grupo, generaba sentimientos de empatía y fomentaba la expresión de emociones. En la investigación en torno al programa creado por Alisaari & Heikkola (2016) con alumnado adulto, sus autoras confirmaron que la fluidez escrita mejoraba significativamente gracias al uso del canto.

Aunque las investigaciones y los métodos relacionados con el inglés han proliferado en las últimas décadas (Murphey, 2010; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012), el corpus de estudios en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera es mucho más escaso. Sin embargo, el buen momento que está viviendo tanto la lengua española (Instituto Cervantes, 2019) como la música en español (Rivera-Rideau & Torres-Leschnik, 2019; Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro, 2020) nos anima a investigar al respecto con el fin de ampliar el conocimiento en torno a una disciplina que va a seguir creciendo en el futuro, contribuyendo a la puesta en valor de nuestra lengua y, por ende, de la cultura de los países hispanohablantes (Díaz-Bravo, 2015).

Con todo lo dicho, la investigación que ahora presentamos busca aportar más conocimiento al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera a través de la música con estudiantes adultos en inmersión lingüística, indagando en aspectos poco estudiados hasta la fecha. Por un lado, queremos examinar las preferencias de este tipo de alumnado en torno a los medios más utilizados como

herramientas para su práctica del español como lengua extranjera, así como sus hábitos en el consumo de los mismos. Esto nos permitirá contar con una base sólida para abordar futuras investigaciones que tengan en cuenta qué motiva al alumnado a estudiar español y cómo podemos incrementar esta motivación, tanto en contextos de inmersión lingüística como en el país de origen (Jæger & Gram, 2017; Stroud, 2010). Por otro lado, se busca analizar un programa de enseñanza de cultura y lengua española para estudiantes adultos cuyo contenido principal es el estudio del flamenco, la música sefardí y la música tradicional española. Con ello queremos examinar los beneficios que este tipo de músicas pueden aportar a la disciplina, ya que su utilización es poco habitual debido a la prevalencia que músicas como el pop o el rock tienen dentro de este tipo de programas. Además, queremos contribuir a la diversificación de las propuestas educativas, animando al fomento de la innovación, con el fin último de beneficiar los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer el desarrollo de una sociedad más solidaria y pluricultural (Consejo de Europa, 2020).

Esta investigación busca dar respuestas a esos vacíos comentados, haciendo uso de herramientas que garantizan el rigor científico, velan por el cumplimiento de los valores éticos y avalan la independencia necesaria que un trabajo doctoral exige. Por la naturaleza de nuestro estudio, no pretendemos establecer hipótesis vinculantes de causa-efecto, sino plantear unas preguntas que nos ayuden a describir e interpretar una realidad concreta y compleja.

Las preguntas de la investigación que planteamos son las siguientes:

1. ¿Qué aceptación tiene entre el alumnado adulto el uso de música como herramienta para el aprendizaje de español como lengua extranjera?
2. ¿Son el flamenco, la música tradicional, la sefardí y otras músicas herramientas útiles para el aprendizaje sociocultural y el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado adulto?
3. ¿Son el flamenco, la música tradicional, la sefardí y otras músicas herramientas útiles para el desarrollo de competencias comunicativas en alumnado adulto?
4. ¿Qué aspectos afectivos se ven más beneficiados en el uso del flamenco, la música tradicional, la sefardí y otras músicas como contenido principal en alumnado adulto?
5. ¿Hasta qué punto podría resultar exitoso incluir el canto en el aula de cultura y lengua española con estudiantes adultos?

Estos interrogantes nos sirven como punto de partida para establecer los siguientes objetivos de investigación:

- Recoger información sustancial que permita conocer los hábitos de consumo de distintos medios entre estudiantes adultos de español como lengua extranjera en inmersión lingüística y el uso que se le da a los mismos dentro de la práctica. Para ello, buscaremos, entre otros aspectos, diferencias estadísticamente significativas entre grupos en función a sus conocimientos musicales y niveles de español.
- Comprobar la medida en que el uso de la música flamenca, sefardí y tradicional española, como contenido principal de un programa lengua y cultura españolas, puede influir en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural y en los aspectos afectivos de estudiantes adultos de español como lengua extranjera en inmersión lingüística.
- Proponer líneas de investigación relacionadas que permitan aumentar el conocimiento en torno al uso de la música y otras artes de una forma más holística, no solo desde una perspectiva estética, sino comunicativa y científica.

La metodología utilizada tiene una naturaleza mixta, ya que se hace uso de herramientas cuantitativas y cualitativas. Sin embargo, no perdemos de vista que el objeto de nuestra investigación parte desde un enfoque que busca describir e interpretar un fenómeno educativo de la forma más rigurosa y precisa posible, con el fin de transformarlo y mejorarlo (Sancho, 2010).

Nuestro trabajo se divide en cinco secciones o epígrafes que comentamos brevemente a continuación:

En el primer capítulo se realiza una revisión de la literatura científica con el fin de establecer un marco teórico que aporte un sólido sustento a nuestra investigación y permita establecer el estado de la cuestión. Para ello, se expone, en primer lugar, una revisión del concepto de música desde una perspectiva antropológica, indagando en las teorías que tratan sus orígenes y su importancia como medio para la comunicación y el desarrollo del ser humano. En segundo lugar, se estudia la estrecha relación entre el lenguaje verbal y la música. A continuación, se resume brevemente la historia de los métodos más destacados de enseñanza de las lenguas extranjeras y los referentes para la enseñanza a nivel internacional en el momento actual. Por último, se revisan las publicaciones científicas que han abordado los usos de la música en beneficio del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el segundo capítulo se establece el planteamiento metodológico. Trazamos, en primer lugar, las líneas del modelo de investigación a seguir. El empleo de un cuestionario nos ha permitido recoger, en la primera fase de la

investigación, la visión de un numeroso grupo de estudiantes adultos en inmersión lingüística en torno a los hábitos de consumo de distintos medios para la práctica de español como lengua extranjera. Para ello, se utiliza la adaptación de un cuestionario de Ramírez (1992), aplicado a 178 estudiantes extranjeros adultos en inmersión lingüística, validado por expertos y con fiabilidad comprobada estadísticamente. Por otro lado, en la segunda fase de la investigación se aborda un estudio de caso —en torno a un grupo reducido perteneciente al conjunto total de población estudiada mediante el instrumento de naturaleza cuantitativa— que consta de las siguientes herramientas de recogida de información: observación etnográfica; entrevistas a miembros del grupo observado, al profesor y a un académico experto en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la música; y por último, estudio de la documentación relacionada con el programa educativo.

En el tercer capítulo presentamos el desarrollo de la investigación. Detallamos con exhaustividad los procesos de análisis realizados, ofreciendo, además, figuras visuales, esquemas y tablas con información estadística que hagan más sencilla la comprensión de los resultados de la parte cuantitativa del estudio. Asimismo, mediante la examinación minuciosa de los datos obtenidos a partir de los instrumentos pertenecientes al estudio de caso, ofrecemos tanto análisis descriptivos como categóricos con el fin de sintetizar nuestras teorías sumativas que, tras enfrentarse a las teorías formales facilitarán la confección de unas conclusiones.

El cuarto y último capítulo establece las conclusiones finales y prospectivas de investigación a las que llegamos después de todo el proceso de estudio. Esas conclusiones pretenden aportar conocimiento al mundo científico y docente, al tiempo que actúan como la chispa de encendido de futuras investigaciones.

Además de contribuir al ámbito académico y educativo, queremos poner en relieve la importancia que la enseñanza del español como lengua extranjera puede tener, no solo para los sistemas educativos, sino para el futuro de los países de habla hispana, cuyo desarrollo económico ha ido siempre a la zaga de otras potencias económicas y/o culturales.

Antes de finalizar esta introducción, nos gustaría remarcar ciertos aspectos estilísticos de nuestra tesis doctoral:

- Utilizamos el plural mayestático de forma sistemática: con el fin de evitar el pronombre «yo» como medio para separar claramente la voz del investigador de las otras voces participantes y como señal de cortesía hacia los lectores.

- Se garantiza el anonimato de todas las personas participantes en la investigación, asignándoles pseudónimos apropiados y respetuosos.
- Al contar con testimonios de estudiantes extranjeros hablando en español, los lectores encontrarán errores gramaticales o usos esporádicos de palabras en otro idioma —que serán traducidas—. Hemos decidido no adaptar el discurso de estos participantes, puesto que, de hacerlo, se desvirtuaría su condición de aprendiz de español como lengua extranjera, además de que se perdería, en muchos casos, la oportunidad de empatizar con la persona emisora del discurso.
- Todas las citas en inglés han sido traducidas por este doctorando, e incorporadas como notas al pie de la página donde se encuentran.
- Por último, se ha intentado hacer uso de un lenguaje lo más inclusivo posible, de manera que una palabra abarcara cualquier tipo de género. Sin embargo, y para evitar una lectura más tediosa, se pueden encontrar referencias en las que nos hayamos decantado por el masculino como forma genérica.

La investigación que ahora comenzamos surge de las inquietudes que este investigador ha tenido durante el desarrollo de su labor docente con alumnado hispanohablante y angloparlante en la última década y enlaza las dos disciplinas en las que se ha especializado: la música y la enseñanza del español como lengua extranjera. Disciplinas estas que han moldeado decisivamente tanto su forma de afrontar la vida como sus relaciones laborales y personales. No consideramos que esta tesis doctoral sea el fin de una etapa, sino el principio de un camino lleno de descubrimientos a nivel académico y profesional que nos empujen a ofrecer nuestra pequeña aportación al mundo de la educación.

II. MARCO TEÓRICO

II.1. ¿QUÉ ES LA MÚSICA? ¿PARA QUÉ EXISTE? UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

Seguramente muchos de nosotros hayamos experimentado una sensación de confusión producida al escuchar por primera vez una manifestación musical ajena a nuestro ámbito cultural o geográfico. Personalmente, recuerdo la sorpresa —y quizá desagrado— al escuchar un ejemplo de *katajjaq* o canto gutural inuit canadiense en la clase de música cuando tenía 12 años. Éramos estudiantes de 1º de E.S.O. y aquellas respiraciones rítmicas y entrecortadas emitidas por dos personas nos parecían de todo menos música. Años después, siendo ya adulto y docente, observaba las caras de mis alumnos que, al escuchar piezas no tan alejadas de su contexto cultural como *Smells Like Teen Spirit* the Nirvana, se tapaban los oídos diciendo que eso era solo ruido¹. Estos dos son solo dos ejemplos de la importancia que tiene para el ser humano el contexto sonoro en que nace y crece. Ese contexto hace conformar en el individuo una perspectiva propia sobre qué manifestaciones sonoras se consideran música y cuáles son solo acontecimientos sonoros. Teniendo en cuenta esto, podemos recoger ciertas definiciones que algunos autores han ofrecido en relación la música, tomando un punto de vista lo más amplio posible dentro de un marco de referencia:

Cross (2001) afirma que “Musics can be defined as those temporally patterned human activities, individual and social, that involve the production and perception of sound and have no evident and immediate efficacy or fixed consensual reference” (p. 47)². Este autor insiste en la idea de que la música, que no aporta un beneficio instantáneo y visible para algunos, influye en nuestra capacidad para relacionarnos y establecer vínculos sociales, además de servir como una señal ambigua que puede aportar distintos significados a sus oyentes gracias a esa inexistencia de una referencia consensuada.

Por su parte, Blacking expone que “Música es sonido humanamente organizado” (1974, p. 14). Este autor, que convivió entre la tribu de los vendas en el sur de África durante los años 70 del siglo XX, mantiene la idea de que Occidente ha querido extender su concepción hedonista de la música, marginando manifestaciones que se escapan de sus cánones estéticos o sociales.

¹ Curiosamente, años después, otro grupo de alumnos demostraba un gran interés por el *grunge* de Nirvana, en un posible acto de rebeldía hacia la música reinante en la década del 2010.

² Las músicas pueden definirse como aquellas actividades humanas, individuales y sociales, con un patrón temporal, que implican la producción y percepción del sonido y que no tienen una eficacia evidente e inmediata ni una referencia consensuada fija (traducción propia).

Brand et al. (2012) proponen la siguiente definición: “music is creative play with sound; it arises when sound meets human imagination” (p. 3)³, refiriéndose a la música desde una perspectiva de la física del sonido, no referencial, lo que implica cualquier actividad en la que se vean envueltas la producción y la percepción del sonido por parte de los seres humanos. Para ellos, todas las características que históricamente han influido en la música, tales como la presencia o ausencia de pulso, las melodías reconocibles, las familias de instrumentos o su consideración como obra de arte, son constructos históricos susceptibles de mutación y con gran plasticidad.

Conviene resaltar que estas tres definiciones introducen el factor humano como elemento imprescindible de la ecuación. Sin la intervención del mismo no se considera música en su totalidad. Aunque podemos encontrar numerosas evidencias del uso del sonido como medio para la comunicación en el reino animal, autores como Mithen (2011) o (Patel, 2007) insisten en la variedad y profundidad de los usos de la música por parte del ser humano en comparación con los animales. Esto puede traducirse en: los distintos motivos por los que el ser humano hace música, en los medios que utiliza para crearla y en la conceptualización de la misma⁴.

En primer lugar, respecto a la motivación que empuja a los humanos a hacer música, existe una amplia variedad que no se da en los animales o que, al menos, no ha sido detectada: mientras que en estos últimos el canto destaca como medio para el cortejo (ballenas, pájaros, ranas, grillos) —y para ello se suele encontrar una conformación física diferente entre machos y hembras que permite esa ejecución sonora—, no hay evidencias de que en seres humanos haya diferencias físicas sustanciales, ni tampoco menos interés por la música por parte de las mujeres (Huron, 2003). Los humanos mostramos un abanico mucho más amplio respecto al empleo de la música, tales como el duelo, la celebración, la sanación, la memorización, además del disfrute estético, la competición intelectual, la meditación, la comunicación y la cohesión del grupo (Cross, 2001).

Por otro lado, en relación a los medios para hacer música, el ser humano es el único entre todos los primates que puede hablar y cantar. Esto se debe a la

³ la música es un juego creativo con el sonido; surge cuando el sonido se encuentra con la imaginación humana (traducción propia).

⁴ Conviene, no obstante, ser cautos a la hora de exponer los siguientes puntos de manera axiomática. Al igual que optamos por una postura relativista en torno a la manera en que evaluamos las distintas culturas y sus productos musicales, buscando no establecer la cultura occidental como única referencia, debemos tener en cuenta que muchos de los estudios que se hacen en relación al mundo animal, se basan en nuestra manera —la de los seres humanos— de ver el mundo, esto es, en test influidos por la condición humana.

especial colocación de la laringe, mucho más baja que en los chimpancés o los gorilas, que permite un mayor movimiento de la lengua para producir distintos fonemas, así como el control de la emisión de sonidos a distintas alturas⁵. Para Lieberman (1984), las modificaciones en la laringe se produjeron debido a cambios neuronales que permitían el desarrollo de un sistema de códigos como el habla humana: “The characteristic high rate of human speech, again coupled with the general cognitive power of the large hominid brain, yields human language - both of our thinking language and our special communicating language” (p. 305)⁶.

Sin embargo, al contrario que el resto de los animales, nuestra relación con la música no se acaba en las fonaciones. Somos capaces de utilizar otras partes del cuerpo y diferentes objetos como instrumentos musicales. El uso de herramientas para la emisión de señales comunicativas, ya sean verbales o musicales, parece patrimonio exclusivo del ser humano. Desde los más rudimentarios instrumentos como una maraca, hasta otros más complejos como un theremín, existe una cantidad ingente de medios con los que los humanos expresan sentimientos o ideas de diferente índole. Somos capaces pues de generar, como ninguna otra especie animal, infinidad de señales acústicas que permiten la comunicación.

Por último, el ser humano no es solo capaz de hacer y disfrutar la música, también puede crear referencias no sonoras para su posterior interpretación. En otras palabras, puede pensar en el hecho musical no solo como un acontecimiento presente y efímero, sino como un producto que puede ser codificado de una manera similar al lenguaje hablado. Además de interpretarse, la música se planea, se teoriza y se entiende como un concepto que trasciende al acontecimiento sonoro.

II.1.1. La influencia de Occidente en la concepción de la música

Una definición acertada de música resulta esquivada debido a nuestro bagaje cultural, que nos empuja a considerar algunos acontecimientos sonoros como música y otros como sonidos o ruidos. La influencia de la cultura occidental en el resto del mundo, así como la globalización, han influido en el concepto que

⁵ En contrapartida, cuando este cambio se produce -entre los 3 meses y los 3 años-, vivimos con el constante riesgo de morir de asfixia, ya que la respiración y la ingesta de comestibles simultáneas no es posible -como sí pasa en los otros primates.

⁶ El elevado ritmo característico del habla humana, unido de nuevo a la potencia cognitiva general del gran cerebro de los homínidos, da lugar al lenguaje humano -tanto a nuestro lenguaje de pensamiento como a nuestro lenguaje especial de comunicación (traducción propia).

tenemos sobre la música. Aunque, teóricamente, ya acabaron los días de la musicología comparada, que buscaba contrastar la música occidental con las músicas exóticas de tradición oral, tratando a estas últimas como versiones imperfectas de la primera y denotando un claro espíritu colonizador (Cámara de Landa, 2003), se pueden seguir reconociendo sus efectos. La idea de clasificar y analizar músicas en función a una de ellas no es sino una herencia todavía no superada del modernismo filosófico y el metarrelato (Bravo y Marín González, 2012). García Jiménez (2008) muestra su escepticismo en relación a este afán clasificatorio: “Pero ese parecer se deriva del hecho de entender la música como géneros o como formas, como diversidad de ritmos y melodías que podemos definir identificar y clasificar, en definitiva desde la idea occidental del arte musical” (p. 294). Al hablar de música y especialmente de músicos, tendemos a establecer una barrera infranqueable entre los *músicos* y los *no músicos* que la sociedad occidental se ha empeñado en construir más intensamente desde la imposición de sistemas de producción industrial y de economía capitalista. La música se escucha en la radio, en los centros comerciales, en la televisión, en YouTube, etc. y se toca en los conservatorios, en las salas de conciertos, en los ritos religiosos y en las festividades populares. Podemos afirmar que estamos rodeados de música, pero difícilmente podremos reconocer momentos en los que somos partícipes de la misma, exceptuando nuestra cualidad de audiencia pasiva.

Resulta interesante reflexionar sobre la idea que algunos pensadores tenían en la antigüedad sobre los músicos profesionales. Pitágoras entendía la música como el testimonio audible de las vibraciones generadas por los cuerpos celestes y se centraba en la teoría por encima de la práctica. Platón consideraba que el placer hedonista generado en el perfeccionamiento de los músicos lleva a desvirtuar el carácter educativo de la música. Aristóteles, por su parte, veía adecuado que los niños aprendieran a tañer instrumentos, con el fin de ser capaces de apreciar la belleza del arte musical. En este sentido, se aprecia una apertura de miras de Aristóteles con respecto a su maestro, aunque siempre basándose en la influencia que los modos griegos tienen sobre los estados de ánimo (Mayans, 1992). En la Edad Media, la Iglesia católica comenzó a crear las escuelas de cantores profesionales, acentuando la división entre el público y los músicos. A su vez, trovadores y juglares encontraron en la música una oportunidad para la subsistencia propia (Cattin, 1979). La profesionalización comenzó a verse como algo normal y necesario debido a la creciente complejidad de la música (canto llano, polifonía vocal, etc.) que algunos musicólogos han considerado, desde una perspectiva etnocentrista, signos de la evolución musical.

La especialización del músico siguió acentuándose con el paso del tiempo en la sociedad occidental a pesar de los intentos de democratización de la música

por parte de algunos pensadores como Martín Lutero en el siglo XVI, que adaptó los cantos populares para que los fieles pudieran participar activamente en la liturgia protestante. Con la llegada de la industrialización, como antes comentábamos, el proceso de profesionalización se vio intensificado tal y como afirma Blacking (1974):

[...]el desarrollo tecnológico trae consigo un cierto grado de exclusión social: volverse audiencia pasiva es el precio que algunos tienen que pagar para pertenecer a una sociedad superior, cuya superioridad se apoya en la aptitud excepcional de unos pocos escogidos. Así, al elevar el nivel técnico de lo que algunas personas entienden por musicalidad, algunas personas habrán de quedar relegadas por su carencia de oído. Es sobre la base de tales suposiciones cómo la aptitud musical se alimenta o se anestesia en muchas sociedades modernas. (p. 66)

Nos preguntamos entonces si no estaremos influenciados por nuestro modelo social a la hora de entender la música, sin poder ver más allá de lo que alcanzan nuestros ojos. A pesar de la incesante carga de música comercial —desde un punto de vista económico y no estético— que estamos ya acostumbrados a recibir, no debemos olvidar que la música es una manifestación que se da en todas las sociedades humanas, independientemente de su nivel de tecnológico o estructuración social y que, por tanto, no puede ser concebida solamente como un producto de consumo unidireccional:

Pero hay consideraciones que sugieren que la música es más que un producto de consumo auditivo orientado hedónicamente. Aún en las concepciones musicológicas contemporáneas se reconoce que la música puede ser más que una fuente de placer auditivo, debido a su rol significativo en los procesos de formación intelectuales, históricos, sociales y comunicativos. (Cross & Woodruff, 2008, p. 110)

Para Cross (2010), la separación entre los roles de músico y oyente a la que estamos acostumbrados en Occidente se diluye en gran parte de las manifestaciones musicales del planeta, ya que se espera que todos los miembros de la comunidad sean partícipes del proceso comunicativo, jugando un papel muy importante en la conformación social. La música no es un hecho aislado a modo de concierto que comienza y acaba dentro de un marco de tiempos limitados, sino un continuo que se produce en la cotidianeidad al igual que lo hace el lenguaje.

Si bien la etnomusicología ha tratado de adoptar una postura relativista que intente observar la música desde todas sus perspectivas, el público general, inmerso en una ola globalizadora, sigue manteniendo una idea categórica sobre qué es la música y cómo debe ser estudiada, considerando la perspectiva

comunicativa, terapéutica y social de la misma como simples anécdotas sin el peso específico del arte musical. Y es precisamente el carácter comunicativo de la música el que queremos seguir reivindicando mientras buscamos definiciones más amplias no excluyentes.

II.1.2. ¿Para qué existe la música? Sexo, sincronía, amor de madre y cultura

En su libro *How the Mind Works*, publicado en 1997, Steven Pinker sugería que la música es una construcción artificial y anecdótica sin importancia, un subproducto de unas capacidades cognitivas dispuestas para otros fines como el lenguaje. Utilizaba la metáfora de la tarta de queso: los seres humanos no tenemos una predisposición genética que nos haga disfrutar de la tarta de queso y fresa. Sin embargo, sí evolucionamos hacia una tendencia al gusto por la dulzura de la fruta madura, la cremosidad de la grasa de los productos animales y los aceites de las nueces, además de la frescura del agua fría. Pinker explicaba con esta metáfora que hemos construido la música, y el gusto por ella, a partir las capacidades auditivas necesarias para el lenguaje —tales como el timbre, la altura o el ritmo—. Si bien existen placeres en la vida, como el sexo y la comida, cuyas razones de ser apuntan hacia la biología (la reproducción y la nutrición respectivamente), no se aprecia una razón clara en relación con la música. Sin embargo, numerosos autores han sugerido distintas teorías que destacan el importante rol de la música como moldeador de las capacidades comunicativas y de relación (Mithen, 2011). Queremos exponer cuatro teorías destacadas en torno al origen y utilidad de la música:

- La teoría Darwiniana, expone una analogía con el plumaje de los pájaros: los seres humanos machos crean música para atraer posibles compañeros sexuales mostrando así una señal honesta de las habilidades físicas, de la misma manera que lo hacen ciertas ranas o polillas.
- Por otra parte, se ha afirmado que la música permite crear comunidad, favoreciendo las relaciones entre individuos que confían los unos en los otros y facilitando la supervivencia (Balter, 2004; Cross, 2001).
- Además, se ha sugerido que la música podría acuar como generador de vínculos entre madre e hijo: la teoría que se centra en la preferencia de los recién nacidos por el habla con tonos altos y pronunciación exagerada de los adultos denominada *motherese* (Fernald, 1989) se basa en la hipótesis de la necesidad de las primeras madres homínidas de mantener un vínculo con sus bebés cuando tenían que dejarlos en el

suelo a la hora de hacer distintas actividades como la recolección de frutos.

- Por último, otros autores proponen la idea del papel decisivo de la creación artística como medio para el desarrollo cognitivo y la evolución humana (Cross & Tolbert, 2008; Tooby & Cosmides, 2001).

II.1.2.1. Sexo: la música de la seducción

Como decíamos, una de las teorías que se exponen para explicar los orígenes de la música se basa en los escritos de Charles Darwin de 1871 que describía la forma en que los machos de muchas especies animales usan sus capacidades musicales para atraer a las hembras en el cortejo (2008). Desde esta perspectiva, únicamente podríamos esperar que fueran los hombres los que alcanzaran altos niveles de creación e interpretación musical. Sin embargo, se encuentran las mismas capacidades musicales en ambos sexos. La predominancia histórica de los hombres en la esfera musical se explica dentro del sistema patriarcal. El propio Darwin, que reconocía las mismas habilidades tanto en hombres como en mujeres, incidía en el hecho de que las diferencias que se encontraban entre los mismos podían deberse a la falta de oportunidades que las últimas habrían sufrido.

Los estudios centrados en los criterios que marcan la selección de compañero sexual de hombres y mujeres no encuentran diferencias entre los mismos basadas en las habilidades musicales (Parncutt & Chuckrow, 2019). Esto no significa que las habilidades musicales no jueguen un papel importante a la hora de valorar a un posible compañero sexual -puesto que demuestran capacidad de sincronización, de trabajo en grupo y de pensamiento complejo-, sino que no son patrimonio exclusivo del hombre.

II.1.2.2. Sincronía: creación de comunidad

La sincronía o *entrainment* se observa como un mecanismo para la creación de lazos entre individuos: “prosocial effects encouraged during synchrony would be evolutionarily advantageous in other domains which require smooth coordination such as hunting, gathering, building shelters together and mutual defense against predators or conspecific raiders” (Tarr et al., 2016, p. 343)⁷. El canto en grupo y la danza provocan el aumento en los límites del dolor

⁷ Los efectos prosociales fomentados durante la sincronía serían evolutivamente ventajosos en otros ámbitos que requieren una coordinación fluida, como la caza, la recolección, la construcción

después de un ensayo musical —gracias a la liberación de endorfinas en el cerebro—, así como el incremento de la sensación de cercanía y establecimiento de lazos entre miembros del grupo que no se conocen entre ellos (Weinstein et al., 2016). En su estudio, Weinstein y sus colegas afirmaron que el canto grupal ayuda a reducir el tiempo que los individuos necesitan para interactuar de manera individual. Esta interacción provoca, como decíamos, la liberación de endorfinas, que generan una sensación de bienestar, de igual forma que ocurre en los primates no humanos, cuando se ayudan durante el aseo de desparasitación. Freeman (citado en Benzon, 2001), alude a la capacidad de la música y la danza para activar mecanismos para la creación de lazos sociales, siendo esto esencial en la potenciación de la confianza de la que depende la interacción social. Además, la danza en sincronía favorece la memoria intrapersonal entre individuos, haciendo más sencillo el reconocimiento de las caras y otros atributos tras un periodo baile simultáneo, llevando esto a establecer lazos sociales con mayor facilidad (Woolhouse et al., 2016).

Cantar en grupo reduce el tiempo y el esfuerzo personal que necesitamos para conocer a la otra persona y genera una sensación de bienestar: “communal singing may bypass the need for personal knowledge about other individuals that more intimate relationships require” (Weinstein et al., 2016, p. 155)⁸. El canto en grandes grupos es incluso más efectivo que en grupos pequeños con relaciones familiares. Esto puede explicar la pervivencia de manifestaciones musicales a gran escala como el canto de los himnos nacionales, la música religiosa o las bandas militares, que tienden a unir, en un determinado momento, a miembros de un grupo que no se conocen personalmente, contribuyendo al incremento del tamaño de las distintas comunidades de una forma que no se observa en otros grupos de primates. Benzon (2001) afirma que, siempre que se encuentren dentro de una cultura musical compartida, la música participa en la creación de una comunidad más fortalecida: “There is a strong and systematic similarity between the tonal flow of music and its neurophysiological substrates that allows a tight coupling between the brains of those individuals. While participating in the music those individuals constitute a community of sympathy” (p. 13).

La música genera la oportunidad para pensar en el futuro y no solo en el presente más inmediato. Es una manera sencilla, y sin costes aparentes, de entrenar la cooperación entre individuos cuya unión podría ser necesaria en el futuro, tal

de refugios en común y la defensa mutua contra depredadores o asaltantes conespecíficos (traducción propia)

⁸ el canto comunitario puede obviar la necesidad de conocer personalmente a otros individuos que requieren las relaciones más íntimas (traducción propia).

como sería compartir comida o cazar en grupo para nuestros ancestros homínidos, o coordinar el trabajo y estar preparados para posibles conflictos en nuestros días (Mithen, 2011).

Sin embargo, el canto en grupo no es el único que beneficia la cohesión social: se ha sugerido que el canto a nivel individual fortalece el autoconcepto y la inclusión social. Un estudio longitudinal realizado entre estudiantes británicos de primaria (Welch et al., 2018) demostraba que los participantes que valoraban más positivamente sus habilidades para cantar tenían un mejor percepción de sí mismos y se sentían socialmente más incluidos con independencia de la edad, el sexo o el grupo étnico.

En conclusión, la música se ve como un medio por el que los distintos grupos humanos generan lazos basados en la coordinación y los juegos de concordancia y discordancia, generando bienestar individual y cohesión social.

II.1.2.3. Amor de madre: la música como medio primigenio de comunicación de madres e hijos

El origen del lenguaje hablado sigue siendo un misterio que mantiene a los investigadores en búsqueda de respuestas desde hace siglos. Se mantiene la premisa de que entender el desarrollo vocal de los infantes humanos puede darnos la clave para la resolución del enigma (Werkme, 2016). Para ello, el estudio los medios de expresión vocal de los bebés, así como las formas de comunicación con los adultos que cuidan de ellos, ha sido objeto de investigación.

Podemos considerar dos formas en las que el bebé se ve inmerso en actos comunicativos que se apoyan mayormente en elementos musicales (Malloch & Trevarthen, 2018). Por un lado, a través de la escucha de las personas que cuidan del mismo, cuyas expresiones tienen, en gran parte de los casos, unas características musicales específicas. Por otro lado, mediante la propia expresión vocal del bebé.

II.1.2.3.A. Características musicales de las emisiones de los cuidadores del bebé

La relación comunicativa que se establece cuidadores y bebés —los primeros con los segundos— puede producirse de diferentes formas: a través de la fonación, de gestos visuales o del tacto. Si nos referimos a la comunicación que se ocurre mediante el uso de la fonación, podríamos hablar de: el habla directa de adulto, el habla infantil directa y el canto materno. El habla directa del adulto no muestra unas cualidades musicales especialmente remarcables y posee menor capacidad para llamar y mantener la atención del bebé. Por su parte, se ha

confirmado la preferencia tanto por el habla directa infantil como el canto materno en bebés, sin importar quién fuera el emisor o emisora —pudiendo ser la madre u otro individuo extraño (Fernald, 1985) —. Antes de continuar, queremos advertir que, a pesar de que los términos que vamos a utilizar llevan implícita la idea de que es la madre la que se comunica con su bebé, se tiene constancia de que es una tendencia generalizada entre los cuidadores, ya sean padres, hermanos, otros familiares o cuidadores profesionales.

II.1.2.3.A.a. Motherese, habla materna o habla infantil directa

Podemos afirmar que durante los primeros años de vida de los seres humanos existe una predominancia de las cualidades musicales en los actos de comunicación (Brandt et al., 2012; Mithen, 2011; Patel, 2007; Unyk et al., 1992). Las personas que cuidan de los bebés tienden a comunicarse con ellos mediante el denominado motherese, maternés, habla maternal o habla directa infantil (Infant Direct Speech), esto es, un tipo de habla relativamente aguda, rítmica y lenta, con un contorno melódico exagerado en comparación con el habla directa entre adultos (Fernald, 1989) que, además, presenta cambios en el timbre (Piazza et al., 2017). Se considera el uso del motherese una práctica universal y es por ese motivo por el que parece lógico prestar gran atención al mismo como posible origen de la comunicación con los recién nacidos: “data are presented that strongly suggest that this universal practice and its associated ontogenetic unfolding of language acquisition in human infants is genetically driven” (Falk, 2004, p. 492)⁹. Se ha comprobado que el uso del habla directa infantil genera mayor atención en los bebés que el habla directa del adulto. Esto es, los cambios de altura, ritmo y timbre hacen que el infante muestre más interés por su interlocutor, antes de poder entender el significado de sus palabras. Se ha sugerido que el motherese contribuye crucialmente al establecimiento y la regulación de las emociones del bebé, a las que sigue la socialización y, finalmente, la adquisición del lenguaje. En este sentido, los seres humanos nacen con la capacidad de reconocimiento de la altura, el ritmo y el timbre (Trehub, 2003) sin atender a criterios culturales. En otras palabras, mientras que los adultos muestran tendencia al reconocimiento de características musicales dentro de su sistema musical, como podría ser el de la música occidental, no se aprecia esta predisposición en los bebés, que son capaces de un reconocimiento de tono, timbre o ritmo sin importar la procedencia, lo que demuestra unas capacidades innatas musicales que no dependerán del contexto

⁹ se presentan datos que sugieren fuertemente que esta práctica universal y su desarrollo ontogénico de la adquisición del lenguaje en los bebés humanos asociado es impulsado genéticamente (traducción propia).

cultural hasta pasados unos meses. Falk (2004) hipotetiza que estas cualidades, predispuestas para el desarrollo posterior del lenguaje, se relacionan con incremento del tamaño del cerebro de los australopitecos y los primeros homos, lo que habría contribuido a una mayor dificultad para el parto, influyendo evolutivamente en la selección natural de hembras que darían a luz a bebés relativamente poco desarrollados —incapaces de mantener erguida la cabeza o de sujetarse a sus madres como hacen otros primates—. Las madres, que hacían trabajos de recolección de alimentos, entre otras tareas, debían liberarse de los bebés y posarlos en el suelo (téngase en cuenta que todavía no se manufacturaban tejidos que pudieran servir para portear). Igual que los primates actuales, esa separación de la madre contribuiría al aumento de estrés del bebé, que vocalizaría su disconformidad a partir del llanto. Falk sugiere que una de las posibles soluciones que estas madres podrían haber encontrado sería acunar y mecer al bebé, estableciendo un contacto físico y sincronizado movimientos con el fin de que se durmieran. A su vez, se añadirían vocalizaciones con patrones rítmicos, precursores de las nanas. Sin embargo, ¿qué podrían hacer estas madres cuando estuvieran realizando actividades que les impidieran mecer a sus bebés? Una posibilidad sería mantener el contacto mediante la voz, no solo con la intención de inducir el sueño sino de infundir una sensación de seguridad cuando estuvieran despiertos, una manera de mecer al bebé en la distancia:

In a sense, then, prosodic utterances would have become disembodied extensions of mothers' cradling arms. This suggestion is consistent with the fact that singing to human infants to provide comfort and ease unhappiness is a derived practice that appears to be cross-culturally universal. (Falk, 2004, p. 501)¹⁰

Esta manera de mantener un vínculo auditivo entre el bebé y la madre sería igual de exitosa que el contacto físico y serviría para compensar de manera afectiva esa relativa lejanía, así como para introducir al recién nacido a un mundo de expresiones que le fueran útiles para estar alerta a distintos peligros o necesidades. Esto influiría en su desarrollo social, ya que serviría como vehículo de reconocimiento y expresión de las emociones, previo a cualquier discernimiento morfológico. Los estudios de Falk insisten en que el uso del habla materna ha jugado un papel fundamental en el desarrollo del individuo, existiendo una tendencia en la supervivencia de aquellos bebés cuyas madres lo practican. Conviene resaltar que “results [...] demonstrate an infant preference for motherese

¹⁰ En cierto sentido, las expresiones prosódicas se habrían convertido en extensiones incorpóreas de los brazos acunadores de las madres. Esta sugerencia es coherente con el hecho de que cantar a los bebés humanos para reconfortarlos y aliviar su infelicidad es una práctica derivada que parece ser transculturalmente universal (traducción propia).

speech rather than for the mother's voice per se" (Fernald, 1985, p. 195)¹¹, lo que no hace sino reforzar la idea de que el habla materna y sus cruciales características musicales son la primera forma de comunicación entre las personas.

II.1.2.3.A.b. Canto materno

Estudios realizados entre los años 70 y 90 del siglo XX reivindican las cualidades musicales como capacidades universales del ser humano, no dependientes del aprendizaje, aunque ciertamente relacionadas (Unyk et al., 1992). En los individuos adultos se aprecia una fuerte predisposición a un reconocimiento más efectivo de ritmos, melodías y timbres propios de la cultura de referencia, debido a un largo proceso de aprendizaje dentro de un contexto cultural específico. En los bebés, sin embargo, se describe una falta de preferencia por la música de la cultura a la que pertenecen. Esto demuestra la dualidad del hecho musical que, si bien se basa en unas capacidades que se dan de manera universal en los individuos sanos, va haciéndose más dependiente del medio en que se produce debido al proceso de aculturación que todo miembro de una sociedad experimenta.

A pesar de lo comentado en el anterior párrafo, resulta complicado saber la manera en que las predisposiciones de las que hablábamos influyen en la vida diaria de bebés debido a que las pruebas realizadas se basan en sonidos procesados en un laboratorio (Trehub, 2003). Sin embargo, existen ciertas cualidades en las canciones que los cuidadores de los bebés suelen interpretar. Las nanas han sido reconocidas como una manifestación universal debido a sus cualidades musicales, a la uniformidad en sus funciones y la audiencia (Unyk et al., 1992). Las nanas se distinguen de otro tipo de canciones por el incremento de la altura, el descenso del tempo y la cualidad emotiva de la voz. Estas características se adaptan a las necesidades y edad de su audiencia, produciéndose aproximadamente un aumento de un semitono entre las canciones interpretadas para un bebé o a una audiencia de una escuela infantil. Los bebés, por su parte, muestran mayor interés por el canto materno que por otro tipo de canto, incluso cuando no es interpretado por una voz familiar o acompañado de gestos.

Además del importante papel que el canto materno genera en la atención del infante, ha de destacarse su capacidad para la estimulación y la relajación. Un estudio realizado en bebés de seis meses demostraron que tras la escucha de canto materno, los niveles de cortisol — hormona esteroidea que se libera como

¹¹ los resultados [...] demuestran una preferencia del bebé por el habla materna más que por la voz de la madre per se (traducción propia).

respuesta al estrés— en su saliva habían descendido de manera sistemática en comparación con el momento previo al canto (Shenfield et al., 2003). En su estudio, Sheinfield y sus colaboradores proponen esa estimulación generada por el canto como un elemento esencial en la regulación de emociones del bebé, así como una recompensa para la madre o cuidador, que atraviesa momentos de estrés al estar al cuidado de un ser que no se puede valer por sí mismo. El canto materno, que reduce el llanto, induce al sueño, genera afectos positivos y contribuye al bienestar del bebé y a mantener este comportamiento en la madre, hecho que, según Trehub (2012), podría jugar un papel importante en la selección natural: “Presumably, the healthy and contented offspring of singing mothers would be more likely to pass on their genes than would the offspring of non-singing mothers” (p. 13)¹².

II.1.2.3.B. Características musicales de las expresiones del bebé

William Gardiner expuso en 1832 su interés por las similitudes entre el llanto del bebé y la música “Children have no difficulty in expressing their wants, their pleasure, and pains, by their cries, long before they know the use or meaning of a word; and it is surprising to see with what energy they will evince the strongest passion” (citado en Werkme, 2016, p. 195)¹³. Por su parte, Darwin propuso, años después, que el lenguaje debía basarse de alguna manera en el llanto instintivo que se daba en todos los bebés, así como en el balbuceo que comienza a partir de los 7 meses de edad. En este sentido conviene destacar que ambos, llanto y balbuceo, se presentan también en bebés sordos, que no han podido vivir la experiencia sonora. Wermke (2016) propone el llanto del bebé —y su complejidad melódica— como el generador de las raíces del lenguaje. En sus estudios, describe la generación del llanto como algo no dependiente del azar, sino como un complejo proceso en el que las melodías se van haciendo cada vez más sofisticadas al ir combiándose. Esta complejidad casi infinita busca proveer al infante de una reserva de patrones rítmicos, melódicos y tímbricos que le permitan dominar cualquiera que sea su lengua materna. Además, sirve como un mecanismo de entrenamiento necesario para los ajustes y la práctica de las capacidades vocales. Nos encontramos en una fase en la que no hay diferencia entre el mensaje y el símbolo. El infante expresa sus afectos, que siguen íntimamente unidos a sus

¹² Es de suponer que los hijos sanos y satisfechos de las madres que cantan tendrán más probabilidades de transmitir sus genes que los hijos de las madres que no cantan (traducción propia).

¹³ Los niños no tienen ninguna dificultad en expresar sus deseos, su placer y sus dolores, en forma de gritos, mucho antes de conocer el uso o el significado de una palabra; y es sorprendente ver con qué energía manifiestan sus pasiones más intensas (traducción propia).

necesidades corporales. No será hasta más adelante —entre los 9 y los 12 meses— cuando se establezca un proceso de separación entre lenguaje y música, en el que el primero corresponda con el establecimiento de una jerarquía semántica mientras que la segunda se asocie a un alto nivel de carga emocional.

II.1.2.4. La cultura como motor cognitivo

Por último, nos gustaría tratar otra teoría al respecto de las razones de ser de la música no planteada por Parncutt y Chuckrow (2019): la idea de que la música es un producto que ayuda al ser humano a desarrollar su propia cognición.

La vida en sociedad genera relaciones complejas y manifestaciones culturales intrincadas y de gran riqueza en las que la música juega siempre un papel. La universalidad del hecho musical hace pensar en una característica común a los seres humanos que venga determinada de alguna manera en su biología: “most ethnomusicologists would subscribe to the view that there is something that can be described as ‘musical’ that is evident in the patterns of thought and behaviour of all known societies” (Cross, 2008, p. 4)¹⁴. Conviene replantearse la frontera establecida entre biología y la cultura. Cross insiste en la idea de que la cultura influye en nuestra cognición: cuanto más amplia sean las manifestaciones culturales —la música entre ellas— mayor será nuestra capacidad cognitiva, lo que ofrece otra de las razones de ser de la música. En esta misma línea, Tooby y Cosmides (2001) sugieren que la atracción universal por las artes imaginativas se basa en la búsqueda del ejercicio de las capacidades cognitivas con consecuencias internas, de igual manera que realizamos actividades que tienen consecuencias externas como puede ser el sexo. Para ellos, el error ha estado siempre en la evaluación de actos que habíamos considerado utilitarios como el sexo o la alimentación en contraposición a los no-utilitarios como la música. Mientras que la procreación se ve recompensada con el placer sexual, el desarrollo cognitivo que produce la música se recompensa mediante el placer estético.

II.1.3. Conclusiones del epígrafe

La definición de la música es una tarea difícil de acometer que ha preocupado a grandes pensadores desde hace siglos. Nuestro objetivo no es dar con una definición perfecta, sino poner de manifiesto la importancia del factor

¹⁴ la mayoría de los etnomusicólogos suscriben la opinión de que hay algo que puede describirse como "musical" y que es evidente en los patrones de pensamiento y comportamiento de todas las sociedades conocidas (traducción propia).

humano en esta actividad sonora, observándola desde una perspectiva comunicativa y no simplemente artística.

Así mismo, nos ha interesado reflexionar sobre cómo el mudo occidental y su realidad económica y cultural moldean el concepto de música, estableciendo una separación artificial entre músicos y no músicos, más diluida en otras latitudes.

Por último, se han revisado aquellas teorías que han tratado de explicar por qué la música, que aparentemente no ejerce un efecto directo en la evolución humana, es una realidad presente en prácticamente todas las culturas del planeta que influye en los actos de relación entre los seres humanos.

II.2. MÚSICA Y LENGUAJE

Música y lenguaje son esencialmente dos medios, diferentes y relacionados, que los seres humanos han utilizado para comunicarse desde sus orígenes. La primera se asocia tradicionalmente a la expresión de emociones, a la creatividad y al hemisferio derecho del cerebro; el segundo se suele relacionar con la expresión de ideas concretas, el raciocinio y el hemisferio izquierdo. Sin embargo, estas dos manifestaciones comunicativas tienen tantos vínculos que muchos investigadores han planteado la idea de un origen común y una posterior especialización que les hizo separarse ulteriormente (Balter, 2004; Brown, 2000; Cross, 2001; Darwin, 2008; Mithen, 2011). Otros autores se aventuran incluso a considerar que el habla es un tipo específico de música (Brandt et al., 2012).

Siendo conscientes de que estas afirmaciones, que describen la música como una consecuencia de la selección natural con la misma importancia que el lenguaje, podrían causar cierto recelo por parte de miembros de la comunidad científica, queremos abordar esta discusión sin complejos y de manera no dogmática. Para ello, y sin querer profundizar en temas que se alejan de nuestra meta, consideramos importante establecer, en los siguientes párrafos, una base teórica que nos permita reconocer y analizar las formas en que música y lenguaje se relacionan, estudiando cómo este vínculo puede ser utilizado en el beneficio del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

II.2.1. Cerebro lingüístico y cerebro musical

Existen estudios que revelan una tendencia asimétrica en la actividad cerebral cuando los individuos escuchan la música o el habla.

Las imágenes cerebrales muestran una mayor actividad en el hemisferio derecho cuando los sujetos se exponen a la música y más actividad en el izquierdo cuando se trata de lenguaje (Callan et al., 2006). Sin embargo, existen múltiples evidencias de un solapamiento parcial de ambos (Griffiths et al., 1999; Jantzen et al., 2016; Merrill et al., 2012) que sugiere una posible dependencia:

The idea that speech and music perception show left versus right hemispheric asymmetry in processing is an old and firmly entrenched idea in neuropsychology. Yet as we shall see, a closer examination of the evidence suggests that both language and music represent their sound categories bilaterally in auditory cortex. (Patel, 2008, p. 73)¹⁵

El solapamiento que existe entre ambos hemisferios dentro del cerebro sigue siendo motivo de discusión entre académicos y, aunque la escucha de la música y el habla implican distintas redes corticales temporoparietales, existen evidencias de que comparten algunos recursos frontales inferiores y medios (Jantzen et al., 2016).

Este solapamiento es incluso más intenso en los infantes. Se ha sugerido que es con el paso de los años cuando, durante el desarrollo del cerebro, se establecen mayores diferencias entre hemisferios y se reduce esta imbricación de música y lenguaje (Brandt et al., 2012). En todo caso, es un hecho que el lenguaje hablado depende en gran parte de nuestra capacidad para atender a las características sonoras de los fonemas, a la acentuación y a la entonación, gracias, entre otros, al reconocimiento de la altura del sonido, el timbre y ritmo. A continuación, trataremos brevemente estas cualidades del sonido.

II.2.1.1. La altura

La altura del sonido se define como la cualidad que nos permite diferenciar entre un sonido grave y otro agudo. Depende de su frecuencia fundamental, que viene definida por el número de ciclos de vibración por segundo. A mayor vibración, mayor altura tendrá el sonido, siendo, por tanto, más agudo.

La altura del sonido nos aporta información sobre la intención del hablante, su estado de ánimo o énfasis. Influye en la estructura y cohesión del discurso, en la separación de una oración en sus distintos sintagmas atendiendo a

¹⁵ La idea de que la percepción del habla y la música muestra una asimetría hemisférica izquierda frente a la derecha en el procesamiento es antigua y está firmemente arraigada en la neuropsicología. Sin embargo, como veremos, un examen más detallado de las pruebas sugiere que tanto el lenguaje como la música representan sus categorías sonoras de forma bilateral en el córtex auditivo (traducción propia).

su valor sintáctico —por ejemplo, separación de oraciones subordinadas—. Además, en las lenguas tonales, como el chino mandarín, las distintas alturas de los fonemas de una palabra nos proporcionan diferentes significados (Patel, 2011).

Merece la pena recordar las características melódicas del habla directa infantil o motherese (Parncutt & Chuckrow, 2019), muy cercanas a la melodía musical, así como de las vocalizaciones precursoras del habla propiamente dicha de los infantes (Werkme, 2016) que se comentó anteriormente.

Por otro lado, aunque algunas investigaciones sobre las personas con amusia congénita —que es la incapacidad para diferenciar tonos o para la entonación en el canto— sugieren que esta condición no influye en la capacidad lingüística, otros estudios contradicen la idea, explicando que se encuentran déficits del lenguaje en sujetos con amusia y déficits musicales en individuos con afasia —dificultad para comunicarse mediante el habla, la escritura o la mímica— (Brandt et al., 2012). Mithen (2011) relata un caso estudiado en 1980, en el que una paciente de 24 años, incapaz de entender el significado de las palabras cuando las escuchaba en un discurso —consecuencia de un daño en el hemisferio cerebral izquierdo—, reconocía la entonación típica de idiomas extranjeros y podía discriminar entre francés, inglés, español y alemán. Estos autores llegaban a la conclusión de que el reconocimiento de distintos idiomas podía basarse más en el contorno melódico de la entonación que en las palabras en sí mismas.

II.2.1.2. El timbre

Sin la percepción del timbre, seríamos incapaces de entender los fonemas de nuestra lengua materna y mucho menos de una lengua extranjera. Este se define a menudo como la cualidad que nos permite reconocer distintos sonidos cuyas alturas, intensidades y duraciones sean las mismas. Entendiendo que la definición puede resultar vaga, hacemos uso de un ejemplo clarificador: nos sirve para diferenciar entre la misma melodía, con la misma intensidad y duración, tocada por una trompeta o un violín. En el timbre influyen tanto los materiales de los que se compone el objeto emisor de sonido —ya sea una persona, un animal o un objeto— como la manera en que se produzca el mismo —frotando, pulsando, etc./ modo fricativo, nasal, etc.— y depende de la conformación del espectro del sonido fundamental, así como de la intensidad y orden de los armónicos que surgen de este. La percepción tímbrica, como decíamos, juega un papel fundamental tanto en lenguaje como en música. Estudios realizados por Zatorre en 1996 y 2002 (citado en Patel 2007) , sugieren una activación mayor del hemisferio izquierdo en la percepción de los fonemas y una mayor actividad del hemisferio derecho en la percepción del timbre musical. Sin embargo, otros autores llegan a la conclusión

de que esta percepción no depende solamente de las características del sonido, sino de cómo sea interpretado por el oyente, esto es, como música o como lenguaje (Best et al., 2001). Al respecto, podemos comentar que en el idioma zulú, hablado mayormente en Sudáfrica, existen ciertas consonantes que se producen mediante chasquidos de muy corta duración. Estos son intepretados como lenguaje por los hablantes de zulú, cuyas imágenes cerebrales muestran una activación del hemisferio izquierdo en consonancia con la tradicional compartimentación izquierdo/derecho. Sin embargo, los nativos angloparlantes no reconocen estos chasquidos como parte del discurso sino como señales acústicas y no se aprecia una estimulación en la misma área. Es por tanto que debemos considerar la experiencia previa y el significado lingüístico como parte fundamental de la percepción del habla (Best & Avery, 1999).

II.2.1.3. El ritmo y la acentuación

Resulta complicado llegar a una definición clara sobre el ritmo. El ritmo no es solo una característica de música y lenguaje, se da en el cuerpo humano en forma de pulso cardíaco u oscilación de las ondas cerebrales. La periodicidad es un elemento con gran importancia dentro del ritmo. Patel (2007) describe el ritmo como el patrón sistemático del sonido en términos de tiempo, acento y agrupación. Se ha estudiado que la expectativa rítmica juega un papel importante en el proceso compartido de estructuración musical y de lenguaje. El ritmo afecta a la focalización del individuo tanto desde una perspectiva musical como lingüística (Jung et al., 2015). En otras palabras, el ritmo influye en la percepción e inteligibilidad del discurso, tanto lingüístico como musical.

El ritmo y la acentuación son elementos esenciales a la hora de afrontar el aprendizaje de idiomas ya que cada uno de ellos tienen una cadencia característica que puede influir tanto en la jerarquía de las palabras¹⁶, como en la semántica — en los casos de las palabras cuya acentuación cambie el significado—. Hemos de destacar que el ritmo depende en muchos casos de la acentuación y esta depende, a su vez, de la intensidad, así como de la altura de un sonido específico y la duración del sonido (Urrutia Cárdenas, 2007).

No obstante, debemos tener en cuenta que el ritmo de la música occidental no tiene porqué ser nuestra única referencia a la hora de compararlo con el ritmo del habla. Existen numerosos, aunque excepcionales, testimonios de músicas cuyos ritmos no responden al tradicional pulso que destaca en la música occidental

¹⁶ En idiomas como el inglés, se acentúan aquellas palabras que tienen contenido, prevaleciendo sobre otras carente de este, como preposiciones, determinantes, pronombres, etc.

—en la que la complejidad armónica ha empujado a simplificar otros elementos—. Por ejemplo, el canto gutural mongol se realiza sin un pulso estable; el *gagaku* japonés contiene secciones carentes de pulso y silencios que no se miden (Brandt et al., 2012); y en la música heterofónica de los salmos gaélicos en las Hébridas escocesas cada participante canta la misma melodía a su manera, creando una intrincada red rítmica.

A pesar de ello, el ritmo en música se percibe como un lugar común de unión y acuerdo y la sincronización aporta beneficios a los individuos que la practican, ya sean personas o animales¹⁷ (Lameira et al., 2019). Generalmente, los seres humanos se muestran cómodos a la hora de marcar el pulso de piezas que se encuentren entre 0,2 segundos y 1,2 segundos, con preferencia por los pulsos entre los 0,5 o 0,7 segundos. Esto coincide normalmente con la periodicidad de acentuación en lenguas que tienen sílabas acentuadas y no acentuadas.

Por otro lado, la familiaridad que se tenga con la música influye en nuestra percepción de su pulsación (Patel, 2007), en otras palabras, la cultura ejerce un importante efecto en la asimilación de la música (Haumann et al., 2018). Rodríguez Vázquez (2016) sugiere que las canciones de música folclórica de cada región o grupo cultural son un buen referente de la unión del ritmo prosódico de lenguaje y música y facilitan la familiarización con los patrones rítmicos propios del idioma.

II.2.2. Dicotomía cuestionable: sistemas de apoyo

Todo lo dicho anteriormente busca establecer un punto de vista que, si bien no plantea una postura estática sobre la relación entre música y lenguaje, sí pretende destacar aquello en que ambas realidades se relacionan, sirviendo de base para la mejora de las dos capacidades. No es nuestra meta llegar a una conclusión sobre el posible origen común de música y lenguaje, denominado *musilanguage* por Brown (2000), o su convergencia en algún punto de nuestra prehistoria. Aunque no buscamos verificar esa hipótesis, que se escapa de nuestros objetivos, sí deseamos quedarnos con la idea que Brown sugiere respecto a las similitudes de ambas: “music and language have just too many important similarities for these to be chance occurrences alone” (p.277)¹⁸.

¹⁷ El estudio de Lameira et al. (2019) sugiere la sincronía como medio para la socialización y la compensación de falta de cuidados maternos en cautiverio en dos chimpancés del zoo de S. Luis, Missouri, Estados Unidos.

¹⁸ la música y el lenguaje tienen demasiadas similitudes importantes como para que sean solo casualidades (traducción propia).

La literatura científica que ha tratado la dicotomía música-derecha/lenguaje-izquierda se suele basar en los escáneres cerebrales o en los estudios realizados a personas que, habiendo sufrido algún tipo de daño cerebral, experimentan problemas en su percepción del lenguaje (afasia) o la música (amusia). En estos estudios se describen historias de pacientes cuyas cualidades musicales se han visto afectadas al dañarse alguno de sus hemisferios cerebrales sin que haya ningún déficit en su capacidad lingüística o musical y viceversa (Peretz & Coltheart, 2003; Poeppel, 2001). Mithen explica en su libro *The Singing Neanderthals* (2011) que el caso del compositor Maurice Ravel ha sido utilizado como ejemplo para ilustrar este planteamiento. Ravel había sufrido una profunda afasia que le impedía expresarse verbalmente, pero pudo seguir componiendo y dirigiendo música hasta su muerte¹⁹. Como el caso de Ravel, existen numerosos ejemplos de individuos que, tras sufrir un daño cerebral y padecer afasia, son incapaces de identificar las palabras de un discurso y, sin embargo, pueden llegar a reconocer el tono empleado —neutro, triste, entusiasmado, etc.—, así como discriminar la entonación de distintos idiomas.

Lejos de utilizar estos ejemplos para establecer un muro infranqueable entre música y lenguaje, podemos observar cierta relación de interdependencia y apoyo mutuo entre hemisferios, lo que nos haría poder plantearnos un origen común entre ambos. Esa dicotomía, que Brown (2000) describe irónicamente como “manifested by the credo “language: left hemisphere, music: right hemisphere” (p. 277)²⁰, es rechazada por distintos autores que ven en el tándem música-lenguaje los distintos engranajes de un mecanismo de aprendizaje dual (Anvari et al., 2002; Patel, 2012; Slevc & Miyake, 2006). Para estos investigadores, el aprendizaje del habla se apoya en las capacidades musicales y viceversa. Por ejemplo, se sugiere que el reconocimiento interválico se basa en los mecanismos que permiten que el cerebro aprenda categorías fonéticas del lenguaje. Patel (2007) propone la hipótesis del *mecanismo de aprendizaje mediante una categoría de sonido compartida*²¹: “the fact that the mind has found two entirely different ways of building organized sound category systems suggests that sound category learning is a fundamental aspect of human cognition” (p.

¹⁹ Debemos tener en cuenta que, en casos como este, nos encontramos ante un individuo con unas cualidades musicales excepcionales, tan desarrolladas que pudieron no verse tan afectadas.

²⁰ manifestado por el credo "lenguaje: hemisferio izquierdo, música: hemisferio derecho (traducción propia).

²¹ Shared sound category learning mechanism hypothesis.

72)²². El hecho de funcionar como sistemas de apoyo entre ambas podría ser precisamente una herramienta de seguridad, diseñada para evitar posibles daños —al estar presentes en distintos módulos cerebrales—. Además, como decíamos anteriormente, resulta crucial la forma en que el sujeto interprete el hecho sonoro que está afrontando y sus características lingüísticas y/o musicales, dependiendo del acercamiento que haya tenido al mismo²³.

En los últimos años han aumentado las investigaciones al respecto de un solapamiento parcial en el procesamiento de música y lenguaje. Jung et al. (2015) describen cómo las perturbaciones en el ritmo influyen tanto en nuestras expectativas musicales como en las del lenguaje. En un sentido parecido, se sigue investigando sobre cómo las expectativas sintácticas y cadenciales pueden tener una base común (Fogel et al., 2015). La investigación mediante la imagen por resonancia magnética funcional desvela que la escucha de música y habla implican a distintas redes corticales de la corteza temporoparietal, pero comparten algunos recursos frontales inferiores y mediales que dependen de la tarea que se esté realizando (LaCroix et al., 2015).

El fenómeno conocido como *speech-to-song illusion* (Deutsch, 2019)²⁴ demuestra una intrincada relación entre música y lenguaje al percibirse el lenguaje hablado como una melodía tras una serie de repeticiones. Al respecto, se ha remarcado que la tendencia a que se produzca este fenómeno se ve reforzada cuanto más alejado de nuestra lengua materna esté el discurso que escuchamos repetidamente (Margulis et al., 2015).

Otro argumento a favor de la existencia de elementos en comunes entre música y lenguaje ha sido propuesto por Miles et al. (2016). Para ellos, tanto

²² el hecho de que la mente haya encontrado dos formas totalmente diferentes de construir sistemas organizados de categorías de sonido sugiere que el aprendizaje de categorías de sonido es un aspecto fundamental de la cognición humana (traducción propia).

²³ Si desde una perspectiva occidental la separación entre el lenguaje y la música está muy establecida, podemos sugerir casos en los que las fronteras del lenguaje hablado y la música se diluyen en favor de un acto de comunicación, pudiéndose apreciar mayor actividad cerebral en el hemisferio izquierdo a pesar de que el estímulo tenga una naturaleza eminentemente musical. A este propósito, podemos poner el ejemplo del *Silbo Gomero*, un lenguaje silbado que prescinde de la mayoría de los fonemas, apoyándose en su contorno melódico, en la acentuación y los patrones rítmicos (Carreiras et al., 2005). En un caso más extremo sugerimos prestar atención a la particular forma de percepción del *discurso de onda sinusoidal* o *Sine-Wave Speech*. Este consiste en el análisis del espectrograma de un discurso, el reconocimiento las frecuencias fundamentales del mismo y creación de una onda sinusoidal que mantenga los mismos patrones rítmicos y de contorno melódico. El resultado es un sonido que a primera escucha puede parecer un sinsentido pero que, tras un corto tiempo de adaptación, empieza a ser percibido como un discurso coherente (Remez et al., 1981).

²⁴ ilusión de habla cantada (traducción propia).

música como lenguaje dependen de la memoria declarativa, esto es, el sistema de memoria que supone la base del aprendizaje, el almacenamiento y la recuperación del conocimiento explícito a los que accedemos conscientemente.

La capacidad para reconocer tonos musicales —de la que carecen las personas con amusia— puede influir, al menos en parte, en la habilidad para la identificación de emociones en el habla (Lolli et al., 2015). Por otro lado, se ha comprobado que la expectativa rítmica juega un papel importante en el procesamiento compartido de la estructura musical y lingüística, esto es, el ritmo puede influir en la atención promovida por la sincronización (Jung et al., 2015).

Después de lo señalado, no resultará sorprendente que lleguemos a dudar de la compartimentación clásica de hemisferios cerebrales en cuanto a sus funciones lenguaje/música y que, aunque debamos reconocer un mayor peso de activación en cada uno de ellos, apostemos por el solapamiento de funciones, dependiendo de la naturaleza del acontecimiento, de la forma en que el individuo lo perciba, de sus mecanismos de aprendizaje y de su experiencia.

II.2.3. Comparando música y lenguaje

Si, como hemos dicho en los puntos anteriores, música y lenguaje son dos medios con los que el ser humano se comunica, existen una serie de diferencias que queremos describir con el fin de aportar una visión más pormenorizada del objeto de estudio.

Música y lenguaje difieren en la estructuración de sus interacciones. Esto es, mientras que en el lenguaje se busca una coordinación que permita dar oportunidad para la participación de los interlocutores, en la música se tiende a la simultaneidad. Esta simultaneidad se ha entendido como una herramienta que invita a la interrelación entre individuos gracias a la sincronización. Este hecho ha sido definido mediante la palabra inglesa *entrainment* (podríamos traducirla como arrastre rítmico o sincrónico), que se define como “the process through which two physical or biological systems become synchronized by virtue of interacting with each other” (Trost et al., 2017, p. 96)²⁵. El *entrainment* fue descrito por primera vez por Christiaan Huygens en 1666 al observar como los péndulos de dos relojes, apoyados sobre la misma superficie flexible, se terminaban sincronizando (Trost et al., 2017). Un fenómeno producido en numerosos organismos y objetos que poseen un comportamiento rítmico oscilatorio.

²⁵ proceso mediante el cual dos sistemas físicos o biológicos se sincronizan al interactuar entre sí (traducción propia).

Por otro lado, la música tiene un alcance probablemente más divergente que el lenguaje en lo que a sus posibilidades se refiere. Mientras que este último se asocia al mundo referencial y concreto, la música habría evolucionado paralelamente, aportando significados con mayor grado de ambigüedad, necesarios en momentos de incertidumbre. La diversidad de significados aportaría un espacio común dentro de una amalgama de interpretaciones, suavizando las diferencias y facilitando el establecimiento de lazos sociales (Cross, 2012a).

II.2.3.1. Capacidad musical vs. capacidad lingüística: una comparación no equilibrada

El objetivo principal de esta sección es el de describir los puntos en común de la música y el lenguaje, de manera que podamos dar una base sólida a nuestra investigación doctoral. Para ello, hemos desarrollado una serie de ideas que consideramos clave a la hora de comprender esta estrecha relación, que sigue siendo objeto de debate entre investigadores de distintos ámbitos como la neurociencia, la psicología, la lingüística, la musicología y la antropología. Queremos destacar, en este momento, una serie de consideraciones que no se tienen en cuenta en muchas de las ocasiones en las que se comparan la forma en que música y lenguaje son percibidas por parte del individuo.

Existe una tendencia —impulsada por la especialización del trabajo, promovida a partir de la industrialización y explotada durante el romanticismo— a considerar a los músicos como héroes del arte, tocados por la gracia de la inspiración o del talento. Blacking (1974) afirma que el desarrollo tecnológico trae consigo un cierto grado de exclusión social debido a que, al priorizar la perfección técnica en la música, nos transformamos en una sociedad pasiva que yergue un sitio de honor para *los elegidos* que han optado por la música como su medio de expresión artística y actividad profesional. Y, al mismo tiempo, nos olvidamos de cantar y bailar en grupo: “¿Debe la mayoría tornarse *amusical* para que unos pocos se vuelvan *musicales*?” (Blacking, 1974, p. 30). A esto hay que sumarle la influencia de dos realidades como son la lecto-escritura musical y, sobre todo, los sistemas de grabación y reproducción que, si bien permiten el registro y la distribución en masa de la música, ejercen un efecto de sedación en la audiencia, que deja de realizar una escucha activa —debido a que la supervivencia de la música ya no dependerá de los individuos que la escuchen y la trasmitan de manera oral—. Se incrementa así la distancia entre músico y oyente, cayendo en un círculo vicioso difícil de salvar. Estas circunstancias influyen en la idea que tenemos sobre la música y el aprendizaje de la misma.

Conviene que nos paremos a pensar en las oportunidades que tenemos para aprender lenguaje verbal y música desde el comienzo de nuestra vida, desde una perspectiva occidental. Curiosamente, es en nuestros primeros años cuando más acceso tenemos a distintas formas de música. Las nanas son, en gran parte de los casos, la primera experiencia musical que vivimos, siendo muy común que en los primeros años de escolarización se utilice la música como medio para el aprendizaje académico, así como para la expresión y reconocimiento de las emociones. Sin embargo, llegados a cierto punto, se suprime drásticamente el uso de la música en favor del lenguaje hablado y escrito. Se alude al valor referencial del lenguaje para justificar este cambio, que posee más capacidad para la concreción y la síntesis²⁶. La música instrumental y las canciones comienzan a dispersarse en nuestra experiencia vital y pasamos a convertirnos en oyentes pasivos, con las escasas excepciones de las clases de música. Mientras tanto, las habilidades lingüísticas, en el caso de España, siguen siendo potenciadas no solo a través de la clase de lengua y literatura, sino en el resto de asignaturas, gracias al fomento de la transversalidad y el desarrollo de las *Competencias Básicas (Orden ECD/65/2015, de 21 de Enero)*. Aunque la música se tiene en cuenta en esta orden ministerial dentro del apartado 7, se aprecia un menor peso de la misma, que es considerada únicamente desde su perspectiva cultural y artística. La música va quedando relegada a un segundo plano dentro de la educación reglada. Por su parte, fuera de la escuela, la cultura de consumo promueve ese abismo entre músicos y no músicos, lo que fomenta la generalización de expresiones tales como «tener un don para la música»; «tener oído»; «tener ritmo», etc. Las manifestaciones musicales se ven reducidas y asociadas acontecimientos puntuales —festivos, ceremoniales, etc.— y el íntimo vínculo comunicativo que existía entre lenguaje y música desde antes de nuestro nacimiento se va rompiendo en la conciencia general. Esta separación de la que hablamos no es tan intensa en otras culturas en las que la música no se presenta como un acontecimiento delimitado por el tiempo, sino como un continuo que forma parte de la vida diaria de los miembros de un grupo. A este propósito, Blacking (1974) explicaba que los miembros de la tribu venda convivían con el hecho musical durante toda su vida, lo que se traducía en unas capacidades musicales notables que les permitía

²⁶ Y a pesar de poner en valor el papel de la música como medio para la potenciación afectiva y los beneficios psico-sociales que aporta al individuo, se considera algo prescindible cuya ausencia no repercute en el desarrollo del individuo: “although music may enrich the development of mind, it is does not appear to be necessary for normal mental development”(Patel, 2007, p. 389). Cabría preguntarse, no obstante, qué parámetros se siguen a la hora de evaluar ese desarrollo mental y si se tienen en cuenta teorías como la de las *Inteligencias Múltiples* de Gardner (1993), que tratan de describir la inteligencia como una realidad compleja de ocho partes (lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista).

interpretar su música a un alto nivel, no existiendo una diferenciación extrema entre ellos, al contrario que ocurre en las sociedades occidentales.

Uno de los problemas con los que nos encontramos al abordar esas diferencias es el uso de los marcos de referencia. La competencia lingüística es valorada en función a las aptitudes promedias de los hablantes de esa misma lengua. Esto es, se usa como referencia la competencia general. Sin embargo, cuando nos ponemos a comparar competencias musicales, siempre usamos como referencia a los músicos profesionales. Para Pinker (1997), existe una amplia diferencia respecto a las habilidades musicales entre los individuos que son incapaces de entonar y los músicos profesionales, mientras que existe una supuesta uniformidad en la capacidad de lenguaje. Este autor considera que el aprendizaje lingüístico se consigue con el trato con las personas que rodean al bebé y sus iguales, mientras que, para el aprendizaje musical es necesario una educación más formal y estructurada. Sin embargo, Shenfield et al. (2003) consideran que el aprendizaje informal de la música es igual de común en gran parte del mundo —aunque no ocurra igual en la cultura occidental—. En su opinión, la visión de Pinker sobre la posibilidad de prescindir de la música sin que ello afecte a nuestra supervivencia, tiene una base etnocentrista —ya que podríamos prescindir de conciertos, de salones de baile y de música de películas— que ignora otras formas de música menos centradas en el arte elitista: “It ignores the historical and cross-cultural importance of music in ritual ceremonies, work, and childcare as well as the inextricable links between music and movement” (Shenfield et al., 2003, p. 1)²⁷. Brandt et al. (2012), por su lado, aluden a esa malinterpretación o desequilibrio a la hora de medir las diferencias entre extremos en la población respecto del dominio del lenguaje y la música al afirmar que: “while language skill is typically measured against the adult population at large, musical skill is often measured against the expertise of professional musicians, leading to mismatched expectations that make music learning seem more arduous and time-consuming” (p. 1)²⁸. Esta falta de homologación entre las medidas de lenguaje y música crea una visión distorsionada de la realidad, infuyendo crucialmente en la consideración de la música como una disciplina para la que hay que tener talento. Por otro lado, hablar o escribir con corrección gramatical,

²⁷ Ignora la importancia histórica y transcultural de la música en las ceremonias rituales, el trabajo y el cuidado de los niños, así como los vínculos indisociables entre la música y el movimiento (traducción propia).

²⁸ mientras que las habilidades lingüísticas se miden normalmente con respecto a la población adulta en general, las habilidades musicales se miden a menudo con respecto a la experiencia de los músicos profesionales, lo que da lugar a expectativas inadecuadas que hacen que el aprendizaje de la música parezca más arduo y lento (traducción propia).

sintáctica y semántica no se considera el producto de un talento especial. Los seres humanos tenemos habilidades musicales a las que simplemente no le damos ninguna importancia, tales como el reconocimiento del contorno melódico, la capacidad para discriminar el transporte de melodías, la habilidad de cantar en tono —solo el 4% de la población es incapaz de hacerlo (Kalmus & Fry, 1980)— o de silbar una melodía, además de reconocer e interpretar patrones rítmicos o discriminar timbres. En su artículo de 2012, Brandt et al. proponen una tabla de correspondencias entre las capacidades lingüísticas y las capacidades musicales que aportan luz a nuestro argumento.

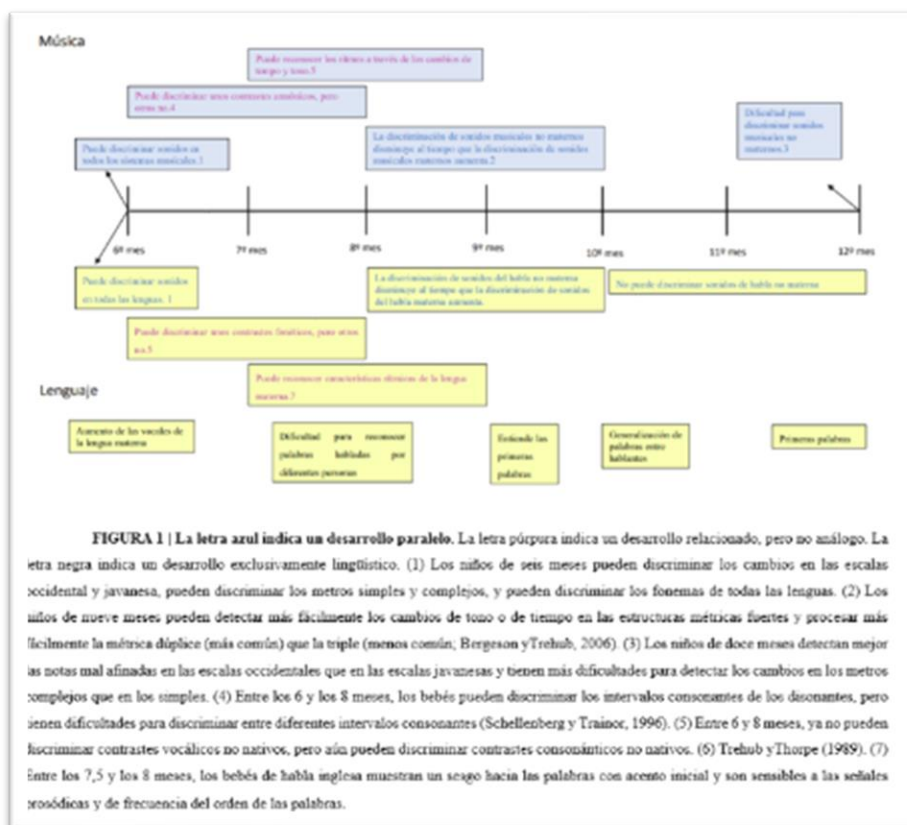


FIGURA 1 | La letra azul indica un desarrollo paralelo. La letra púrpura indica un desarrollo relacionado, pero no análogo. La letra negra indica un desarrollo exclusivamente lingüístico. (1) Los niños de seis meses pueden discriminar los cambios en las escalas occidental y javanesa, pueden discriminar los metros simples y complejos, y pueden discriminar los fonemas de todas las lenguas. (2) Los niños de nueve meses pueden detectar más fácilmente los cambios de tono o de tiempo en las estructuras métricas fuertes y procesar más fácilmente la métrica duple (más común) que la triple (menos común; Bergeson y Trehub, 2006). (3) Los niños de doce meses detectan mejor las notas mal afinadas en las escalas occidentales que en las escalas javanesas y tienen más dificultades para detectar los cambios en los metros complejos que en los simples. (4) Entre los 6 y los 8 meses, los bebés pueden discriminar los intervalos consonantes de los disonantes, pero tienen dificultades para discriminar entre diferentes intervalos consonantes (Schellenberg y Trainor, 1996). (5) Entre 6 y 8 meses, ya no pueden discriminar contrastes vocálicos no nativos, pero aún pueden discriminar contrastes consonánticos no nativos. (6) Trehub y Thorpe (1989). (7) Entre los 7,5 y los 8 meses, los bebés de habla inglesa muestran un sesgo hacia las palabras con acento inicial y son sensibles a las señales prosódicas y de frecuencia del orden de las palabras.

Figura 1. Comparación de desarrollo del lenguaje y las capacidades musicales. (Fuente: traducido de Brandt et al. (2012, p. 7).)

En la figura 1 podemos apreciar los paralelismos que se dan entre lenguaje y música, llegando a conclusiones que pasan desapercibidas entre la mayoría. Mientras se le presta gran atención al desarrollo del lenguaje de los infantes, su paralelo musical queda relegado a un segundo plano debido, en nuestra opinión, al flaco favor que la especialización musical le hace al aprendizaje de la misma y a la aparente carencia de utilidad vital de la música, de la que hablaba Pinker en 1997 y que ha sido rebatida por numerosos autores (Brown, 2000; Cross, 2012;

Mithen 2011; Shenfield et al., 2003; Weinstein et al., 2016; Woolhouse et al., 2016).

II.2.3.2. Música, lenguaje y significado

Una de las grandes diferencias entre música y lenguaje es su valor referencial. Mientras que mediante el lenguaje se pueden transmitir mensajes con un alto nivel de precisión (esto no significa que puedan existir diferentes niveles de interpretación semántica o pragmática) la música resulta menos efectiva al respecto, ya que se pueden mayores niveles de ambigüedad.

Para Cross, existen varias dimensiones de significados que le damos a la música: una biológica (estructural motivacional), que se basa en el uso de la música para crear sensaciones tanto en humanos como en animales, esto es, la generación de emociones y afectos debido a las estructuras acústicas del sonido; una social (culturalmente enactiva), que “sea susceptible a la variación cultural y que se cristalice a consecuencia de los contextos culturales variados y repetidos en los cuales la música está incrustada como práctica social dentro de una cultura dada” (Cross, 2010, p. 15); y una socio-intencional o pragmática, que es indicador de la actitud del individuo que produce el sonido hacia una situación de comunicación.

Estas tres dimensiones hacen que el participante pueda aportar diferentes significados. Esto, lejos de compartimentar la recepción, refuerza la capacidad de la música para establecer, mediante una señal ambigua, las bases para una filiación mutua, al mismo tiempo que los intervinientes tienen la oportunidad de dar sus propios significados, generando una actitud adecuada para la afrontar la incertidumbre social. Es decir, a pesar de que los significados que se le dé a un hecho musical por parte de los participantes sean diferentes, la música es capaz de coordinar el ascenso o descenso de las emociones de una masa social. En este sentido, Sloboda explica que somos capaces de sentir con la misma intensidad en el mismo momento —escuchando o participando en un acto musical—, incluso cuando nuestros sentimientos, de manera individual, tienen diferente motivación, explicación o naturaleza: “We are all likely to feel most strongly at the same point, even if the precise colours of our feelings differ” (Sloboda, 2005, p. 358)²⁹. Esta coordinación rítmica, esta sincronía, permite a los participantes alcanzar picos de intensa emoción de manera simultánea, empujándoles a sentir un vínculo que facilite la colaboración, la unión de energías y la compartición de recursos.

²⁹ Es probable que todos sintamos con intensidad en el mismo momento, incluso si los colores precisos de nuestros sentimientos son diferentes (traducción propia).

Nos encontramos ante una herramienta que facilita la comunicación y complementa al lenguaje en tanto en cuanto refuerza los lazos entre individuos y ofrece oportunidades alternativas y/o complementarias al lenguaje verbal a la hora de establecer la comunicación. En este sentido, cabe preguntarse si el proceso de comercialización de la música, que sigue agudizándose, no supone una barrera para la comunicación entre seres humanos, al colocar esta disciplina en el museo de lo elegido para unos pocos, mientras que la amplia mayoría se conforma con valorarla como un arte inaccesible desde su zona de aislamiento.

Las comunidades humanas tienen sus propias características políticas, sociales, económicas, geográficas, etnológicas, culturales, etc. Las migraciones, sea por el motivo que sea, generan dificultades de entendimiento y conflictos entre comunidades, pero también facilitan el contacto entre las personas y sus culturas, produciéndose en muchas ocasiones el mestizaje social, cultural y genético, que aporta riqueza a nuestra especie. Existen diferentes medios para afrontar esos conflictos a los que nos referimos. Nosotros apostamos por el conocimiento cultural entre individuos, que facilite un acercamiento a través de sus tradiciones, sus ritos, su arte, etc.

El flamenco, el hip-hop, la música disco, los cantos religiosos, las danzas tribales, los grupos instrumentales que se reúnen para improvisar en cualquier parte del mundo, son ejemplos de que la música no es solo un arte creado para el disfrute del oído, sino un testimonio de la vida humana en sincronía rítmica, melódica y/o armónica, que autores como Chuckrow y Parncutt (2019) asocian a la experiencia íntima prenatal de patrones musicales dentro del vientre materno. Todos nacemos —salvo aquellos condicionados por trastornos como la amusia— con unas cualidades musicales que, aunque se explotan los primeros meses de vida, van siendo desplazadas a un lado en favor del discurso verbal, más concreto y eficaz para los mensajes directos. Sin embargo, consideramos importante reivindicar el papel de la música como un medio de comunicación, que aporta significados polivalentes dentro de un grupo humano y que establece vínculos entre las personas que la escuchan, que la practican, que discuten sobre ella y que se aglutinan en torno a la misma.

II.2.4. Conclusiones del epígrafe

A pesar de las diferencias evidentes entre música y lenguaje a distintos niveles, existen evidencias científicas que afirman que el lenguaje depende, en muchos casos, de parámetros asociados normalmente con la música, como la altura del sonido, el timbre o el ritmo. Esto sugiere un solapamiento, al menos

parcial, en las redes neuronales, que se ha sido valorado como el indicio de un posible mecanismo o sistema de apoyo entre capacidades lingüísticas y musicales.

A pesar del aumento de estas evidencias, el sistema educativo sigue dando mucha más importancia a la formación lingüística que a la musical a medida que el individuo madura. Esto ocurre al apostar por el valor concreto y representativo del lenguaje, olvidando la importancia de la música como generadora de lazos sociales y potenciadora de la expresión afectiva.

II.3. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: ENFOQUES Y MÉTODOS

A pesar de que el lenguaje verbal es la base sobre la que se trabaja en la enseñanza de cualquier lengua, existen diferencias significativas entre el aprendizaje de las lenguas maternas y las lenguas extranjeras. Así mismo, existen diferentes perspectivas o enfoques sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que atienden tanto a principios pedagógicos como psicológicos, además de depender de otros factores económicos, políticos y culturales.

A lo largo de la historia, la enseñanza de las lenguas extranjeras o segundas lenguas ha respondido a las diferentes necesidades planteadas en cada momento. Aunque no podemos establecer un tiempo determinado en que comenzara el aprendizaje de lenguas foráneas, puesto que la interrelación entre grupos que hablan distintas lenguas ha tenido lugar durante toda la historia de la humanidad —especialmente en zonas fronterizas—, queremos empezar esta breve revisión poniendo como referencia el momento en que este tipo de enseñanza se sistematiza y empieza a incluirse dentro de distintas instituciones educativas. No buscamos decantarnos por un enfoque específico, sino describir las distintas aproximaciones al objeto de estudio, desarrolladas a lo largo de la historia de esta disciplina.

II.3.1. Lengua extranjera vs. segunda lengua

Conviene comenzar este punto teniendo en cuenta la diferencia entre segundas lenguas y lenguas extranjeras. Las primeras se dan en contextos de plurilingüismo, esto es, en países o regiones donde existen varias lenguas —oficial o extraoficialmente—, como pueden ser Canadá, Suiza, India etc. Por ejemplo, un hablante nativo de hindi cuya segunda lengua sea el inglés. Por el contrario, la

enseñanza de una lengua extranjera se da en contextos en los que el individuo que desea aprender una lengua no está en el contexto socio-lingüístico en el que dos lenguas conviven (Johnson & Johnson, 1989).

Ha de tenerse en cuenta que, a pesar de la diferencia en sus bases, las segundas lenguas o lenguas extranjeras se usan en muchas ocasiones como sinónimos y, en un mundo en el que aproximadamente el 60% de la población es plurilingüe, a veces resulta difícil la delimitación clara entre los mismos (Lambert, 1990).

Teniendo en cuenta lo dicho y buscando la coherencia con nuestro objeto de estudio, vamos a utilizar predominantemente el término lengua extranjera (LE) y más específicamente el término español como lengua extranjera (ELE).

II.3.2. Enfoques, métodos y técnicas.

Antes de adentrarnos en la historia de los distintos métodos y enfoques, queremos diferenciar entre enfoques, métodos y técnicas dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Richards y Rodgers (2003), basándose en la propuesta de Edward Anthony de 1963, explican las diferencias que existen entre ellos:

[...] el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y el aprendizaje; el método es el nivel en que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se enseña; la técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza. (Richards & Rodgers, 2003, p. 28)

Entendemos el enfoque como la teoría sobre la naturaleza de la lengua y la manera en la que este se aprende. Melero (2000) describe el enfoque de la siguiente forma:

Teoría sobre la naturaleza de la lengua y sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua que constituye la base teórica y determina los principios metodológicos y las prácticas de enseñanza. En términos generales, el enfoque es un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje. (p. 155)

Existen al menos tres teorías o puntos de vista sobre la naturaleza de la lengua.

- La estructural, que parte de la idea de que una lengua es un sistema de elementos que se relacionan de manera estructural para codificar unos

significados. Su aprendizaje se centra en el conocimiento de estructuras fonológicas, gramaticales y léxicas.

- La teoría funcional —en la que se basa el enfoque comunicativo— opta por hacer más hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en la gramática.
- La teoría interactiva aboga por considerar la lengua como un medio para desarrollar las relaciones personales y las transacciones sociales entre individuos.

Por otra parte, encontramos las teorías sobre el aprendizaje de la lengua —como las teorías de la adquisición de las lenguas de Krashen (1983a)— que, complementándose con las teorías sobre la naturaleza de la lengua pueden, en muchas ocasiones, aportar sustento para el diseño de los métodos.

Cabe destacar que los enfoques psicológicos han tenido una gran influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, los enfoques conductista, innatista, humanista, cognitivista, interaccionista, constructivista y neuro-funcional, han dejado su impronta en diferentes etapas de la historia de las enseñanzas extranjeras (Arcia Chavez, 2018).

A pesar de su innegable importancia, las teorías, que aportan una guía necesaria para la enseñanza de una lengua, se mantienen en un plano teórico. No será hasta el momento en que se desarrolle el diseño de un sistema de enseñanza, cuando podamos hablar de métodos, que plantean unos objetivos concretos y describen el papel del profesorado, el alumnado y los materiales de enseñanza. Por último, las técnicas son la concretización del enfoque y el método desarrollado, esto es, la forma en que son tratadas las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza. Vemos pues, que existen distintos niveles de concreción, no siendo estrictamente necesario que un enfoque conduzca inevitablemente a un solo método.

II.3.3. Historia breve de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras

La enseñanza de las lenguas modernas³⁰ comenzó a ofrecerse en las escuelas en el siglo XVI como respuesta a los cambios políticos en Europa y la necesidad de una comunicación práctica entre comerciantes, políticos, soldados,

³⁰ Entendidas como contraposición a las lenguas clásicas como el latín.

etc. Si bien no será hasta el siglo XX cuando se establezcan unas bases más sólidas para su didáctica y profesionalización. En los siguientes párrafos describiremos los métodos o enfoques más destacados.

II.3.3.1. Método gramática-traducción

El latín clásico fue la lengua extranjera por excelencia durante siglos en Europa. Habiendo sido una lengua común en gran parte del territorio y manteniéndose vigente en textos religiosos y científicos, no es extraño que, una vez establecidas las lenguas vernáculas como herramienta de comunicación en cada región o país, se conservara el latín dentro del currículo escolar³¹.

En los siglos XVI, XVII y XVIII en Inglaterra, el alumnado recibía, al entrar en la *Grammar School*, una introducción a la gramática latina —mediante un aprendizaje memorístico de las reglas y el estudio de las conjugaciones—. Una vez adquiridas las nociones básicas, era introducido a los estudios avanzados de gramática y retórica. Teniendo en cuenta que el latín estaba en declive, la justificación para su uso se basaba en la importancia de su aprendizaje como medio para desarrollar las capacidades intelectuales. Una perspectiva deferente de la óptica comunicativa desde la que se observa el fenómeno lingüístico a día de hoy.

En este contexto, no se consideraban las importantes diferencias entre lenguas vivas y muertas, adaptándose el método utilizado para la enseñanza del latín en la enseñanza de lenguas como el francés, el inglés o el italiano. Se desarrollaría el método Gramática-Traducción que, según Richards y Rodgers (2003), tenía las siguientes características:

- El objetivo era poder estudiar la literatura de una lengua extranjera que condujera a un desarrollo intelectual. Se buscaba entender y manipular la morfología y sintaxis, mediante la memorización.
- La oralidad era prácticamente inexistente. Las metas eran dominar la lectura y escritura.
- El vocabulario se aprendía por memorización.
- La oración era la unidad básica, no se atendía a la globalidad del texto.
- La corrección era fundamental y en fallo, punitivo.
- Las reglas gramaticales se aprendían por deducción. Se presentaban de manera aislada y se realizaban ejercicios para practicarlas.

³¹ Teniendo en cuenta que las escuelas fueron cotos privados de los estamentos poderosos.

- Se utilizaba la lengua materna para la enseñanza de la lengua extranjera.

A pesar de no tener una justificación teórica, lingüística o psicológica, el método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas modernas especialmente entre 1840 y 1940. Aunque Melero (2000) afirma que “podría decirse que es un método sin enfoque” (p. 39) y actualmente no cuenta con defensores, algunas de sus técnicas se tienen en cuenta en ciertos contextos en los que prima la lectura y traducción por encima de otras habilidades lingüísticas.

II.3.3.2. Movimientos de reforma: método directo

A mitad del siglo XIX, comenzó a darse un movimiento que reaccionaba al método gramática-traducción y que respondía a la necesidad de considerar el habla como la forma primaria de la lengua. La Asociación Fonética Internacional, fundada en 1886, buscaba que los fonemas de cualquier idioma se transcribieran de manera correcta, pudiendo repercutir de manera positiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se daba importancia a la lengua hablada, a la fonética, a la inducción para el aprendizaje de las reglas gramaticales, al uso de la lengua meta para la enseñanza y al aprendizaje en contextos significativos y no aislados. Con el fin de dar cabida a estas ideas nació el método directo.

El objetivo era crear una metodología basada en el análisis de la forma en que los infantes aprenden una lengua materna. Fue introducido, en primer lugar, en Francia y Alemania a principios del siglo XX y se hizo bastante popular en Estados Unidos. Sus características, según Arcia Chávez (2018) eran los siguientes:

- Uso exclusivo de la lengua meta.
- Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.
- Enseñanza inductiva de la gramática.
- Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.
- Introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza.
- Uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto.
- Enseñanza de la expresión y de la comprensión oral.
- Énfasis en la pronunciación y en la gramática.

Los detractores de este método lo criticaban por varios motivos. En primer lugar, se necesitaba profesorado nativo para asegurar una enseñanza que le daba gran importancia a la fonética, por lo que no resultaba sencilla la contratación de personal. Por otro lado, el uso exclusivo de la lengua meta como lengua de enseñanza hacía, en ocasiones, más complicado el entendimiento por parte del alumnado, cuando una simple explicación en la lengua materna o una traducción habrían ahorrado tiempo y esfuerzo. El método se basaba en la capacidad creativa del profesorado más que en el uso de libros de texto, sin tener en cuenta que esta aptitud puede variar enormemente según el docente. Además, el método no aportaba un sistema de aprendizaje bien estructurado, lo que provocaba desorden y cierta confusión.

II.3.3.3. Enfoques con bases científicas

Una de las críticas que los dos métodos anteriores recibieron por igual fue la falta de una base científica sólida en la que apoyar las decisiones pedagógicas. En este sentido, a partir de los años 20 y 30 del siglo XX comenzarán a surgir enfoques y métodos más estructurados, que se apoyen en estudios de lingüística, psicología y educación. Teniendo en cuenta que existen una gran variedad de enfoques, explicaremos brevemente los más importantes.

II.3.3.3.A. Método audio-lingüístico

Al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, el ejército de los Estados Unidos, ante la evidente carencia de personal militar que hablara lenguas extranjeras como el chino o el japonés, encargó el desarrollo de métodos que pudieran satisfacer esa demanda. Los denominados *Army Methods*³², tenían la finalidad de formar intérpretes militares a través de la comprensión auditiva y la expresión oral. A principios de 1943, ciento cincuenta y cinco universidades estadounidenses participaban en el *Army Specialized Training Program*³³. Una vez acabada la guerra y con la bonanza económica del país norteamericano, proliferó la idea de la necesidad de aprender idiomas, no como una destreza de carácter elitista, sino como medio para los intercambios científicos y culturales, así como el desarrollo personal y profesional de un mundo más globalizado (Melero, 2000). Además, la creciente importancia de los Estados Unidos en el panorama internacional hizo que el interés por el inglés aumentara fuera de las

³² Métodos del ejército

³³ Programa de entrenamiento especializado del ejército (traducción propia).

fronteras de los países angloparlantes y que la demanda de acceso a las universidades del país se viera aumentada.

En 1939, se desarrolló en la Universidad de Michigan el primer Instituto de Inglés. Su director, Charles Fries, aplicó su formación en lingüística estructural a la enseñanza del inglés. Criticaba las técnicas del método directo, por mantener que la estructura del lenguaje se aprehendía con posterioridad al uso de la lengua. Fries, sostenía que la gramática —la estructura— debía ser el punto del que partir. Consideraba que los niveles lingüísticos eran sistemas relacionados, de manera que los sistemas fonémicos llevaban a los morfémicos y de ahí a los sistemas más elevados, como frases, cláusulas y oraciones. Así, las estructuras, tanto fonológicas como gramaticales, debían ser aprendidas por medio de ejercicios intensivos de repetición. La idea, al contrario que el método gramática-traducción, era que el habla era la representación más habitual del lenguaje, y no una versión de menor calidad del lenguaje simbólico escrito.

El método audio-lingüístico se apoyaba en el conductismo como base teórica del aprendizaje de la lengua. El conductismo, al contrario de cualquier enfoque cognitivista, insistía en que el ser humano posee un repertorio amplio de conductas que dependen de estímulo, respuesta y refuerzo. La repetición crea el hábito y, por consiguiente, el aprendizaje.

Se proponía un análisis contrastivo de las lenguas (lengua meta vs lengua materna), de manera que las diferencias fonológicas y gramaticales entre ambas se predecían con el fin de solventar los problemas surgidos en el aprendizaje — mediante materiales preparados meticulosamente— (Richards & Rodgers, 2003).

Este método se fundamentaba en los siguientes principios:

- El aprendizaje de una lengua es un proceso en el que se crean hábitos de manera mecánica.
- La oralidad precede al lenguaje escrito.
- El aprendizaje de la gramática es fundamentalmente inductivo y se produce después de la repetición reiterada de las estructuras en diferentes contextos.
- El contexto cultural y lingüístico debe tenerse en cuenta mientras se produce el aprendizaje.

El método gozó de enorme popularidad hasta los años 60 del siglo XX, cuando tanto los investigadores y académicos, que criticaban las teorías del lenguaje y del aprendizaje en las que se basaba el método, como el profesorado, que observaba que el alumnado se aburría, comenzaron a ver grietas en el sistema.

Noam Chomsky (1964) criticó la concepción estructural de la lengua, explicando que existe una gramática universal innata en los seres humanos y que estos procesan su experiencia gracias al lenguaje. La mente juega un papel decisivo en la construcción del lenguaje según Chomsky —que revolucionó con sus ideas la lingüística y la psicología estadounidenses—. El pensador estadounidense criticó el uso de la teoría del conductismo para fundamentar el aprendizaje de la lengua, debido a que gran parte de la lengua que se usa no es resultado de una conducta imitada, sino que se crea mediante el conocimiento subyacente de las reglas. Para él, la creatividad del individuo está por encima de la mera imitación.

II.3.3.3.B. Enfoque oral. Enseñanza situacional de la lengua

El método audio-lingüístico tendría muchas similitudes con la denominada Enseñanza Situacional, su equivalente europeo, que incluyó la introducción del elemento situacional, esto es, la idea de que las palabras adquieren un significado dentro de cada situación.

Como indicábamos anteriormente, durante los años 20 y 30 comenzaron a echarse en falta métodos o enfoques con una base científica. Fueron los miembros de un grupo de lingüistas británicos los que comenzaron a preocuparse por ello, realizando una sistematización y organización de los contenidos de los cursos de inglés como lengua extranjera. Empezaron a realizarse investigaciones sobre la frecuencia en que aparecían las palabras en los textos escritos en esa lengua, llegando a obtener una lista de unas 2.000 palabras cuyo conocimiento sería muy útil en la lectura de textos en inglés.

La metodología se basaba en la creación de situaciones de uso en el aula gracias a materiales, elementos visuales, gestos y acciones que presentaban una situación cotidiana y permitían comprender los elementos nuevos. Se buscaba la prevención de errores de igual manera que otros métodos basados en el conductismo.

La enseñanza situacional de la lengua tuvo una gran aceptación hasta los años 70, especialmente entre los docentes británicos, que estudiaron el enfoque para obtener el título, avalado por la Royal Society of Arts de Cambridge, para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, sus críticos señalaron que el aprendizaje de una lengua no podía basarse solo en el uso de sus estructuras, sino que debía atenderse al carácter comunicativo de la misma, teniendo en cuenta las aportaciones referentes a la creatividad lingüística que Noam Chomsky había presentado en su libro *Syntactic Structures* en 1957 (Richards & Rodgers, 2003).

II.3.3.4. Métodos y enfoques alternativos

De manera alternativa a los métodos anteriormente comentados, en los años 70 y 80 del siglo XX se dieron una serie de métodos que, en lugar de sustentarse en la lingüística y la lingüística aplicada, se basan en teorías específicas sobre aprendizaje, teniendo en ocasiones una única persona investigadora como cabeza visible del movimiento. En general, estos métodos no gozaron del favor de las instituciones de enseñanza por no enmarcarse con facilidad dentro de movimientos más influyentes. Debido a que la mayoría de ellos han ido perdiendo peso específico dentro del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, haremos una breve revisión de los mismos sin entrar en detalle tanto como en otros métodos.

II.3.3.4.A. La respuesta física total

Este método, desarrollado por James Asher (1969), profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José en California, se centraba en la idea de que los adultos nos dirigimos a los bebés generando órdenes y estos responden físicamente antes de producir respuestas verbales. Partiendo de esta premisa, se buscaba que el adulto aprendiera una lengua extranjera utilizando técnicas desarrolladas para tales fines.

Se fundamentaba en tres hipótesis que tuvieron cierta aceptación en otros enfoques:

- El bioprograma innato de los seres humanos para el aprendizaje de una lengua. Las personas desarrollan su capacidad de escucha — reaccionando físicamente— antes que el habla y por eso debe seguirse ese mismo orden en las lenguas extranjeras.
- La lateralidad del cerebro define los tipos de aprendizaje. La mayoría de los métodos de enseñanza de LE se centran en las actividades que estimulan el hemisferio izquierdo sin dar importancia al derecho, relacionado con movimientos motores y más utilizado por los bebés. Se busca que el aprendizaje de la LE se desarrollara de la misma manera que la lengua materna.
- La reducción del estrés, evitando crear filtros que impidan el normal desarrollo del aprendizaje.

El papel del profesor consistía en facilitar el aprendizaje, eligiendo qué se enseñaba desde una perspectiva del aprendizaje natural, esto es, de la misma manera que los padres y madres se relacionan con sus hijos. El alumnado debería

escuchar y actuar en consecuencia a lo que se le pedía. A pesar de que el método de respuesta física total no ha tenido un gran apoyo, parte de sus elementos han sido adaptados a otros programas de enseñanza. Sus seguidores siguen la recomendación de compatibilizarlo con otras técnicas dentro de otros enfoques (Richards & Rodgers, 2003).

II.3.3.4.B. La vía silenciosa

Este método (Gattegno, 1972) se basaba en la idea de que el aprendizaje se produce gracias a la consciencia cognitiva que se fomenta a través del descubrimiento personal y no de la repetición —lo contrario del silencio—. El silencio permite la concentración y la consciencia, y, por tanto, facilita la generación del conocimiento propio.

Según Gattegno, el alumnado de una lengua extranjera no tiene las mismas características que quien aprende su lengua materna. Se da, por tanto, un aprendizaje artificial y no natural, debido a las características de ese nuevo contexto. La Vía Silenciosa se basa en un programa estructural, que atiende a la gramática por encima de todo. El papel del profesorado consiste en facilitar un ejemplo y permanecer en silencio, aportando elementos visuales y gestuales para el desarrollo de la clase. Es el alumnado quien tiene que desarrollar su conocimiento a partir del aprendizaje de palabras de la nueva lengua y su posterior razonamiento. Existen cuadros de pronunciación de la nueva lengua que contienen símbolos o *fields* y se codifican en distintos colores.

El profesor ofrece un modelo de enunciado asociándolo a una imagen impresa en regletas de unos 10 cm, y mediante la combinación de las mismas, va generando sonidos, palabras, enunciados, etc. Comienza enseñando un elemento sencillo a la vez que muestra una regleta, si el alumno lo repite correctamente, añadirá otro elemento. Si no es así, preguntará a otra persona hasta que se produzca la respuesta correcta. De esta manera se dará un *feedback* —o retroalimentación— indirecto, provocando que el aprendizaje se produzca entre iguales.

A pesar de lo novedoso de la situación que se origina en el aula, parte de los elementos que aporta la vía silenciosa pueden observarse en métodos más tradicionales. El programa estructural y léxico resulta tradicional y recuerda al método audio-lingüístico y a la enseñanza situacional.

II.3.3.4.C. La sugestopedia

Este método desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1978) se basa en la idea impulsada por la *sugestología*, que busca

controlar las influencias irracionales e inconscientes a las que las personas estamos expuestas, de manera que el aprendizaje se vea beneficiado. Se apoya en la meditación del yoga *raja* para fomentar los estados de consciencia y la concentración. Así mismo, se basa la idea, extraída de la psicología soviética, de que el entorno de aprendizaje tiene una importancia mayúscula.

Se busca influir en la conciencia del alumnado, que se muestra mucho más predispuesto para el aprendizaje, haciéndole confiar en lo acertado del método, que promete acelerar el proceso, tres a cinco veces más rápido de lo normal — algunos detractores han criticado esa promesa afirmando que no es más que un placebo—. Lozanov explica que la confianza en el método es esencial para el éxito del mismo. Según sus defensores, la información destinada al consciente se entremezcla con aquella destinada al inconsciente gracias a elementos artísticos, música, juegos, un ambiente lúdico y un entorno adecuado.

Respecto a la teoría sobre la lengua, el autor no da demasiada importancia a lo misma. Aun así, se aprecia un énfasis en la memorización de pares de palabras, lo que sugiere una visión de la lengua fundamentada en el vocabulario.

Existen una serie de elementos básicos en los que se centra el método:

- La autoridad del profesorado es un rasgo esencial, puesto que el alumnado tiende a confiar en aquellas personas que demuestran ser expertos en la materia y demuestran seguridad y optimismo.
- La infantilización del alumnado. Los niños vienen dotados de una capacidad innata para el aprendizaje de una lengua³⁴. Debido a que esa capacidad se pierde con el tiempo, hay fomentar una vuelta a ese periodo vital, a través de los juegos y canciones, que lleve al alumno a generar una confianza en sí mismo y que ejerza una separación entre él y el docente, que actúa como una figura materna o paterna.
- El doble plano, por el cual el entorno facilita el aprendizaje casi al mismo nivel que lo hacen el profesorado o los materiales. Las aulas, decoradas de manera alegre con sillones cómodos y la música de fondo son característicos del método. Al mismo tiempo, se hace hincapié en el hecho de que tanto la entonación como el lenguaje corporal juegan un papel predominante sobre los mensajes de naturaleza verbal.
- El ritmo se considera un elemento estructurador del aprendizaje, de la misma manera que ocurre en la musicoterapia. El uso de patrones rítmicos favorece la memoria.

³⁴ En la línea de la teoría de la Gramática Universal de Chomsky (1957).

- La entonación se ve como un elemento esencial dentro del aprendizaje, puesto que aporta información sobre la intención del hablante y, desde un punto de vista afectivo, facilita la activación de la personalidad del alumnado (Romero y González, 2002).
- La pseudopasividad de concierto es, quizá, el elemento más novedoso y que ha aportado más fama a la sugestopedia. Mientras el alumnado se encuentra cómodamente sentado en su sillón, suena música barroca durante unos minutos. A partir de ese momento, se reproduce un diálogo por parte del equipo docente, recitado dentro de la tonalidad de la pieza que está siendo escuchada. El alumnado tiene una hoja de papel en la que puede ver una traducción del diálogo en su lengua materna. Este diálogo será repetido varias veces. Así mismo, se le pide al alumnado que lea el texto antes de irse a dormir y nada más levantarse.

Para Romero y González (2002), se busca romper una serie de barreras que, según su opinión, dificultan el aprendizaje:

- La barrera ético-moral, que hace que no aceptemos cualquier mensaje que esté reñido con nuestros principios morales.
- La barrera crítica-lógica, que rechaza todo lo que no parezca obedecer a nuestros razonamientos lógicos.
- La barrera intuitiva-afectiva, que se resiste a todo lo que no genere confianza y sentimientos de seguridad. (p. 12)

Se realizan cursos intensivos de cuatro horas diarias, seis días a la semana, durante un mes. Se pide máximo compromiso y evitar cualquier sustancia que pueda hacer perder la concentración. Así mismo, se fomenta la infantilización, de manera que el material envuelva al alumnado, que se verá inmerso en un contexto de apertura total y falta de escepticismo hacia el método. Sus defensores insisten en la idea de un aprendizaje holístico en que los dos hemisferios cerebrales sean partícipes, ya sea de manera analítica (hemisferio izquierdo) o emocional (hemisferio derecho).

II.3.3.4.C.a. La música: uno de los pilares de la sugestopedia

Debido al contenido de nuestra tesis, consideramos importante y necesario recalcar lo novedosa y original que la sugestopedia resulta, al hacer uso de la música como uno de los elementos esenciales de su método. Aunque consideramos que la música puede ser explotada de otras maneras muy diferentes, queremos destacar aquellos usos que la sugestopedia hace de la misma, tratándolos uno por uno:

- El ritmo: para Lozanov, el ritmo sirve para estructurar el aprendizaje. Permite reconocer una estructura establecida que facilite la adquisición por parte del alumnado. La presentación de un nuevo material mediante un ritmo específico favorece la memoria. A su vez, los cambios rítmicos generan una emoción en el alumnado y allanan el camino para el anclaje de nuevos conocimientos.
- La entonación como transmisión de emociones: la entonación es un elemento esencial para la escuela sugestopédica. Favorece el entendimiento, que va más allá de lo puramente verbal, y resulta muy importante para la expresión. Así mismo, sirve para enfatizar emociones que lleven a un procesamiento de la información a través de la estimulación del sistema límbico —relacionado con la emoción y la memoria—.
- La reducción del filtro afectivo gracias a la relajación: mediante la utilización de música barroca y clásica, se elimina la ansiedad y la falta de autoconfianza por parte del alumnado tal y como afirma Rose (1992) “(...) los compositores barrocos, tratando de crear una forma y armonía matemáticas en su música, lograron producir exactamente la frecuencia y el sonido correcto que armonizan con las funciones del cerebro y producen un estado de calma, de alerta relajada” (p. 102, citado en Romero y González 2002, p. 15).
- Se busca estimular la generación de ondas alfa asociadas a estados de relajación, impulsar la imaginación y potenciar la memoria mediante el uso de la música:

Este es el estado en el que se “sueña despierto” y se da rienda suelta a la imaginación; se está relajado pero alerta, lo cual posibilita la rápida asimilación de información, facilita la inspiración, potencia la memoria y activa el subconsciente. (Romero y González, 2002, p. 23)

Si bien los postulados de Lozanov exigen un seguimiento estricto de su método, ha habido una serie de adaptaciones por parte de sus seguidores, como la creada por Gateva (1991), en la que se hace hincapié en el uso del arte de manera más extensiva. Desde la perspectiva ecléctica, consideramos que las aportaciones que la sugestopedia ofrece al mundo de la enseñanza de segundas lenguas tienen un valor importante que puede complementar otros métodos en los que la música tenga un papel protagonista.

II.3.3.4.D. Las inteligencias múltiples

En 1993, Howard Gardner propone, con su teoría de las inteligencias múltiples (IM), que la capacidad cognitiva del ser humano no puede ser únicamente medida con un test de inteligencia que valore la lógica y el lenguaje. Describe una serie de inteligencias que todos compartimos y que se encuentran más o menos potenciadas en cada uno de nosotros. Estas son: lingüística; lógica-matemática; espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 1993).

La teoría de las Inteligencias Múltiples ha despertado el interés del mundo educativo y del público en general. Se busca proporcionar al alumnado un variado conjunto de oportunidades para su aprendizaje, utilizando distintas técnicas desde una o varias perspectivas aptitudinales, con el fin de que cada miembro del grupo pueda beneficiarse de una u otra manera (Zhu, 2011) y que, posteriormente, pueda individualizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras podríamos considerar que, de esa lista de Inteligencias Múltiples, la inteligencia lingüística sería la más válida. Sin embargo, los defensores de las IM afirman que en el lenguaje existen una serie de elementos que juegan un papel fundamental, tales como el ritmo, la entonación, el volumen y la altura de los sonidos, más relacionados con la inteligencia musical.

La teoría de las IM ha gozado de gran aceptación desde que fue propuesta, sin embargo, en ocasiones resulta difícil de adaptar a distintos contextos educativos debido a motivos económicos, sociales o políticos. (Richards & Rodgers, 2003).

II.3.3.5. Enfoques actuales. La enseñanza comunicativa de la lengua

A comienzo de la década de 1980 comienza a darse un cambio de pensamiento respecto a las teorías de las lenguas y las teorías del aprendizaje de las lenguas que habían reinado tanto en Estados Unidos como en Europa. Da comienzo un nuevo periodo caracterizado por la convivencia de corrientes metodológicas diferentes y por un cierto eclecticismo. La enseñanza comunicativa de la lengua (ECL) no sustituye a otros métodos que se seguirán dando, en mayor o menor medida, en diferentes manuales de aprendizaje de idiomas. Sin embargo, supone un cambio en la manera de pensamiento que revolucionará los procesos de enseñanza-aprendizaje de las LE y L2.

A mitad de los setenta, comienza a darse un rechazo hacia la teoría lingüística estructural y el aprendizaje de la lengua inspirada en el conductismo de

Skinner en que se basaba el método audio-lingüístico. En Gran Bretaña, ya se había comenzado a dudar de los supuestos teóricos de la enseñanza situacional de la lengua a finales de los 60. El análisis contrastivo, que buscaba predecir los errores que el alumnado podría tener, no había dado los frutos esperados. A esto había que añadir el creciente número de docentes que lamentaban la falta de motivación por parte de sus estudiantes, incapaces de desenvolverse como se esperaba y de superar sus errores (Melero, 2000).

El caldo de cultivo para este cambio de perspectiva había comenzado, en gran parte, gracias a las teorías que Noam Chomsky había presentado en su libro *Syntactic Structures* en 1957. Según este autor, las teorías estructuralistas no eran capaces de explicar ni las características que fundamentaban la lengua ni el hecho de que la creatividad estuviera presente en sus construcciones. El modelo de tabula rasa desaparecía en favor de enfoques cognitivistas y racionales. Chomsky habla de la competencia lingüística como el conocimiento que los hablantes tienen sobre las reglas que rigen su lengua sin ser conscientes de ellas (1964). Por otro lado, los lingüistas británicos, apoyados en las aportaciones de Hymes (1972), promueven una transición de la competencia lingüística a la competencia comunicativa. Esto supone, no solamente conocer el código lingüístico, sino ser consciente de lo que hay que decir, de cómo decirlo y a quién, dependiendo de la situación concreta, teniendo en cuenta tanto la situación lingüística como el contexto social en que se encuentra el hablante.

Al mismo tiempo, otro factor influyó en el cambio de enfoque en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Con el aumento de relaciones comerciales y políticas entre los países del Mercado Común Europeo y el Consejo de Europa, comenzó a considerarse la necesidad de promover la enseñanza de lenguas extranjeras entre los adultos europeos. En 1971 un grupo de expertos liderados por D.A. Wilkins, comenzó a preparar, por encargo del Consejo de Europa, un estudio en que se describieran las necesidades de los alumnos de lenguas en Europa. Para ello, se realizó un análisis de los aspectos comunicativos que necesitaba abordar el alumnado de una lengua para su comunicación y expresión. Para Wilkins (1976), lo fundamental de una lengua no está en su gramática ni su léxico, sino en su capacidad para crear comunicación entre distintos individuos. Busca mostrar los sistemas de significados subyacentes en los actos comunicativos. Considera que existen dos tipos de significados: los nocionales que hacen referencias a conceptos de tiempo, frecuencia, cantidad o lugar y los que se refieren a categorías de función esto es, presentarse, negar, afirmar pedir, quejarse, ofrecer o rechazar.

El Consejo de Europa incorporó con rapidez estos principios a sus programas lingüísticos y libros de texto. Se basaba en el *nivel umbral*, que se puede definir como el grado mínimo de dominio que el aprendiz de una lengua

extranjera ha de alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas, tratando temas habituales. Podemos decir que es un nivel superior al de la simple supervivencia. Este nivel umbral sirve de referencia para marcar cada uno de los 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas:

- A1 Acceso
- A2 Plataforma
- B1 Umbral
- B2 Avanzado
- C1 Dominio operativo eficaz
- C2 Maestría

Los defensores de la enseñanza comunicativa de la lengua consideran esta como un enfoque —no como un método— que busca hacer de la competencia comunicativa el objetivo final, desarrollando procedimientos para la mejora de las destrezas interpretativas (escucha y lectura) y las expresivas (habla y escritura) mediante la interrelación entre lengua y comunicación. Resulta casi imposible unificar la enseñanza comunicativa de la lengua bajo una sola teoría, sin embargo, Melero (2000) habla de dos principios fundamentales en los que se basa:

En primer lugar, la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico [...] para poder entenderse con otras personas, para orientarse en el país, para leer libros, etc. Esta corriente metodológica recoge del método audio-lingüístico/enfoque situacional [...] algunos principios como, por ejemplo, el concepto de situación, las muestras auténticas de modelos lingüísticos, o la inclusión de la gramática y el léxico en diálogos de lengua coloquial [...].

El segundo principio tiene que ver con el aprendizaje: el uso de la lengua en situaciones reales hace que el aprendizaje sea más eficaz. Hasta el momento al profesorado le interesaba mucho más qué enseñar que cómo enseñar, les preocupaban más los contenidos que los procedimientos de enseñanza de esos contenidos.

Posteriormente, se añadió la figura de la/del estudiante como eje central de su proceso de aprendizaje [...] La enseñanza se centra en el estudiante y, por eso, el docente debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje. (p. 86)

Richards y Rodgers (2003) sugieren cinco características esenciales que subyacen a las actuales aplicaciones de la metodología comunicativa:

Adecuación: el uso de la lengua refleja las situaciones de dicho uso y tiene que ser adecuado a la situación, dependiendo del entorno, el papel de los participantes y el objeto de la comunicación [...]

Atención prioritaria al mensaje: los alumnos tienen que ser capaces de crear y entender mensajes, es decir, significados reales. De ahí que la atención se centre en el compartir y transferir la información.

Procesamiento psicolingüístico: las actividades de la ECL pretenden hacer entrar a los alumnos en el uso de procesos cognitivos y de otros tipos que constituyen importantes factores en la adquisición de la segunda lengua.

Asunción de riesgos: se anima a los alumnos a que aventuren suposiciones y aprendan de sus errores. Yendo más allá de lo que se les ha enseñado, se les anima a que empleen diversas estrategias de comunicación.

Práctica libre: la ECL fomenta el uso de una práctica holística que supone el uso simultáneo de diversas sub-habilidades en vez de practicar las habilidades individuales de una en una. (pp. 172–173)

II.3.3.5.A. La enseñanza comunicativa mediante tareas

En la década de los 90, una serie de autores comienzan a desarrollar nuevas vertientes de la enseñanza comunicativa de la lengua aludiendo al contexto donde el aprendizaje tiene lugar. En este sentido, la enseñanza mediante tareas (EMT) busca hacer más realista el aprendizaje, puesto que la escenificación de un acto comunicativo no auténtico en el aula hace perder el elemento de realidad. Se propone, abordar la realidad propia de un aula mediante la realización de tareas (Taourite & Cecilia, 2020). Así, se centra en la organización, secuenciación y realización de actividades de aprendizaje en el aula.

Estas tareas tienen en común la consecución de procesos de comunicación de la vida real, mediante la cooperación y realización en parejas o pequeños grupos. Se busca que las tareas resulten interesantes, motivadores y útiles para su desempeño en una situación de comunicación en una lengua extranjera.

Según Melero (2000), se establecen tres planteamientos que difieren en cuanto a las dinámicas de trabajo en la EMT:

- Tareas: Las actividades se organizan en torno a una tarea final, por ejemplo: confeccionar una guía de viajes sobre una ciudad. Para llegar al resultado final, lo que nos llevará entre una y dos sesiones, habrá una serie de tareas previas, necesarias para llevar a cabo la tarea final.
- Proyectos: Su extensión es mayor y puede abarcar un curso entero o una porción considerable del mismo. Se realizan actividades iniciales de búsqueda de intereses, de selección de tema y de planificación de las etapas de trabajo. Los materiales utilizados para los proyectos son normalmente auténticos y pertenecientes a la lengua meta. Gracias a

las nuevas tecnologías el acceso a los mismos se ve facilitado enormemente.

- Simulación: Consiste la recreación de situaciones de comunicación a partir del establecimiento de unos roles ficticios por parte del alumnado, que pasará a actuar en función a su personaje, conviviendo de manera imaginaria en una comunidad donde la vida cotidiana transcurre en la lengua meta.

Como remarcábamos antes, independientemente del planteamiento, todos ellos irán generándose a través de pequeñas tareas (o subtareas) que permitan el desarrollo de las cuatro destrezas básicas dentro de un enfoque destinado a la comunicación. Nunan (1999) ofrece esta definición:

La tarea comunicativa [es] un trabajo de clase por medio de cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe poseer también un sentido de totalidad y ser independiente como acto de comunicación por derecho propio. (p. 10)

II.3.3.5.B. Aprendizaje basado en contenidos/aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera

Aunque el aprendizaje basado en contenidos (en adelante ABC), también llamado aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias, no cuenta con la notoriedad la enseñanza comunicativa mediante tareas, ha de ser tenido en cuenta debido a que centra su atención al contenido por encima de la lengua. Siguiendo a Richards y Rodgers (2003), podemos establecer dos principios esenciales:

- (1) Se aprende mejor una lengua si se usa como medio para la adquisición de una información en vez de como un fin en sí misma. [...] conduce a un aprendizaje más eficaz del idioma.
- (2) La Instrucción Basada en Contenidos refleja mejor las necesidades que tiene un alumno de aprender una segunda lengua. Este principio refleja el hecho de que muchos programas basados en el contenido sirven para preparar a los alumnos de ISL para estudios académicos o para pasar al sistema dominante. (p. 203)

Según Stryker y Leaver (1997), el currículo del ABC se basa en el contenido de la materia a estudiar, usa textos y lenguaje auténtico y resulta apropiado para las necesidades específicas del grupo al que va destinado.

Este enfoque está relacionado con el enfoque comunicativo. En primer lugar, la lengua tiene su fundamento en el texto y el discurso, siendo estas las entidades lingüísticas más amplias sobre las que se centra el significado. Se busca el estudio de la estructura textual en textos escritos, cartas, historias, canciones, etc. En segundo lugar, se establece un uso integral de las destrezas lingüísticas, combinando al mismo tiempo habilidades de la misma manera que en un medio real, por ejemplo, leyendo textos y tomando notas simultáneamente. La gramática forma parte del todo, no estando aislada. Según Stryker y Leaver, (1997) “(...) our experience in CBI classrooms indicates that linguistic development need not to be ignored nor taken from granted. In CBI courses there is a constant interplay between language and content” (p. 6)³⁵. Por último, para conseguir esas finalidades específicas, ha de tenerse en cuenta que el éxito del programa dependerá del aprendizaje no solo de habilidades lingüísticas, sino de la consecución exitosa de los objetivos propuestos. Para ello, el profesorado hará las simplificaciones y ajustes que se consideren necesarios de manera que se asegure el aprendizaje del contenido, sirviéndose, cuando hiciera falta de la llamada *habla de extranjero*, esto es, modificaciones que facilitan el acceso a la información: el uso de cláusulas más cortas; evitar las desviaciones gramaticales de la lengua estándar; la búsqueda de la claridad en la acentuación; la regularización u orden habitual de las palabras o la redundancia; el énfasis en algunas ideas valiéndose de lenguaje corporal, onomatopeyas, dibujos, etc.

En relación a las teorías del aprendizaje en las que el ABC se fundamenta, remarcamos la idea principal, que no es otra que el aprendizaje de una segunda lengua es más efectivo si se usa como medio para la adquisición de información, en lugar de ser un fin en sí misma. Richards y Rodgers (2003) exponen diferentes estudios (Scott, 1974; Collier, 1989; Grandin, 1993; Wesche, 1993) que describen que, en los contextos de aprendizaje formal, las lenguas extranjeras son aprendidas con más éxito cuando son el vehículo para conseguir el dominio sobre el contenido. En este sentido, se alude a la importancia del interés que el alumnado tiene sobre las materias en sí y cómo este el motor de motivación para el aprendizaje. Por último, cabe destacar que el ABC se basa en la experiencia previa del alumnado, que no comienza un programa como una tabula rasa, sino con conocimientos que pueden enriquecer el proceso.

Desde los años 90, la organización de cursos de esta naturaleza ha sido muy frecuente tanto en Canadá, como estados Unidos y Europa (Instituto

³⁵ nuestra experiencia en las aulas de CBI (ABC) indica que el desarrollo lingüístico no debe ignorarse ni darse por sentado. En los cursos de CBI (ABC) hay una interacción constante entre la lengua y el contenido (traducción propia).

Cervantes, 2019). Según Marsh (2013), los cursos de ABC deben cumplir una serie de requisitos que para ser exitosos:

[...] a synthesis of good practice based on appropriate content (meaningful, new, relevant); incorporation of intercultural understanding (where culture applies to a wide spectrum of forms of diverse interpretation); processing (personalized, peer-driven, and supported); and progression (sequences of learning scaffolded in relation to content and language, and the thinking demands required for progression in each). (p. 4)³⁶

El papel de los individuos participantes resulta muy importante en estos casos. Por un lado, el alumnado deberá estar dispuesto a trabajar de forma cooperativa, a manejar gran cantidad de información y experimentar a posibles momentos de incertidumbre que suelen ser menos habituales en las aulas más tradicionales. Sin embargo, la posibilidad de mantener una participación activa, así como un peso específico dentro de la toma de decisiones, puede fomentar la motivación por el aprendizaje y mejorar la capacidad del alumnado para afrontar retos lingüísticos nuevos fuera del ámbito estrictamente académico. Por su parte, el profesorado debe ser conocedor de la materia impartida y poseer un alto nivel del idioma vehicular. Debe estar dispuesto a realizar una extensa planificación, seleccionando y adaptando materiales, siendo consciente de la importancia de mantener el equilibrio entre el contenido del aprendizaje y el uso y perfeccionamiento de la lengua meta.

En los últimos años el concepto de este aprendizaje de una lengua extranjera basado en contenidos ha sido denominado aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Si bien comenzó como un plan para la educación primaria y secundaria, se ha ido extendiendo gracias a los buenos resultados obtenidos. Los objetivos del AICLE buscan:

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos).
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE (objetivos socioculturales)
- La posibilidad de desarrollar:

³⁶ una síntesis de buenas prácticas basada en contenidos apropiados (significativos, nuevos, relevantes); incorporación de la comprensión intercultural (donde la cultura se aplica a un amplio espectro de formas de interpretación diversa); procesamiento (personalizado, impulsado por los compañeros y apoyado); y progresión (secuencias de aprendizaje andadas en relación con el contenido y el lenguaje, y las demandas de pensamiento requeridas para la progresión en cada uno) (traducción propia).

- Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).
- Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos). (Eurydice, 2006, p. 22)

La política de educación en bilingüismo en niveles primarios y secundarios en la última década ha generado una versión más normalizada sobre el uso de otros contenidos como medio para aprender una lengua extranjera. En este sentido, proliferan cursos impartidos en una lengua extranjera en los que los contenidos estructuran el aprendizaje y hacen de piedra angular del mismo.

II.3.4. Hacia un acuerdo a nivel europeo: Marco común europeo de referencia (MCER)

El Consejo de Europa³⁷ estableció en 2002 un marco de trabajo que permitiera consolidar unas líneas comunes de actuación respecto a la enseñanza de las lenguas de su territorio:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Consejo de Europa, 2002, p. 1)

Si bien no pretende imponer una línea de actuación única, ni se enmarca en un paradigma específico, sí ofrece un camino a seguir para asegurar un aprendizaje estandarizado en la Unión Europea. Recientemente se publicó un volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020), que refuerza algunos elementos que se consideraron poco atendidos en la versión anterior, tales

³⁷

<http://www.exteriores.gob.es/portal/es/politicaexteriorcooperacion/consejodeeuropa/paginas/inicio.aspx>

como la creación de descriptores de la competencia pluricultural, la mediación, la interacción online y el lenguaje de signos entre lo más destacado.

En el MCER encontramos una serie de epígrafes que estructuran tanto las ideas de las que se parte para escribir el mismo (contexto político y educativo) como las líneas de actuación acordadas para sus usuarios (enfoque adaptado, niveles de referencia, usos de la lengua, competencias del usuario, tareas de evaluación, etc.).

El MCER ha aportado una contribución definitiva a la regularización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas europeas y al establecimiento de los distintos niveles lingüísticos A1, A2, B1, B2, C1, C2 y los descriptores que permiten una evaluación más ajustada al enfoque comunicativo.

II.3.4.1. Especificaciones para el español: el Plan curricular del Instituto Cervantes

El Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) busca hacer específicas, para la lengua española, las líneas expuestas en el MCER. Tiene como objetivo asegurar la calidad de enseñanza en la red de centros del Instituto Cervantes y de las entidades educativas asociadas. Por otro lado, busca contribuir al perfeccionamiento de herramientas de análisis y descripción del español. De forma más específica, se esfuerza en:

- Presentar un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes.
- Proporcionar una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo.

El Plan curricular del Instituto Cervantes facilita un inventario de niveles de referencia relacionados con elementos propios de la competencia comunicativa, esto es: gramática, pronunciación, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales y nociones específicas.

Por otro lado, y enfocándose más hacia la parte sociocultural de la lengua, establece otros niveles de referencias denominados: Referentes Culturales, Saberes y Comportamientos Culturales y Habilidades y Actitudes Interculturales. Esta concreción permite ser más específicos y compartimentar más la planificación, además de ofrecer un gran abanico de oportunidades para el acercamiento a la lengua y su dimensión sociocultural.

II.3.5. Conclusiones del epígrafe

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido abordada desde numerosos y muy diferentes puntos de vista, llegándose a crear intensos debates a propósito de qué enfoques, métodos y técnicas resultan más adecuados. Es evidente que tanto el contexto del alumnado como el momento histórico —con sus tendencias académicas y/o políticas— han influido enormemente en estos puntos de vista.

Nuestro objetivo en este punto era hacer una breve revisión de los distintos enfoques y métodos, teniendo en cuenta que la educación se ve sujeta a continuos cambios que responden a nuevas formas de interrelación entre los seres humanos. Debido a esto, no consideramos necesario hacer una extensa crítica de los distintos enfoques y métodos o decantarnos por uno, sino establecer una breve guía sobre los mismos, que nos permita fundamentar nuestra investigación.

II.4. MÚSICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En las últimas décadas se han buscado alternativas a los sistemas pedagógicos más tradicionales basados en enfoques gramaticales —entendidos como aquellos centrados en las formas fonológicas, morfológicas, las estructuras sintácticas, los elementos léxicos, etc.—, surgiendo nuevas vías que permiten el desarrollo de las capacidades comunicativas de los individuos que aprenden una lengua extranjera (Canale & Swain, 1980). La adopción de una perspectiva más amplia en relación a los actos comunicativos ha promovido una investigación en lenguas extranjeras centrada, no solo en la lingüística, sino en los procesos psicocognitivos que intervienen en el aprendizaje.

Al igual que ocurre con el lenguaje, concebimos la música como un acto de comunicación entre individuos. La música acompaña al ser humano desde su nacimiento y le permite desarrollarse como un ser comunicativo, además de dotarle de oportunidades para la socialización y de facilitar el proceso de adquisición del lenguaje. Como vimos en los puntos anteriores, a pesar de las diferencias obvias entre lenguaje y música, existen muchos paralelismos entre música y lenguaje que numerosos autores han detallado en sus investigaciones. (Benzon, 2001; Brandt et al., 2012; Cross, 2010; Fenk-Oczlon & Fenk, 2009; Jantzen et al., 2016; Jung et al., 2015; Mithen, 2011; Parncutt & Chuckrow, 2019)

Observamos el acontecimiento musical como un medio de comunicación y no simplemente un producto artístico. En este sentido, el MCER (Consejo de Europa, 2002) establece el desarrollo comunicativo entre seres sociales como un

objetivo primordial en la enseñanza de las segundas lenguas. Por tanto, y teniendo en cuenta la naturaleza comunicativa de ambos (música y lengua) consideramos necesario revisar con detenimiento cómo puede beneficiarse la enseñanza de las lenguas extranjeras gracias al uso de la música.

Destacados investigadores han llegado, desde distintos campos de estudio, a la conclusión de que la música es una herramienta de gran valor dentro del aprendizaje de segundas lenguas extranjeras (Brandt et al., 2012; Dittinger et al., 2019; Dolean, 2016; Engh, 2013; Fritz et al., 2019; Kilgour et al., 2000; Ludke et al., 2014; Ludke & Weinmann, 2011; Murphey, 2014; Patel, 2012; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). Para dar cuenta de ello, en los siguientes puntos vamos a explicar con detalle los aspectos de la enseñanza de segundas lenguas en los que el uso de la música puede ejercer un mayor beneficio, apoyándonos en las investigaciones realizadas en torno a cada uno de ellos.

II.4.1. La música como medio para la reducción del filtro afectivo

Se ha sugerido que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera podría depender en mayor medida de las variables afectivas que influyen en el proceso que en las aptitudes lingüísticas del individuo. La hipótesis del *Filtro Afectivo* propuesta por Krashen en 1983 plantea que los estudiantes obtienen un mayor rendimiento cuando su filtro afectivo se encuentra a nivel bajo, esto es, cuando no se establece una barrera emocional cada vez que se da una situación de aprendizaje de una lengua extranjera. El filtro afectivo se ve modificado por el efecto de tres factores:

- Ansiedad
- Motivación
- Autoconfianza

Estas tres variables afectivas ejercen un efecto decisivo para que el input sea adquirido. Según esta hipótesis, si en el aula no se establece un ambiente de relajación, confianza y motivación, va a ser muy difícil que el estudiante se abra al objeto de estudio con perspectiva de éxito.

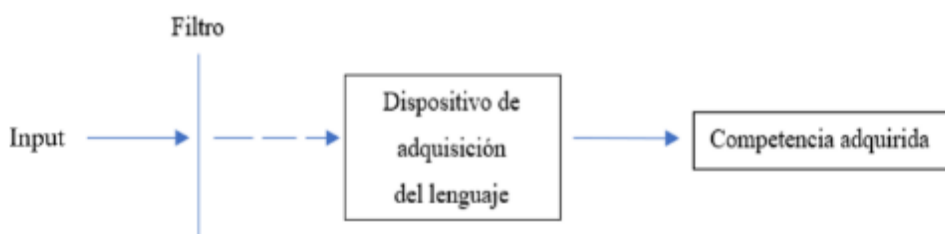


Figura 2. Esquema del funcionamiento del Filtro Afectivo. Traducción del investigador (Fuente: traducido de Krashen (1983a, p. 32).)

II.4.1.1. La ansiedad en el aula de lengua extranjera

En las últimas cuatro décadas, la ansiedad asociada al aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido objeto de estudio de números académicos. Se considera un tipo específico dentro de las variantes de la ansiedad relacionada con el aprendizaje y tiene sus características propias: “a construct of anxiety which is not general but instead is specific to the language acquisition context is related to L2 achievement” (Gardner, 1985, p. 34)³⁸.

La ansiedad debe ser contemplada como una realidad compleja y no como un constructo unitario que puede medirse simplemente como alto o bajo. Esta ansiedad puede depender de distintas variables tales como los logros que se buscan, los procesos de enseñanza o las condiciones socioculturales, la relación con los factores de aprendizaje, las peculiaridades de aspectos específicos de la lengua como la escritura, el habla o lectura, etc., así como de las estrategias del docente para reducir la ansiedad (Horwitz, 2010). Young (1991) ofrece un marco de investigación y categorización de seis causas de la ansiedad en el aprendizaje de LE:

1. Ansiedades personales e interpersonales
2. Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas
3. Creencias de los docentes sobre la enseñanza de idiomas
4. Interacciones docente-discente
5. Procedimientos en el aula
6. Pruebas o test de idiomas

El éxito en la reducción de la ansiedad se ve determinado poderosamente por la relación entre profesorado y el alumnado, así como las estrategias de

³⁸ un constructo de ansiedad que no es general, sino que es específico del contexto de adquisición de la lengua, está relacionado con el rendimiento en la segunda lengua (traducción propia).

enseñanza y las actividades. Además, la cooperación entre estudiantes produce mayores beneficios que la competencia, además de reducir la ansiedad (Yan & Horwitz, 2008). En este sentido, debido a las características y el efecto psicológico que la música ejerce tanto en el individuo como el grupo, resulta una herramienta de alto valor dentro del aula de lenguas extranjeras.

II.4.1.1.A. Reducir la ansiedad mediante la música

En su estudio de 2016, Dolean identificó el efecto positivo que el canto tenía en la reducción del filtro afectivo en aquellos grupos que demostraban un mayor nivel de ansiedad en las clases de lengua extranjera. Así mismo, los estudiantes afirmaban, independientemente de su nivel de ansiedad, que el uso de música resultaba una experiencia positiva y agradable.

Tanto la escucha activa de música como el canto pueden influir favorablemente en la reducción del filtro afectivo. La utilización del canto como estrategia modera la asociación de la baja autoeficacia con la ansiedad y el rendimiento, lo que sugiere idoneidad como herramienta pedagógica en las actividades de aprendizaje de una lengua extranjera (Passiatore et al., 2019).

Además del canto, la audición activa de la música en la enseñanza de las lenguas extranjeras beneficia la capacidad de colaboración en grupo, promoviendo la tolerancia entre sus miembros, que se hacen más conscientes de sus fortalezas y cuya su motivación intrínseca aumenta (Cores-Bilbao et al., 2019). El trabajo con videoclips musicales contribuye también a la reducción de ansiedad y la generación de emociones positivas que benefician la adquisición de la segunda lengua (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). Además, se ha identificado que el alumnado con capacidades musicales muestra una mayor comprensión emocional, estando esta última ligada a una mayor voluntad para la comunicación oral (Fernández-García & Fonseca-Mora, 2019). El trabajo cooperativo se puede ver beneficiado gracias a las actividades organizadas bajo un patrón de arrastre sincrónico (Miles et al., 2017) proporcionado por el pulso de la música y la coordinación de miembros que la interpretan (Carlson et al., 2019; Trost et al., 2017), lo que contribuye, a su vez, a la reducción de la ansiedad (Liu, 2006). Por otro lado, el método de la sugestopedia creado por Lozanov (1978) busca crear un estado de psico-relajación concentrada —necesario para el incremento de una actitud creativa— mediante la música, reduciendo de la ansiedad y la tensión, que pueden ejercer un afecto negativo en el rendimiento del alumnado (Romero y González, 2002). La motivación y autoconfianza en el aula de lengua extranjera

La motivación es un factor imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ha sido considerada uno de los factores más importantes a la hora de tener éxito en el aprendizaje de la misma (Chomsky, 1988; Ludke, 2010). Si bien hemos de contar con que esta puede deberse tanto a factores extrínsecos como intrínsecos, debemos tener en cuenta que estos pueden variar incluso en un mismo individuo según las circunstancias. Debido a esto, el docente debe preocuparse por fortalecer la motivación intrínseca, que no dependa de factores externos y que permite al discente mantener una sensación de disfrute en torno al aprendizaje (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Existen evidencias de que el aprendizaje de lenguas extranjeras basada en contenidos puede incrementar la motivación del alumnado (Sylvén & Thompson, 2015). El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en contenidos se describe como aquel acontecimiento educativo en el que un idioma extranjero se aprende al ser usado como lengua vehicular de cursos cuyos contenidos centrales no sean lingüísticos. Aunque la posibilidad de realizar este tipo de experiencias no solo depende de la metodología que se quiera usar, sino de la disponibilidad de materiales, el programa educativo en que se encuadren, la duración de los cursos, las pruebas de evaluación externa, etc.

II.4.1.1.B. Aumentar la motivación y autoconfianza mediante la música

La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera es, según Baker, la fuerza motriz que inicia el proceso, sustentándolo cuando este se dificulta, llegando incluso a compensar deficiencias aptitudinales (2000). Gardner (1985) define esta como: “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (p. 10)³⁹. La motivación, para este autor, tiene tres características: el deseo de alcanzar un objetivo propuesto; el esfuerzo realizado en su consumación y el placer asociado al trabajo realizado. En este sentido, consideramos que la música puede tener un papel de gran importancia en relación con la última característica: el disfrute que se produce durante el trabajo.

Si bien podemos encontrar muchos obstáculos a la hora de crear amplios programas de español como lengua extranjera para adultos en los que la música sea el contenido principal sobre el que se establece el aprendizaje, consideramos que esta debe formar parte importante de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras en tanto en cuanto posee un potente efecto motivador en los individuos

³⁹ la medida en que un individuo trabaja o se esfuerza por aprender la lengua por el deseo de hacerlo y la satisfacción que experimenta en esta actividad (traducción propia).

(Cores-Bilbao et al., 2019; Dai et al., 2015; Dolean, 2016; Ludke & Weinmann, 2011; Murphey, 2014; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012).

La fuerza de expresión afectiva que la música posee influye de manera notoria en la motivación del alumnado (Schön et al., 2008). Ello no significa que la simple escucha pasiva vaya a incrementarla: debemos tener en cuenta numerosos factores a la hora de utilizar la música entre el alumnado, tales como su edad, su contexto sociocultural, sus gustos personales, su formación musical, su nivel comunicativo, factores psico-sociales, etc. Esto es, debemos buscar las vías por las que música despierte su emociones, haciéndoles consciente de la importancia de la participación y valorando lo que pueden aportar (Fonseca-Mora, 2016).

Se ha demostrado que el canto tiene un gran efecto motivador sobre el alumnado (Alisaari & Heikkola, 2016; Dolean, 2016; Engh, 2013; Heikkola & Alisaari, 2019; Murphey & Alber, 1985). Sin embargo, resulta imprescindible facilitar un ambiente de confianza para poder realizar este tipo de actividades. Ha de tenerse en cuenta que, como mencionábamos anteriormente, distintos factores como la globalización o la especialización profesional han ejercido una influencia negativa en la manera en que la música es observada y valorada en la sociedad occidental. Las oportunidades para la interpretación musical se ven reducidas a medida que crecemos, llegando al punto en que la relación que la mayoría de los individuos tienen con la música es de consumo o audición (Blacking, 1974; Shenfield et al., 2003), reduciéndose la interpretación o la escucha activa salvo en contadas ocasiones.

La utilización de canciones no solo tiene un efecto positivo en el bienestar del alumnado y la reducción de la ansiedad, sino que puede fomentar la generación de comunidad tanto dentro como fuera del aula. En su estudio de caso, Murphey (2014) afirma que sus estudiantes de Japón experimentaron una mejora en su motivación, así como en la relación personal con sus allegados, al ejercer de maestros y enseñarles las canciones en inglés aprendidas en clase.

Las actividades de canto en el aula deben introducirse en clase de manera paulatina, dependiendo de la confianza y cohesión que el grupo muestre, de su relación con el docente y del trabajo previo realizado con la música. A su vez, los docentes deben prepararse para distintas situaciones que puedan producirse en clase —desde una demostración de entusiasmo profundo hasta actitudes de gran indiferencia o vergüenza—. Estos deben comunicar al alumnado las razones del uso del canto mostrando confianza y entusiasmo en el método elegido (König, 2020).

La motivación puede ser, además, potenciada apelando a las emociones del alumno ya que muchas de ellas tienen un efecto de individualización gracias al uso de los pronombres yo, tú, él/ella. Estos pueden ser asumidos por el oyente o intérprete como propios, convirtiendo de esta manera la canción en algo personal con su propio significado (Arnold y Fonseca-Mora, 2014) y con un fuerte valor emocional (Murphey & Alber, 1985).

II.4.2. La música como medio para la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo

Puede resultar obvio que el arte está asociado a la creatividad. Sin embargo, en muchas ocasiones se entiende únicamente como una creatividad personal, como una manera de expresar los sentimientos individuales. La creatividad que se fomenta en el trabajo en torno a las producciones artísticas, ya sean plásticas, audiovisuales, literarias, musicales, escénicas, etc., puede servir no solamente para ampliar una expresión personal o grupal, sino para generar nuevas, y más creativas, vías para la solución de problemas (Hsieh, 2018).

La música puede convertirse en piedra angular (contenido) de nuestro trabajo en el aula de español como lengua extranjera, empujando al alumnado a salirse de los canales tradicionales de aprendizaje, buscando alternativas que diverjan, al tiempo que se trabaja en comunidad, encontrando elementos comunes donde se llegue a converger:

We usually try to make sense of a confusing situation by turning to old and familiar categories. It is by overcoming the resistance to leave these categories we can reach new insights or knowledge. The range of imagination increases and, with more alternatives at hand and an enhanced ability to formulate and solve problems, the world appears more complex. (Dahlman, 2007, p. 275)⁴⁰

Consideramos la generación de comunidad un requisito imprescindible para el trabajo cooperativo, que ha demostrado ser una alternativa eficaz al método de la competencia entre estudiantes. Johnson y Johnson (1991) explican los beneficios del aprendizaje cooperativo en contraste con el tradicional, en el que la pugna entre individuos trae consigo un desgaste en las relaciones y un más que

⁴⁰ Solemos intentar dar sentido a una situación confusa recurriendo a categorías antiguas y conocidas. Al superar la resistencia a partir de estas categorías podemos alcanzar nuevas percepciones o conocimientos. El alcance de la imaginación aumenta y, con más alternativas a mano y una mayor capacidad para formular y resolver problemas, el mundo parece más complejo (traducción propia)

probable fracaso por parte de muchos de los participantes. En este sentido, cuando se trabaja en grupo de manera estructurada se persevera en el logro del objetivo, se fomenta el razonamiento más profundo y se refuerza la memoria a largo plazo. El trabajo cooperativo trae a las aulas el reflejo de las sociedades democráticas, en las que el éxito se basa en la aportación de todos los participantes.

Kagan y Kagan (1998) sugieren un aprendizaje cooperativo basado en el acrónimo *PIES*, esto es, “Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, and Simultaneous Interaction” (p. 108)⁴¹. La interdependencia positiva se basa en el beneficio mutuo entre estudiantes, tanto recibiendo ayuda como proporcionándola. Este es quizá uno de los más poderosos métodos de aprendizaje, ya que el afán por descubrir y/o consolidar lo aprendido se comparte. Para ello, y sin depender del azar, se proporcionarán oportunidades para el establecimiento de esa interdependencia, de manera que el alumnado necesite cooperar con sus iguales, de la misma forma que ocurre en los actos de comunicación fuera de las aulas. Con la responsabilidad individual, se busca hacer ver al alumnado que el éxito del grupo también se basa en las acciones que uno realiza, paralelamente a una sociedad democrática o a un grupo de músicos. Así mismo, sus actos repercuten no solo en el grupo, sino en su futuro aprendizaje, lo que fomenta la motivación para aprender. La participación igualitaria facilita, por un lado las mismas, o muy similares, oportunidades para el aprendizaje y, por el otro, el fomento de la escucha y la autoreflexión. Para ello, se pueden crear distintos escenarios de aprendizaje en los que cada participante tenga el derecho a la aportación de sus ideas y a la escucha de las mismas. Por último, mediante la participación simultánea, en grupos de tamaño variante, nos aseguramos de que el tiempo es aprovechado lo máximo posible. Se gerenan distintos grupos de acción, ya sean parejas, cuartetos, etc., fomentando la variación en el número y en la combinación de los miembros.

Las actividades de naturaleza musical tales como el canto, la interpretación musical o el baile refuerzan la cohesión de grupo y los lazos sociales, gracias al efecto del arrastre rítmico o entrainment (Carlson et al., 2019; Kraus & Chandrasekaran, 2010; Weinstein et al., 2016; Woolhouse et al., 2016). El trabajo en sincronía reduce los límites del yo en una suerte de unión que genera cohesión, de igual manera que ocurre en algunas las colonias de animales (Lameira et al., 2019). Cross habla del concepto de la *intencionalidad flotante* de la música. Esta se puede definir como una indeterminación semántica que “permite que los participantes de un acto musical colectivo doten a este de sus

⁴¹ Interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea (traducción propia).

significados individuales y privados” (Cross, 2010, p. 16). Las canciones ofrecen la posibilidad de ser entendidas como un discurso propio o grupal, lo que beneficia la cohesión y colaboración entre individuos. Los pronombres nosotros, vosotros/ustedes, ellos son fácilmente adaptables a gran variedad de situaciones, lo que puede generar una sensación de comunidad en la clase de lenguas extranjeras (Murphey & Alber, 1985).

La relación entre el docente y el discente también se ve reforzada en el trabajo con música (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019), pues permite la indagación en las emociones propias y facilita la acción de compartirlas con los otros, desdibujando, de esta manera los estrictos límites que la educación tradicional ha mantenido entre ambos agentes. En la educación de individuos adultos estos límites puede ser incluso menores debido a la reducción de la brecha de edad. Es, por tanto, que la utilización de materiales reales como lo música y la diversificación de las actividades puede generar mayor colaboración entre los intervinientes (Cores-Bilbao et al., 2019).

II.4.3. La música como medio para para el aprendizaje sociocultural y el desarrollo de la competencia intercultural

Para Galindo Merino (2005) el aprendizaje sociocultural es esencial para el aprendiz de la lengua extranjera debido a que, por mucho que domine la competencia lingüística, puede carecer de las herramientas que le permitan comprender las motivaciones de sus interlocutores, llegando a malentendidos que no se pueden explicar desde un punto de vista lingüístico. Estas malinterpretaciones pueden conducir a la ruptura de relaciones entre individuos pertenecientes a diferentes culturas, además de la consiguiente desmotivación del estudiante de una segunda lengua y el incremento de su filtro afectivo (Krashen, 1983a). Por tanto, es esencial que el conocimiento sociocultural sea abordado desde los primeros niveles en las aulas de lenguas extranjeras. Sin embargo, no debemos quedarnos solo con el conocimiento, sino que hemos de hacer que el alumnado cuestione tanto su cultura de origen como la de la lengua meta y, mediante un ejercicio de negociación constante, sea consciente de que la realidad pluricultural de un mundo globalizado exige la autocrítica y la empatía (Beacco et al., 2016; Oliveras Vilaseca, 2000).

El aprendizaje de una segunda lengua moldea la visión del estudiante de tal manera que, no solo cambia su perspectiva de la cultura meta, sino la de la propia (Neuner, 1996). Johnson (2006) afirma que el aprendizaje sociocultural se desarrolla en contextos sociales y físicos y se distribuye entre personas, herramientas y diferentes actividades. Este aprendizaje, empero, no es el resultado

de una acumulación de conocimientos, sino un proceso de negociación personal y de vivencia de experiencias que lo construyen y que fomentan el desarrollo de la competencia intercultural. La música puede convertirse en una de esas experiencias vitales que ayuden al alumnado a romper las barreras entre la cultura materna y la meta. Para Lantolf (2000) la música es una de las herramientas simbólicas que el ser humano ha construido para establecer una relación indirecta o mediada entre él mismo y el mundo.

A pesar de la gran carga sociocultural que la música posee, no hay un corpus numeroso de publicaciones científicas que describan cómo aprovechar esta circunstancia en el aula de segundas lenguas. Adam (2016) afirma que el uso de la *chanson* o canción francesa para la potenciación de la inteligencia emocional y el aprendizaje de valores. Se ha sugerido que el flamenco puede utilizarse para describir la realidad sociocultural de parte de la comunidad gitana y andaluza, sirviendo a su vez como motor de arranque para la apertura a nuevas realidades socio-lingüísticas por parte del alumnado (Díaz Mohedo & Vicent Bújez, 2018). Este estilo musical también puede servir para buscar las conexiones culturales entre grupos sociales con distintos orígenes (Valentín et al., 2014). Por su parte la salsa también ha sido utilizada como medio para fomentar el aprendizaje socio-cultural de la sociedad colombiana en programas educativos de español como lengua extranjera (Manzano Villarreal, 2017).

Siendo la competencia intercultural un factor esencial para conseguir una formación completa en la enseñanza de español como lengua extranjera, se echan de menos más estudios académicos centrados tanto en los efectos de su aplicación como en las estrategias a seguir para conseguir un buen diseño de actividades.

II.4.4. La música como medio para la retención del aprendizaje

Existen numerosas evidencias de la capacidad del ser humano de retener en su memoria fragmentos musicales durante gran parte de su vida. Esa capacidad para recordar vivencias a partir de la música resulta más efectiva que el recuerdo silencioso (Purnell-Webb & Speelman, 2008). La música, que suele despertar sobre todo los sentimientos de alegría y nostalgia, puede servir como terapia en pacientes con problemas de retención de memoria (Jakubowski & Ghosh, 2019).

La literatura científica propone el uso de artefactos culturales populares en general y de la música en particular para potenciar el aprendizaje (Gértrudix-Barrio y Gértrudix-Barrio, 2010). Las intervenciones musicales han sido utilizadas para el reforzamiento de la memoria y el rendimiento matemático (Azaryahu et al., 2019; Rodríguez et al., 2019). Crowther et al. (2016) demostraron que el uso

de vídeos musicales con textos relacionados con la ciencia tiene un impacto positivo tanto en la adquisición del conocimiento como en la actitud hacia la asignatura. Por otro lado, se ha afirmado que el aprendizaje motor se ve beneficiado gracias al uso de la música, debido al disfrute que experimenta en el oyente por la predicción de la resolución musical (Bianco et al., 2019; Flaugnacco et al., 2015).

Numerosos estudios centrados en la enseñanza de segundas lenguas insisten en la importancia de la incorporación de la música en sus programas con el fin de mejorar el rendimiento e incrementar la retención del aprendizaje. Tanto la memoria de trabajo como la percepción de la altura del sonido mejoran con el entrenamiento musical (Posedel et al., 2012). Se ha demostrado que escuchar y cantar música puede incrementar la memoria textual en relación a frases habladas en una lengua extranjera (Ludke et al., 2014). Morrongiello y Roes (1990) encontraron que el uso de las canciones se aprecia como un valor seguro, debido a que la capacidad para recodar la melodía y el texto mejoran cuando se encuentran unidos. Además, afirmaron que esa interdependencia entre música y texto se veía reforzada en los sujetos adultos, razón que alienta el uso de música en la enseñanza de la lengua extranjera en esta población. Por otro lado, se ha sugerido que un enriquecimiento semántico mediante la música durante el aprendizaje de palabras nuevas puede aumentar la adquisición de estas y crear lazos más fuertes entre las palabras conocidas y las nuevas (Fritz et al., 2019)

Además de servir como apoyo para el recuerdo del texto de las canciones, se ha demostrado que el uso de la música influye en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua gracias al entrenamiento involuntario (Salcedo, 2010). Este se produce de manera más pronunciada en los principiantes y puede explicarse mediante la teoría *Song Stuck in my head* (SSIMH) propuesta por Murphey (1990). Esta teoría se basaba en la hipótesis del *Din in head* (Krashen, 1983b) y describe los conjuntos de palabras, sonidos, entonaciones, o frases pertenecientes a canciones que resuenan en la cabeza de los aprendices de un idioma extranjero.

II.4.5. La música como medio para la mejora de la competencia comunicativa

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002), la competencia comunicativa comprende tres subcompetencias: la competencia lingüística (elementos lingüísticos como el léxico, la gramática, la semántica, la fonética, la ortografía, etc.), la competencia sociolingüística (las condiciones socioculturales del uso de la lengua, como los dialectos y acentos, las normas de cortesía, etc.) y la pragmática (la estructuración y organización del texto, la cohesión, el turno de

palabras, la ironía, etc.). Si bien los elementos de la competencia lingüística se ven reflejados en las distintas investigaciones, no ocurre igual con la sociolingüística, que cuenta con reducidos estudios relacionados con la música, ni con la pragmática, que no han sido objeto destacado de estudio en este ámbito.

II.4.5.1. Competencia lingüística

Numerosos autores coinciden en que el aprendizaje de nuevo vocabulario puede beneficiarse gracias al uso de la música y las canciones. La estructura de las mismas, unida a su carga emocional influyen en la adquisición y retención del vocabulario (Fonseca-Mora, 2000; Ludke, 2010; Paquette & Rieg, 2008).

Por otro lado, la relación semántica entre la música y el texto puede facilitar la comprensión auditiva (Fritz et al., 2019). Además, la relación recurrente entre frases musicales y frases textuales permite una mayor comprensión, así como una mayor atención (Patel, 2012) y segmentación del texto (Gordon et al., 2010).

Las canciones, como materiales reales que son, pueden utilizarse para reforzar el aprendizaje de la gramática (Díaz-Bravo, 2015; Lüke, 2008). Diferentes estudios demuestran como el uso de estructuras rítmicas musicales facilitan el procesamiento sintáctico y gramatical, sugiriendo que ritmo y lenguaje comparten estructuras neuronales (Chern et al., 2018; Gordon et al., 2015). A su vez, se han probado los mismos beneficios en niños y adulto con dificultades lingüísticas específicas (Bedoin et al., 2016; Kotz et al., 2016). Las canciones cuentan con diferentes cualidades que las convierten en herramientas útiles para la práctica de la gramática. Suelen tener una uniformidad gramatical, esto es: mismos tiempos verbales; estructuras sintácticas repetidas, con el mismo orden y de duración similar; uso de familias de palabras; etc. Es por eso que se muestran como una alternativa motivadora a los ejercicios tradicionales que pueden resultar, en ocasiones, tediosos.

La repetición natural de los versos de las canciones juega a nuestro favor, ya que forma parte de la estructura regular de un poema. Por su lado, la música tiene una estructura melódica, armónica y rítmica que se suele repetir un determinado número de veces y que aporta estabilidad y permite que la audiencia comprenda el discurso sonoro (Middleton, 1990). Esta repetición, necesaria para la comprensión de la estructura musical, puede ser utilizada para la práctica de la gramática en las canciones de la misma manera que se hacía en el método audio-lingüístico, pero sin la artificialidad del mismo.

Sin embargo, existen factores a tener en cuenta a la hora de realizar este trabajo. Por un lado, las canciones no han sido creadas normalmente para cumplir

un objetivo didáctico gramatical, lo que supone que hay que hacer una labor de búsqueda y análisis profundo para encontrar aquellas piezas que se ajusten a nuestras metas. Para ello, se puede contar con el trabajo ofrecido por otros profesionales que comparten sus materiales tanto en páginas web —Todoele, materialesELE, etc.— (Garrido Molina, 2019), como en grupos de redes sociales como Facebook o Twitter . Por otro lado, debemos contar con que las composiciones músico-textuales, al igual que otras artes, pueden contener errores gramaticales, léxicos, etc., incluidos tanto deliberadamente como sin intención. Independientemente de la intencionalidad, no tenemos por qué huir de las canciones que contengan errores, puesto que sirven, ocasionalmente, como testimonio de faltas cometidas por hablantes nativos y dan pie al aprendizaje. Además, desde la perspectiva afectiva, ayuda a romper la falsa barrera entre los hablantes nativos y los extranjeros, que hace creer a estos últimos que sus errores gramaticales les hacen parecer menos preparados, lo que aumenta su filtro afectivo, dificultando el aprendizaje (Savignon, 1987).

Por último, la fonética puede verse mejorada gracias al uso de las canciones. La escucha y, sobre todo, el canto pueden influir en el desarrollo fonológico del alumnado, mejorando tanto la capacidad para reconocer distintos fonemas (Zeromskaitė, 2014) como para la práctica fonológica (Heikkola & Alisaari, 2019; Ludke et al., 2014).

II.4.5.2. Competencia sociolingüística

Las publicaciones relacionadas con el uso de la música como medio para la mejora de la competencia sociolingüística son muy reducidas y se adscriben al conocimiento y estudio de las distintas variantes dialectales y acentos.

A pesar de la tendencia a llamar castellano —variante del español establecida como mayoritaria por razones demográficas y sociopolíticas, siendo tres cuartas partes de la población peninsular castellanohablantes entre los siglos XVI y XVII— al español (Fernández y Otero, 2008) fuera de la península ibérica, la realidad es que existen diferentes variantes de esta lengua que son habladas por grupos de diversa localización geográfica. Para Valentini (2017) existen hasta ocho variantes del español: la castellana, la andaluza y la canaria en el territorio español; junto con la mejicana y centroamericana; la caribeña; la andina; la chilena y la rioplatense. A la vista de esta circunstancia, cabe esperar que la enseñanza del español como lengua extranjera no se cierre a una sola variante, sino que, en la medida de lo posible, intente abrir su espectro de manera amplia. Es el docente quien debe, en primer lugar, conocer las necesidades de su alumnado y las circunstancias socio-lingüísticas del español en las que sea más probable que se

sitúe. Por otro lado, dentro de una misma variante, podremos encontrar distintas subvariantes, así como registros diferentes. Es por ello que conviene hacer consciente a los estudiantes de la necesidad de tener la mente abierta ante la diversidad dialectal (Rodríguez López, 2005).

Esta inquietud por la aproximación a las variantes del español se ve reflejada en las propuestas didácticas de distintos autores que se han centrado en utilizar la música como herramienta para su estudio. Siendo la música un artefacto de importante riqueza cultural y dialectal, su utilización resulta motivadora y eficaz a la hora de trabajar aspectos fonológicos, léxicos y culturales, entre otros. Maestu (2011) sugiere que se debe tener en cuenta que el trabajo con alumnado joven depende mucho del grado de motivación con que reciban la pieza musical y que posiblemente en algunas ocasiones, la antigüedad de la pieza o la barrera cultural impida a los estudiantes valorarla. Por eso, propone que el docente busque estrategias que permitan un acercamiento hacia la pieza. Para ello, ofrece un esquema a seguir a la hora de trabajar con canciones, además de distintos títulos que pueden considerarse característicos de las distintas variedades. En el caso de los estudiantes adultos, estos suelen mostrar mayor interés por canciones de menos actualidad, pero pueden tener la sensación de que el uso de música es trivial si no se explica las razones por las que se utilizan estas estrategias. Ruiz García (2005) reivindica la necesidad de abordar el conocimiento cultural que las canciones aportan, indagando en las distintas variedades culturales. En su propuesta didáctica, Bravo (2013) ofrece músicas de distintas latitudes como medio para conseguir el dominio de la pronunciación de distintas variantes, así como del aprendizaje del léxico y la gramática, además la adquisición de conocimientos socio-culturales y pragmáticos.

A nivel práctico, existen numerosas páginas web en las que los docentes comparten recursos didácticos que permiten, entre otros objetivos, reconocer y analizar las distintas variantes del español. Martínez Lagares (2015) ofrece una serie de páginas web donde se pueden encontrar materiales para el trabajo de español como lengua extranjera mediante la música. Entre ellos, destaca *Todoele*, una plataforma en el que se comparten materiales relacionados con la enseñanza del español para extranjeros, además de ofrecer un lugar para el encuentro, el debate y las oportunidades laborales y académicas.

II.4.6. La música como medio para la mejora de las actividades comunicativas de la lengua

Como ya explicamos anteriormente, existe una muy estrecha relación entre lenguaje y música que podemos aprovechar en la potenciación y mejora tanto

de las habilidades orales como las escritas. Aniruddh D. Patel (2012), propone con su hipótesis O.P.E.R.A. (overlap, precision, emotion, repetition, attention⁴²) que la práctica musical potencia el fortalecimiento del lenguaje gracias a: el solapamiento (overlap) de las capacidades musicales y lingüísticas del cerebro; a la necesidad del desarrollo de mayor precisión en la música a la hora de codificar sonidos, lo que supondría un entrenamiento para abordar la codificación del lenguaje; al efecto emocional que la música produce en sus intérpretes y oyentes; a la repetición, que permite un entrenamiento redundante pero natural y al incremento de la atención a la actividad desarrollada que la música genera.

El MCER (Consejo de Europa, 2002) marca una serie de actividades de comunicación que el estudiante debe aprender a realizar, ofreciendo unos descriptores para ello. Estas actividades son: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. El objetivo principal es conseguir una comunicación fluida y, para ello, la meta final es poder ser capaces de realizar estas actividades de comunicación al tiempo que se desarrollan las competencias comunicativas — lingüística, pragmática y socio-lingüística—, además de las estrategias, que sirven de bisagra entre las dos anteriores.

II.4.6.1. Actividades de expresión

Sin duda, una de las ventajas del uso de la música tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera es que puede ser beneficioso para el desarrollo de la expresión. La música es un acontecimiento sonoro que, aunque puede ser plasmado por escrito de una forma simbólica, tiene una naturaleza efímera similar al lenguaje hablado. La investigación en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas ha aumentado en los últimos años, buscando identificar en qué medida, el uso de la música beneficia las actividades de expresión. A continuación, explicaremos los resultados de los estudios más importantes en este campo.

II.4.6.1.A. Expresión oral

Distintos aspectos de la expresión oral pueden verse beneficiados gracias al uso de la música. Para Heikkola y Alisaari (2019), el uso del canto, la recitación de versos de canciones y la escucha de las mismas influyen de manera positiva tanto en el aumento producción oral como en la fluidez. Además, se ha argumentado que la introducción de entrenamiento musical puede mejorar la pronunciación de una segunda lengua (Posedel et al., 2012). Por otro lado, la

⁴² solapamiento, precisión, emoción, repetición, atención (traducción propia).

naturaleza repetitiva de las estructuras musicales de las canciones hace que su uso sea especialmente aconsejable, ya que se puede promover la práctica y repetición de ejercicios de pronunciación sin que ello resulte artificioso o aburrido (Engh, 2013; Salcedo, 2010). Por último, aunque el MCER (2002) no contempla la necesidad de que los hablantes de una segunda lengua tengan que poseer un acento nativo, el uso de las canciones permite la práctica y la mejora de la entonación, necesaria para hacerse entender (Henderson, 2014; Wang et al., 2016).

II.4.6.1.B. Expresión escrita

Podría considerarse la expresión escrita como la habilidad menos relacionada con la música. Sin embargo, hay evidencias de que el aprendizaje musical influye positivamente en la capacidad del estudiante para realizar dictados (Talamini et al., 2018) en los que se relacionan aspectos fonológicos y de codificación. Se ha sugerido el uso del canto como una técnica adecuada para la mejora de la fluidez en la escritura de lenguas extranjeras, en tanto en cuanto estimula la memoria, que juega un papel fundamental tanto en el proceso como en la fluidez de escritura (Alisaari & Heikkola, 2016).

El European Music Portfolio (Ludke & Weinmann, 2011) propone ejercicios como la descripción de los sonidos, tanto musicales como no musicales, fomentando la exploración y búsqueda de nuevo vocabulario, así como de sinónimos y antónimos. El uso de canciones puede actuar como estimulante para la escritura de ensayos relacionados con la música y desarrollar el pensamiento crítico (Ahola, 2005; Hu et al., 2017), utilizando tanto los versos de una canción, como la música instrumental, además de la descripción de la relación entre ambas, si se diera. El trabajo con adultos se ve especialmente beneficiado en este punto, ya que una misma canción puede trabajarse de varias maneras, tales como la creación de diálogos entre personajes, la escritura en estilo directo o indirecto o el resumen de una historia (Lems, 2001).

Otra actividad explotada en este aspecto es la variación de los versos de canciones con el fin de fomentar la creatividad en la escritura (Murphey, 2013, 2014) además de las reglas de acentuación y la consciencia de la naturaleza silábica en el caso del español. Por otro lado, puede realizarse un trabajo similar en el que se crean textos para melodías instrumentales populares, evitando cualquier influencia de los versos previos de una canción.

II.4.6.2. Actividades de comprensión

II.4.6.2.A. Comprensión auditiva

La práctica de la comprensión oral resulta, a todas luces, una de las grandes beneficiadas gracias al uso de la música. Su repetición natural facilita y escucha redundante sin artificios (Gordon et al., 2010). Además, la comprensión se ve beneficiada debido a la naturaleza real de las canciones, materiales de muy fácil acceso que permiten no solo el trabajo de una lengua sino el disfrute, tanto del alumno como de las personas cercanas a este, facilitando espacios para la generación de emociones, la comunicación y reconocimiento de afectos y la cohesión social (Murphey, 2014).

Se ha sugerido que la práctica musical potencia en el estudiante, ya sea niño o adulto, la capacidad para separar en morfemas el discurso continuo que se percibe en los primeros acercamientos a una lengua extranjera, apoyándose en las propiedades estructurales y motivacionales de la música de las canciones (Schön et al., 2004, 2008). Parker (2000) afirma que el uso de vídeos musicales permite al alumnado desarrollar la capacidad para diferenciar no solo los elementos segmentales —vocales y consonantes— sino los suprasegmentales —la entonación, la curva melódica, la pausa, la velocidad de elocución y el ritmo— o, dicho de otra manera, la prosodia.

II.4.6.2.B. Comprensión lectora

Tanto en la música como en el proceso de lectura son necesarias unas destrezas auditivas tales como la discriminación melódica, rítmica y armónica y, en general, la combinación y segmentación de sonidos (Patel, 2011; Strait et al., 2011). Varias investigaciones han indagado en la relación entre aptitud musical y la lectura (Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). La discriminación y asociación entre sonidos y tonos musicales siguen procesos cognitivos muy similares al caso de la descodificación de grafema-fonema en la lectura (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2015). A pesar de que se han llevado a cabo numerosos estudios que llegan a conclusiones positivas, existen carencias en investigaciones en segundas lenguas y en estudiantes adultos.

Diversos autores han propuesto distintas líneas de actuación para potenciar las destrezas lectoras, tales como el uso de canciones como medio de apoyo en la lectura en una lengua extranjera para la codificación fonema-grafema (Paquette & Rieg, 2008) y la fluidez lectora (Patel & Laud, 2007). Como decíamos en punto anterior, la relación semántica entre la música y el vocabulario

(congruencia musico-textual) beneficia la adquisición de este último durante la lectura. El procesamiento semántico es, por tanto, potenciado a través de la escucha musical (Fritz et al., 2019).

II.4.6.3. Actividades de interacción y mediación

La música actúa como herramienta de cohesión social y fortalecimiento del grupo (Blacking, 1974; Cross, 2010; Woolhouse et al., 2016). Es por ello que algunos investigadores se han centrado en el efecto que esta produce en la interacción oral y la mediación dentro de la clase de lenguas extranjeras. A pesar de que la literatura al respecto no es muy extensa, queremos destacar algunos estudios que se han centrado en buscar la medida en que el uso de la música o la práctica de la misma influyen en la voluntad para comunicarse.

La experiencia musical aporta un mayor entendimiento emocional. Fernández-García y Fonseca-Mora, describen en su estudio (2019) que aquellos sujetos que muestran este entendimiento emocional tienen resultados más altos en sus habilidades del habla o expresión oral e interacción social. Se encuentra, a su vez, que los participantes con experiencia musical demuestran poseer un mayor entendimiento emocional.

Por otro lado, gracias al uso de programas musicales en contextos de lenguas extranjeras, el alumnado experimenta mayor capacidad para reconocer sus fortalezas y para trabajar en equipo, lo que, a su vez, implica una mayor consciencia en las habilidades de mediación. Esto influirá positivamente en el desarrollo de la empatía, la cognición social y en la capacidad del alumnado para explicar y predecir el comportamiento de los otros, además de potenciar la sensibilización socioemocional y prepararlo para las diferencias socioculturales (Cores-Bilbao et al., 2019).

II.4.7. La música como medio para el aumento de la creatividad comunicativa

La música es un producto de la creatividad humana que implica combinación de emociones, conocimiento de ciertas reglas o estándares y voluntad de comunicar y/o expresar un discurso. En este sentido, la comunicación en una lengua extranjera, como ya hemos visto, tiene ciertos paralelismos. Noam Chomsky (1964) alude a la creatividad lingüística de los infantes para fundamentar su teoría de la gramática universal que, aunque discutida y matizada por el mismo autor, intenta explicar que el ser humano no nace como una tabula rasa o un contenedor vacío, sino que cuenta con unas capacidades que le permiten

tratar el lenguaje de forma creativa. En este sentido, en la clase de lenguas extranjeras debe fomentarse la creatividad con el fin de motivar al alumnado a expresar sus sentimientos, sus anhelos y sus dudas, haciendo del aula un lugar en el que los participantes sientan que están formándose no solo en el aprendizaje de una lengua, sino de forma holística (Foncubierta & Gant, 2016). La creatividad no es patrimonio de unos pocos a pesar del trato, casi místico, que se ha atribuido a los genios y debe ser potenciada cuando se tenga la oportunidad de hacerlo. A pesar del cambio de enfoque producido en la enseñanza de las lenguas en las últimas cuatro décadas, existe cierta tendencia por parte de algunos docentes a considerar la lengua como un contenido que se debe memorizar sin que haya ninguna interacción entre el sujeto que aprende y el objeto aprendido. Sin embargo, es necesario un trabajo de exploración de la nueva lengua, de intento de construcción con las herramientas de las que disponemos y de contraste con nuestra lengua materna. Todo este trabajo, de naturaleza experimental, necesita enmarcarse dentro de un proceso creativo en el que el individuo sienta cierta libertad para comunicarse, de manera que la autoestima y seguridad se vean reforzadas (Paquette & Rieg, 2008).

La exposición a una cultura foránea se ha visto como un factor de influencia en la creatividad literaria de estudiantes (Tan et al., 2019). El hecho de tener acceso a estímulos de carácter cultural promueve tanto el interés como una apertura de perspectivas, facilitando el pensamiento divergente. La música contiene una fuerte carga cultural que permite esta divergencia, promueve el interés por ideas no convencionales y potencia, por tanto, la creatividad (Leung & Chiu, 2010).

Las canciones son un buen medio para fomentar la creatividad comunicativa en tanto en cuanto son piezas musicales cuyos versos pueden ser alterados de diversas maneras (Ahola, 2005; Fandiño López et al., 2008; González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017; Martínez Lagares, 2015; Murphey, 2014; San Martín Moreno y Binns, 2000). Son generalmente breves y pueden trabajarse desde distintas perspectivas y adaptarse a las necesidades del alumnado, que no deja de escuchar música fuera del aula de idiomas generalmente. En este sentido, el trabajo con canciones puede seguir la misma línea de la *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari (1999), facilitando la creación lingüística apoyada en ritmo, melodía y armonía.

Por su parte, la música instrumental puede actuar como guía para la creación de versos originales, jugando tanto con la congruencia con las emociones expresadas en el discurso musical, como con la ironía resultante del contraste entre los afectos de la música y los versos. Foncubierta y Gant (2016) sugieren que tanto las imágenes como la música facilitan el habla interna o *inner talk*, in diálogo

interno que el/la estudiante mantiene consigo mismo antes de hacerlo con otros. El uso de ejercicios bien estructurado puede potenciar ese diálogo gracias a que actúan de soporte para la generación de ideas, fomentando la seguridad en uno mismo y la desaparición de una sensación de estar perdido o equivocado, lo que reduce el filtro afectivo y abre las puertas al aprendizaje.

II.4.8. Conclusiones del epígrafe

La música no es solamente un producto estético sonoro al igual que una lengua no son solo sus reglas gramaticales. La música es un acontecimiento que funciona como una herramienta de comunicación y es capaz de transmitir emociones, de establecer lazos sociales y transmitir el bagaje sociocultural de los grupos humanos. Debido a ello y la necesidad de ofrecer una enseñanza de las lenguas centradas en la comunicación por encima de los elementos formales, es necesario estudiar cómo facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera gracias a las características comunicativas de la música.

La música reduce el filtro afectivo al disminuir la ansiedad y aumentar la motivación y la autoconfianza. Potencia la capacidad de socialización entre individuos y el aprendizaje mutuo. Permite, además, la retención de lo aprendido, la mejora de los aspectos formales y el aumento de la creatividad comunicativa.

II.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Durante este capítulo se ha realizado una revisión extensa que consideramos necesaria para poder abordar una investigación con una base teórica sólida. En primer lugar, nuestro discurso se ha centrado en el concepto de la música como un artefacto comunicativo que, a pesar de resultar una práctica casi universal, depende del contexto sociocultural. Así mismo, hemos comentado las distintas teorías que intentan explicar la razón de la existencia de la música. En segundo lugar, hemos profundizado en la especial relación que tienen música y lenguaje, apoyándonos en las investigaciones más destacadas al respecto, que han abierto un debate en torno a un posible sistema de apoyo beneficioso entre ambos. En nuestro tercer epígrafe, hemos hecho un breve recorrido por la historia de los enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, presentando las instituciones que velan por la calidad de la misma. El cuarto y último epígrafe se ha dedicado a la exploración de publicaciones científicas que han estudiado diversos aspectos de la enseñanza de las lenguas extranjeras que se ven beneficiados gracias al uso de la música y las canciones.

III. METODOLOGÍA

III.1. ENCUADRE METODOLÓGICO

La posición filosófica que adoptamos al comienzo de una investigación se denomina paradigma y hace referencia a un modo de ver, analizar e interpretar los procesos que siguen los miembros de una comunidad científica. Para Gage (1963), los paradigmas son pautas o maneras de pensar respecto a la investigación que, al aplicarse, pueden conducir al desarrollo de teorías. Para otros autores, los paradigmas son sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas que se ven firmemente unidos a todas las fases de una investigación (Goetz et al., 1988; Kunh, 1975). En la investigación educativa, se han distinguido históricamente el positivismo y el paradigma interpretativo como los dos principios teórico-filosóficos básicos que han inspirado los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, respectivamente.

El paradigma positivista, considerado históricamente como el único modelo de investigación posible, se abstrae de cualquier consideración subjetiva, buscando solo datos cuantificables para explicar una situación dada. Se basa en el modelo científico inaugurado en la Ilustración y se caracteriza por cuatro aspectos fundamentales: la medida de aquello que se puede observar, el compartimento de la realidad en variables aislables, el control experimental o estadístico de estas y la predicción del comportamiento futuro (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989). La investigación realizada en base a estos elementos se centra en la creación de teorías y leyes generalizables que, de manera deductiva, buscan explicar, controlar, dominar o verificar una realidad educativa que se considera única, tangible, simplificada y convergente (Colás, 1992). Este modelo considera que, con una muestra suficiente, los resultados pueden ser generalizables, pudiéndose asumir que las realidades son estables (Pérez Juste et al., 2012).

La subjetiva e intrincada complejidad de los fenómenos sociales en general y los educativos en particular, establecen un límite en la investigación educativa que justifica la búsqueda de un modelo alternativo de investigación, que tenga en cuenta las características de los procesos objeto de estudio, respetando la naturaleza de los mismos. Es ilusorio hablar, en el ámbito social y educativo, de una única realidad, resultado más aconsejable pensar en las múltiples verdades que se complementan entre sí, de forma que cada individuo o grupo brinda una perspectiva distinta y matizada que edifica el sentido de la realidad en que se mueve. Esta complejidad ha provocado, durante las últimas cinco décadas, el surgimiento y desarrollo de un modelo de investigación, conocido como

cualitativo, naturalista, etnográfico, interpretativo, etc. (Dittinger et al., 2019; Guba, 1989), que considera la investigación educativa como un proceso opuesto a la neutralidad e impersonalidad del positivismo. Esto es, una acción en la que la interpretación de las conductas de los individuos que forman parte de la investigación, su punto de vista y sus comportamientos tienen un papel esencial, donde se rechaza la separación de estas personas del contexto en el que sus experiencias tienen lugar (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1989; 1994).

En este trabajo no podemos asumir una uniformidad positivista de la realidad ya que nos interesan los comportamientos e interacciones de los sujetos investigados. Nuestra investigación se realiza desde una perspectiva interpretativa que permita afrontar la complejidad intrínseca de la realidad social. No obstante, no queremos establecer un rechazo completo a ciertas técnicas de la investigación cuantitativa, ya que pueden ser útiles para nuestros objetivos. La complementariedad de ambas supone una oportunidad de la que disponemos para enriquecer nuestro estudio de la realidad, ampliando los puntos de vista y ofreciendo mayores dimensiones para el análisis (García Hoz, 1994). A pesar de que existen ciertas voces discrepantes en relación a esta complementariedad, la tendencia actual apunta al no rechazo categórico de los métodos cualitativos y cuantitativos entre sí. Uno de los aspectos que distingue a las ciencias sociales de las naturales es, precisamente, la ausencia de un paradigma absoluto. En este sentido, se apuesta por la convivencia de ambos, hecho que, para Shulman (1989), puede considerarse no un síntoma de debilidad científica, sino un rasgo de madurez y naturalidad.

Además de la aceptación de un paradigma que defina la esencia del proceso de investigación, existe un segundo aspecto que caracteriza y condiciona sustancialmente la investigación educativa y no es sino la intencionalidad con que se emprende el proceso de investigación. El objetivo de una investigación educativa no puede ser exclusivamente la producción de conocimiento generalizable, ya que entendemos que el conocimiento pedagógico originado en la investigación no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes implicados. A saber, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa consiste en la transformación y mejora de la práctica (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994). Debido a que estamos a favor de esta idea, consideramos que la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta la preocupación por unir teoría y práctica, facilitando que el profesorado sea conocedor de las teorías que guían su labor docente (Martínez, 1990).

Nuestro trabajo de investigación tiene como una de sus prioridades establecer propuestas de valoración que favorezcan la mejora de la realidad

educativa, manteniendo altos estándares, gracias al uso de una información clara, objetiva y fiable y realizando las tomas de decisiones a partir de unas bases sólidas, con el foco puesto en a la búsqueda continua de la calidad. Tenemos la clara convicción de que, solo un compromiso con la intensificación de la eficacia de las distintas iniciativas y acciones llevadas a cabo puede garantizar un impulso al cambio, determinante en la mejora de la enseñanza. De hecho, el trabajo de investigación que aquí presentamos surge con la intención de comprender la importancia de la música para el aprendizaje del español como lengua extranjera y consolidar aquellas herramientas y métodos que incluyan esta como piedra angular para el conocimiento y la práctica de la lengua y la cultura.

III.2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Tras una intensa revisión sistemática de la literatura concerniente a nuestro tema de investigación, que ha sido plasmada en el capítulo anterior de este trabajo, el presente punto de nuestro proyecto se centra, como no podía ser de otra manera, en la recogida de datos. Para ello, consideramos pertinente hacer uso de una metodología de investigación mixta, utilizando tanto herramientas que generalmente se suelen asociar a la investigación cuantitativa como otras vinculadas más frecuentemente a investigaciones cualitativas. Tenemos en cuenta que, con independencia de la herramienta utilizada para esta recogida de datos, toda la información obtenida es ulteriormente analizada, comparada e interpretada con el fin de comprender el objeto de nuestro estudio, con una base naturalista y cualitativa, no dando por sentadas las generalizaciones propias de la investigación cuantitativa.

Resaltar el carácter cualitativo de nuestro trabajo no solo se debe a nuestra intención de manifestar los principios metodológicos en que nos basamos. Consideramos que nuestro objeto de estudio, la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la música, necesita contar con testimonios que expliquen no tanto una realidad de laboratorio, sino una multiplicidad de factores e interrelaciones que se dan en el proceso de aprendizaje de una lengua. Pensamos que el carácter artístico-comunicativo que la música posee, unido a los valores afectivos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras merece una visión cualitativa, apoyada tanto en la técnica como en el arte (Trigueros-Cervantes et al., 2018).

Además, resulta evidente que el uso de una metodología de investigación va de la mano de unos principios filosóficos y éticos correspondientes con un determinado enfoque educativo. Teniendo en cuenta que podemos parecer

simplicistas, consideramos que un enfoque educativo centrado en el producto es más afín a una metodología cuantitativa, al perseguir la objetividad del positivismo científico en educación. Por otro lado, una educación basada en el proceso resulta más ligada a una metodología cualitativa, ya que está centrada en conocer la visión subjetiva que ofrece cada uno de los protagonistas e intenta desarrollar, por tanto, un conocimiento práctico o crítico. Como manifiesta Coffey (2003) parafraseando a Tesch: “los positivistas usan las palabras como datos y los investigadores cualitativos usan los números en búsqueda de patrones de la actividad humana” (p. 6). Para Stake (1995), los investigadores “cuantitativos se centran en la explicación y el control; los cualitativos, en la comprensión de las complejas interrelaciones existentes” (p. 37).

Debido a esto, partiremos de un diseño que no buscará centrarse en el valor del número como fin último, sino ofrecer interpretaciones, haciendo uso de aquellas herramientas que faciliten esa empresa, ya sean denominadas cualitativas o cuantitativas, que sin duda aportarán conocimiento. Pretendemos, de este modo, establecer un modelo mixto, al hacer uso de herramientas complementarias que se puede describir con la metáfora de las dos caras de una moneda. En este sentido, nos apoyamos en la idea del investigador cualitativo como un *bricoleur*⁴³, que va utilizando aquellas herramientas que puedan servirle para sus propósitos y que no siempre se pueden establecer por adelantado (Denzin & Lincoln, 2005).

Durante esta recogida de datos, y teniendo en cuenta las características de nuestra investigación, se ponen en funcionamiento dos procedimientos diferenciados: por un lado, se hace uso de un cuestionario, que arroja datos sobre una muestra representativa de la población a estudiar; por otro lado, teniendo en cuenta los resultados de esos datos, planeamos la realización de un estudio de caso que nos ofrezca la oportunidad de conocer con más profundidad una situación concreta sobre el uso de la música como herramienta para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Asumimos, como algo inherente a la investigación cualitativa, el hecho de que a medida que el trabajo se va desarrollando surgen distintos puntos de vista que han de tenerse en cuenta y que pueden tener un peso importante en la investigación, reforzando, de esta manera, la idea de que el proceso es tanto o más importante que el resultado final.

Los temas que en primera instancia nos guían fueron los siguientes:

⁴³ Entendido, metafóricamente, como una persona que realiza bricolaje.

- El valor concedido a la música y otros elementos artístico-comunicativos como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa por parte del alumnado implicado.
- La influencia de la música como elemento decisivo para el aprendizaje del español como lengua extranjera y su contraste con las teorías existentes.

Tras la reflexión en torno a estos temas, comienza un proceso de búsqueda de literatura especializada en la que basarse para seleccionar, por un lado, aquellos cuestionarios validados y publicados por otros autores que aseguran el rigor científico que toda investigación exige. Por otro lado, se diseñan las herramientas necesarias para realizar un estudio de caso, fundamentándonos, como no puede ser de otra manera, en el trabajo académico teórico-práctico de reputados investigadores, a fin de garantizar la calidad de nuestro trabajo. Seguidamente ofrecemos un esquema en que se detallan las distintas fases de esta investigación, de manera que se haga más sencilla la comprensión del mismo:

Tabla 1. Herramientas metodológicas de la investigación

Cuestionario	Estudio de caso
<ul style="list-style-type: none"> • Selección de cuestionarios • Recogida de datos <ul style="list-style-type: none"> ○ Negociación ○ Aplicación • Codificación de datos • Análisis estadístico • Discusión de los resultados • Conclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Negociación de acceso • Recogida de datos <ul style="list-style-type: none"> ○ Observación ○ Entrevistas ○ Análisis de documentos • Análisis descriptivo y categórico • Conclusión

Contraste y triangulación de resultados

III.2.1. Cuestionario

Hablar de cuestionarios como herramienta de recogida y análisis de datos suele estar, en la mayoría de los casos, asociado a un diseño y una metodología fundamentalmente experimental, en la que la aplicación estricta de la estadística supone el control todas las variables que, en principio, pudieran afectar a los resultados. De esta forma, se estudian las consecuencias que producen en las variables dependientes los cambios producidos en las variables independientes.

No haría falta comentar esta cuestión si no fuera porque, tradicionalmente en investigación educativa, el uso de un método experimental y de variables dependientes e independientes, se entiende en un sentido muy específico:

El método experimental puede considerarse como una situación en la que se observa la relación entre dos variables produciendo el investigador deliberadamente un cambio en una de ellas (variable independiente) y observando si esta alteración produce algún cambio en la otra (variable dependiente). (Tejedor, 1984, p. 17)

Sin embargo, como explicábamos al principio del capítulo, la realidad compleja existente en las ciencias sociales, en general, y en la educación en particular, nos hace pensar en que hablar de relaciones causales perfectas es una empresa casi imposible y que normalmente tratamos los análisis correlacionales. Por ello, consideramos necesario destacar que el modelo de cuestionario o escala de actitudes que presentamos en esta tesis no responde a un método experimental y empírico de laboratorio. Por el contrario, es una herramienta elaborada en base a preguntas que permitan afirmar o rechazar la existencia de relaciones asociativas entre variables que tienen cierta tendencia o probabilidad. Para ello, se hace uso de variables nominales y ordinales generalmente asociadas a escalas Likert buscando, como decimos, relaciones entre grupos (Ato et al., 2013).

En base a este planteamiento metodológico y teniendo siempre en mente que el objetivo de esta investigación no es otro que el de generar conocimiento acerca del uso que se hace de la música entre los estudiantes adultos de español como lengua extranjera, con la intención de impulsar y fomentar el mismo, nuestro cuestionario aspira a tener una triple finalidad:

- Funcionar como un instrumento de reflexión sobre los principales aspectos que influyen en la utilización de distintas herramientas para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Una vez analizados los resultados, depurar y descubrir problemáticas que previamente solo habrían podido ser intuitas y sobre las que se indagará con mayor profundidad durante el desarrollo del estudio de caso.
- Utilizados globalmente, los datos obtenidos serán una fuente de información que posibilitarán el estudio del estado de la cuestión.

Definido el planteamiento metodológico y la finalidad del cuestionario, es momento de conocer otros aspectos relevantes y que presentamos en este informe de acuerdo a la siguiente estructura:

- Revisión de la literatura y selección de instrumentos de investigación
- El cuestionario: estructura, ítems y variables
- Procedimiento estadístico empleado

III.2.1.1. Revisión de la literatura y selección de instrumento de investigación.

Este trabajo de investigación busca acercarse a un fenómeno concreto desde distintas perspectivas y teniendo en cuenta los diferentes agentes participantes. Para ello, se ha realizado una revisión de la literatura que permitiera encontrar herramientas adecuadas, rigurosas, validadas y con fiabilidad, con el fin de acercarnos al objeto de estudio. Nuestra investigación busca conocer distintas realidades asociadas al alumnado de español como lengua extranjera. Consideramos esencial poder comprender su realidad sociocultural, su actitud respecto al español y las formas en que afrontan la adquisición del mismo.

Tras hacer una revisión pormenorizada de las herramientas que puedan servirnos para obtener esa información, decidimos adaptar un cuestionario de Ramírez (1992) con el fin de conocer el valor que estudiantes extranjeros en un contexto de inmersión lingüística dan a distintos medios audiovisuales de comunicación como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera y cuáles son sus hábitos de consumo de los mismos. Otra adaptación de este cuestionario fue realizada en 2010, poniendo el foco en estudiantes estadounidenses y los medios de comunicación como motivación social (Fonseca-Mora y García-Barroso, 2010).

Otra cuestión importante es la selección de los participantes. Se busca tener acceso al alumnado de aquellos centros de la ciudad de Granada en los que se desarrollen programas asociados a los niveles universitarios, cuyas clases ofertadas, una vez cursadas y aprobadas, se vean traducidas en créditos de sus respectivas carreras. Por ello, se seleccionan dos centros en los que se dan estas circunstancias:

- El Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada⁴⁴

⁴⁴ Centro asociado a la Universidad de Granada donde se imparten cursos de español como lengua extranjera en diferentes modalidades, así como cursos de lenguas modernas (inglés, francés, italiano, alemán, catalán, japonés, portugués, ruso, sueco y árabe) y formación específica para profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Página web: <https://www.clm-granada.com/>

- Institute for the International Education of Students (IES) Abroad Granada⁴⁵

Aunque en un principio, las direcciones de ambos centros se muestran interesadas en participar en el estudio, el Institute for the International Education of Students Abroad Granada decide no continuar en el proceso de negociación, por problemas burocráticos. Afortunadamente, las conversaciones con el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada resultan más fructíferas desde el principio, lo que facilita que el cuestionario pueda ser respondido por 178 estudiantes del centro.

Previo a la fase de administración de los cuestionarios, se procede a contactar con la directiva del centro para informarle sobre nuestras intenciones en torno a la investigación, así como para negociar los accesos, la idoneidad del cuestionario, etc. A continuación, resumimos los aspectos esenciales de este proceso:

1. E-mail al grupo directivo comunicándole por escrito el objetivo y la intención de la presente investigación junto con las razones de la selección de su centro como parte de nuestra muestra.
2. Visita personal al centro para explicar al equipo directivo los detalles del cuestionario, discutir los horarios en los que resulta más conveniente que sean administrados y recibir los documentos estandarizados por el centro para obtener el permiso de utilización de la información por parte de los participantes.
3. Administración del cuestionario a un grupo piloto con el fin de valorar los elementos susceptibles de cambio en relación al formato de acceso (código QR) y presentación (formulario de Google) del cuestionario.
4. Negociación personal y presencial con el profesorado y el alumnado antes de comenzar el reparto del cuestionario. Entrega del escrito en el que se expresan los compromisos a cumplir por el investigador acerca de la confidencialidad y anonimato de los datos.
5. Agradecimiento colectivo a todos y cada uno de los grupos de estudiantes y al profesorado del centro que intervienen en el proceso, así como al equipo directivo.

⁴⁵ Centro perteneciente al Institute for the International Education of Students, con sede central en Chicago, EEUU especializado en estudios internacionales. Página web: <https://www.iesabroad.org/city/granada#sthash.Jp3O4hGV.dpbs>

La fase de administración del cuestionario se produce con normalidad. Sin embargo, consideramos necesario destacar estos acontecimientos con el fin de detallar los aspectos que influyen en el devenir de nuestra investigación:

- Desde el primer momento, el equipo directivo del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada se muestra muy predispuesto a colaborar con el investigador, ofreciendo su ayuda a la hora de dar el visto bueno al cuestionario, facilitando el acceso a los permisos de colaboración, contactando con el profesorado y equipo administrativo, informándoles sobre la investigación y organizando los horarios de administración de cuestionarios que mejor se adapten a los intereses del investigador sin que ello suponga un perjuicio para los docentes o los estudiantes.
- En nuestro plan inicial incluimos una serie de preguntas que permitan conocer el nivel socioeconómico del alumnado y el centro universitario en el que realizan sus estudios en sus respectivos países. Sin embargo, el equipo directivo del centro considera que los estudiantes podrían sentirse incómodos al revelar datos de esta naturaleza puesto que, a su parecer, esta información podría facilitar su identificación. Entendiendo los motivos que se aluden, y teniendo en cuenta que es el equipo directivo del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada quien tendría que dar explicaciones a las instituciones colaboradoras en caso de que hubiera alguna queja o reclamación, consideramos que podemos prescindir de esa información sin que ello afecte a nuestros objetivos.
- Destacamos la actitud positiva de la mayoría de los profesores que ceden tiempo de su clase (entre 10 y 15 minutos) para que el investigador explique su propósito, presente la autorización del participante para utilizar la información y administre el cuestionario. Como decimos, la mayor parte del equipo docente muestra una actitud positiva y ofrece su ayuda en el reparto de los permisos o solucionando las posibles preguntas que algunos estudiantes pudieran tener al respecto⁴⁶. Hay únicamente dos casos en los que se pide no interrumpir la clase en un preciso momento, ofreciendo al investigador la posibilidad de acudir otro día para administrar el cuestionario.
- Por su parte, la actitud del alumnado es muy positiva. La mayoría realiza el cuestionario con su teléfono móvil y firma el consentimiento.

⁴⁶ Téngase en cuenta que el cuestionario estaba disponible en inglés y en español, y que para 14,7% de los estudiantes su lengua materna era diferente a estas dos.

Muchos de ellos se muestran curiosos respecto a la investigación y muy concentrados durante la realización de la prueba. Algunos, como indicábamos en el punto anterior, preguntan al investigador o al docente el significado de algunas palabras. Otros utilizan diccionarios en sus teléfonos móviles para buscar esos significados.

III.2.1.2. El cuestionario: estructura y variables e indicadores de calidad

III.2.1.2.A. Estructura y variables

El cuestionario tiene dos secciones diferenciadas. Por un lado, se establecen ítems destinados a conocer datos socio-demográficos. Siguiendo las direcciones de Vallejo (2011), el propósito de esta recolección de datos atiende a estas razones:

- Describir la muestra.
- Hacer análisis adicionales descriptivos por sexos, subgrupos, etc.
- Comprobar la existencia de subgrupos en la variable o variables medidas por nuestro instrumento.
- La verificación de relaciones entre la escala o preguntas del cuestionario y ese tipo de datos.

Como decimos, esta primera sección se corresponde con las variables socio-demográficas que conforman los rasgos definitorios de este grupo de participantes. Entre estos datos de identificación de los sujetos o variables socio-demográficas o independientes, encontramos:

- El género, que suele ser una variable muy interesante en la investigación de las ciencias sociales, puesto que su estudio puede arrojar datos sobre patrones repetidos en función al mismo, determinados por los constructos sociales y la interacción de factores genéticos, hormonales y neuronales. Influyendo ambos en el “autoconcepto, la regulación y direccionalidad de las propias acciones, el lenguaje, las emociones y la percepción de las acciones de otros” (Benlloch y Campos, 1999). En este apartado se rompe la dicotomía hombre-mujer añadiéndose la posibilidad de definirse como *otro género*, basándonos en que las comprensiones contemporáneas de género/sexo exhiben un grado de heterogeneidad parcialmente estructurado por la ubicación social a través de la sexualidad y el género/sexo (Schudson et al., 2019).

- La nacionalidad del estudiante que, a nuestro parecer, influye profundamente en la manera de abordar el estudio de una lengua extranjera, determinado tanto por el sistema educativo del país de procedencia como por su situación socio-económica dentro del orden mundial. Pensamos, por ejemplo, en las diferencias a la hora de afrontar el aprendizaje de una lengua que puede haber entre personas de Estados Unidos y China, donde tanto los sistemas educativos como su relación con la cultura hispana, entre otros, son muy diferentes.
- La lengua materna, que complementa a la variable «nacionalidad», puede aportar información asociada a una cierta cultura o culturas hermanadas por un idioma, lo que influye en la manera de mirar a una segunda lengua. Además, la cercanía entre la lengua materna y la lengua meta, puede generar transferencias lingüísticas que permitan mayor facilidad en el aprendizaje/adquisición (Navedo, 2016).
- El nivel de español establecido por el propio centro a través de una prueba de nivel lingüístico al comenzar el semestre.
- La relación con la música. Diferenciaríamos entre los estudiantes que cuentan con experiencia musical y aquellos que no. Consideramos individuos con experiencia musical a aquellos que han estado involucrados en actividades de aprendizaje de interpretación musical y, además, consideran tener cierto grado de capacidad interpretativa. Es necesario aclarar que, ante la imposibilidad de poder realizar test que puedan medir las aptitudes musicales, tenemos que decantarnos por establecer unos criterios que nos permitan crear grupos diferenciando músicos y no músicos. Para ello, se utiliza una escala establecida por Shook et al. (2013). Se establece una diferenciación entre músicos y no músicos teniendo en cuenta los años en los que hayan recibido lecciones musicales y una autoevaluación de sus aptitudes musicales (escala Likert 1-10). Aquellos que superan los 4 años de aprendizaje y se autoevalúan con un 5 o más, se sitúan dentro del grupo de los músicos.

La segunda parte del cuestionario está formada por secciones de ítems o variables dependientes:

- Autoevaluación de aptitudes de la competencia comunicativa. Likert 1-5.
- Medios utilizados para la práctica de español como lengua extranjera. Likert 1-5: el uso que le dan a los medios de comunicación (películas,

periódicos, música, etc.) para su práctica del español como lengua extranjera.

- Hábitos y preferencias comunicativas. Variable de medida nominal: los idiomas en que consumen los medios de la sección anterior.

Tabla 2. Cuestionario aplicado al alumnado

Presentación										
Estamos interesados en tu opinión como estudiante de español ¿Nos harías el favor de participar? Tus respuestas serán anónimas y analizadas para nuestro estudio. El cuestionario tiene 3 secciones de contenido. Por favor lee las instrucciones al inicio de cada sección y contesta la respuesta que más se acerca a lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que necesitamos es que respondas de la forma más sincera posible. Solo te tomará unos minutos. Tus datos serán completamente confidenciales. Muchas gracias.										
Perfil del encuestado										
Edad:	Género:			Nacionalidad:						
	Hombre	<input type="checkbox"/>								
	Mujer	<input type="checkbox"/>								
	Otro	<input type="checkbox"/>								
Estudios cursados en la actualidad	Grado/ Máster/ Doctorado/ Otros: _____									
Primera lengua o lengua materna:										
Nivel lingüístico español. Selecciona el nivel en que estás	B1.1	B.1.2	B.2.1	B.2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2		
Conocimiento musical. Contesta a las siguientes preguntas si practicas o has practicado música.										
Años de lecciones de música tomadas:										
Evalúa tu habilidad para interpretar tu instrumento musical principal. Rodea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoevaluación aptitud comunicativa en español										
Ítem	Extremadamente bien	Muy bien	Bien	Un poco	Nada					
Puedo entender una conversación en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo participar en una conversación en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender un artículo de prensa en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo escribir un e-mail en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender canciones en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender películas en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender series en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender videos de YouTube en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo comunicarme en por videollamada en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender podcast en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Puedo entender redes sociales en español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Frecuencia de uso de medios de comunicación para la práctica de español					
Ítem	Mucho	A menudo	A veces	Poco	Nunca
Libros, cómics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noticias, Televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Películas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Series	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas, periódicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Podcast	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Idioma en que realizas actividades de comunicación. Si tu lengua materna es el inglés o español.			
	Español	Inglés	Español + inglés
Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar con amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribir e-mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar podcast	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver películas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver series	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribir textos/WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Idioma en que realizas actividades de comunicación. Si tu lengua materna no es inglés							
	Español	Inglés	Lengua nativa	Español + inglés	Español + Lengua nativa	Inglés + Lengua nativa	Español + inglés + L nativa
Escuchar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar con amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribir e-mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar podcast	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver películas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver series	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribir textos/WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Figura 3. Código QR de acceso al cuestionario

III.2.1.2.B. Criterios de calidad: validez y fiabilidad estadísticas

Las ciencias sociales han desarrollado una serie de criterios que permiten ofrecer garantías científicas para sus investigaciones. Aunque no pretendamos aplicar los criterios de las ciencias exactas a nuestro trabajo, sí debemos asegurar que existen una serie procedimientos que proporcionen calidad científica, esto es, validez y la fiabilidad estadística.

Un método de validación se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 28).

La adaptación del cuestionario es validada por seis expertos académicos. Para ello, se les facilita un instrumento que permita evaluar el grado de claridad y relevancia de cada uno de los ítems de una lista proporcionada. Todos los ítems que obtienen un valor medio de $\geq 3,5$ se mantienen en el instrumento (Barbero García et al., 2015). Siguiendo los criterios mencionados, se eliminan los siguientes ítems:

Tabla 3. Ítems eliminados del cuestionario inicial

Sección	Ítem	Media
Autoevaluación	Puedo escribir canciones en español	2,67
	Puedo cantar en español	3
	Puedo hablar con amigos en español	3
Hábitos/ preferencias comunicativas	Escribir cartas	3,33

Posteriormente, con el fin de asegurar la fiabilidad estadística del instrumento, se realiza el test Alpha de Cronbach, obteniendo unos coeficientes entre 0,813 (medios utilizados) y 0,944 (autoevaluación) en las secciones que contienen variables ordinales de escala Likert, lo que aporta fiabilidad estadística a la prueba (Vallejo, 2011).

III.2.1.2.C. Procedimientos estadísticos empleados

El diseño del cuestionario consta, como hemos explicado en el punto anterior, de dos secciones relativas a las variables independientes y las variables dependientes. Todo el procedimiento de análisis estadístico se lleva a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS para Windows en su versión 25.

Previo al análisis, se realiza, en primer lugar, una revisión exhaustiva, depuración y tabulación de datos con la intención de identificar los valores que pudieran haber sido erróneamente transportados desde una base de datos hasta el programa de análisis estadístico, así como la identificación de posibles valores anómalos, los ausentes, etc. Posteriormente se desarrolla un análisis de la distribución de frecuencias de cada una de las variables independientes y la representación gráfica de las mismas mediante tablas y análisis de los descriptores o estadísticos simples de cada una de las variables dependientes, en función a su tipo y su medición: media, mediana, moda y desviación típica. Además, se realizan tablas cruzadas o de contingencia de algunas de las variables. Antes de realizar un análisis estadístico inferencial, se comprueba la normalidad de la muestra mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov, congruente con un número de participantes superior a 30 individuos. Al obtener una significación menor a 0,05 en cada variable, se concluye que no hay normalidad en la distribución. Consecuentemente, se realizan las pruebas estadísticas no paramétricas U de Mann-Whitney —para analizar las diferencias significativas entre los grupos de músicos y no-músicos— y H de Kruskal-Wallis —para analizar las diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en función al nivel de español que cursan en el momento en que responden al cuestionario—, arrojando datos estadísticos que sustenten nuestro análisis.

III.2.2. Estudio de caso

Como ya hemos destacado en los puntos anteriores, el planteamiento de esta tesis se apoya en un paradigma de investigación interpretativo. Aunque, como se ha marcado, se han utilizado técnicas propias de la investigación cuantitativa, estas van a ser utilizadas para ampliar nuestra visión del problema, que se mira desde una perspectiva interpretativa, no positivista, y busca dar sentido a las interacciones que se producen tanto dentro como fuera del aula, para comprender una determinada realidad como es el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de estudiantes extranjeros.

Nos gustaría, por tanto, hacer referencia a los autores que más han influido en la realización de nuestro informe, destacando a Woods (1987) y a Coffey y Atkinson, (2003), por la facilidad para su aplicación y el sentido eminentemente práctico que otorgan a la investigación. Y, específicamente, Stake (1995), por su trabajo relativo al estudio de caso como uno de los grandes métodos dentro de la investigación cualitativa en educación. Por otro lado, destacamos a Trigueros-Cervantes et al. (2018) por su contribución en el conocimiento de herramientas CAQDAS⁴⁷ como Nvivo (Ldt QSR International Pty, 2020) para el diseño, el análisis y la construcción de informes en la investigación cualitativa.

El nivel tan específico de nuestra investigación responde a la necesidad de acercarse a una realidad tan caleidoscópica como es la enseñanza de una lengua extranjera en adultos y la forma en que una herramienta de comunicación como la música (Welch, 2005) puede influir en el aprendizaje desde un enfoque cualitativo. Consideramos que, si bien hay numerosas investigaciones con un enfoque cuantitativo en relación al efecto que el uso de la música produce en ciertos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera, hace falta explorar esta realidad desde una perspectiva no enfocada en las causas y los efectos, sino en la construcción social realizada por los participantes, que queda condicionada por sus contextos sociales, económicos, históricos y personales (Trigueros-Cervantes et al., 2018).

Esta parte de la investigación hace uso del estudio de caso para su describir e interpretar la realidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, que cuentan con el flamenco, la música tradicional y la sefardí como contenido principal. El estudio de caso es definido por Walker (1982) como:

⁴⁷ Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis

[...] el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo. (p. 45)

Basándonos en Álvarez y San Fabian (2012), nuestro estudio de caso se caracteriza por ser instrumental e interpretativo, ya que busca profundizar en un tema específico como el aprendizaje del español como lengua extranjera mediante el uso de la música y contrastar los resultados con las teorías previas a partir de un detallado trabajo de recogida objetiva de información, descripción e interpretación de la realidad observada.

Nuestra intención es conocer, de la manera más profunda, la realidad de los estudiantes que se desplazan temporalmente a un país de habla hispana como España para mejorar su competencia comunicativa e intercultural en español gracias, entre otros elementos, al estudio de músicas como el flamenco y la música sefardí, así como la música tradicional.

El objetivo es doble:

1. Observar la medida en que se reflejan las teorías formales sobre el uso de la música en la clase de lenguas extranjeras en el análisis de caso de adultos que practican español como lengua extranjera a partir del aprendizaje sobre flamenco y otras músicas de España.
2. Evaluar la calidad de la asignatura y su adecuación a las líneas dictadas por el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) así como a la literatura especializada en el aprendizaje de las segundas lenguas en general (Clément et al., 1980; Horwitz, 2010; Krashen, 1983a; Stryker & Leaver, 1997) y a través del uso de la música en particular (Dolean, 2016; Fonseca-Mora, 2016; Ludke & Weinmann, 2011; Murphey, 2014).

Además de esto, buscamos que nuestro paso por las aulas tenga un sentido transformador, esto es, contribuya a la mejora del programa mediante propuestas de mejora. Queremos enfatizar en la idea de que no elegimos el estudio de un caso que suponga una representatividad generalizable, sino que buscamos comprender una realidad específica que nos permita “maximizar lo que podemos aprender” (Stake, 1995, p. 4). Para ello, elegimos un caso en que se dan las mayores y mejores oportunidades de aprendizaje posibles con respecto a la problemática y a nuestro enfoque de investigación.

Para desarrollar nuestro estudio de caso se selecciona la asignatura *Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí* impartida en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada durante los meses de octubre a diciembre de 2019 como objeto de estudio. Se realiza una observación participante moderada, se hacen entrevistas etnográficas a ocho alumnas y al profesor de la asignatura y se analizan los documentos relacionados tales como el programa de la asignatura y los materiales de la misma.

La fase de negociación entorno al acceso al centro y la interacción con el alumnado y el profesor se inicia a través de una solicitud formal por escrito al equipo directivo del centro, indicándoles tanto los objetivos como la metodología en la que se sustentará nuestro trabajo de investigación. Una vez admitida nuestra solicitud, se establecen una serie de reuniones en persona con los responsables del centro para poder tratar temas relacionados especialmente con los documentos relativos a la *Normativa y el protocolo para Investigadores en el Centro de Lenguas Modernas de Granada*⁴⁸. En estos, encontramos las siguientes secciones:

1. Requisitos iniciales
2. Aprobación por parte del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada
3. Aspectos éticos
4. Obligaciones de los investigadores y contraprestaciones para el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada
5. Formulario de comunicación del proyecto de investigación
6. Compromiso de conocimiento y cumplimiento de la guía y normativa
7. Compromiso de participación y consentimiento

Destacamos la excelente organización que el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada demuestra durante el proceso de negociación, facilitando notablemente el trabajo del investigador al tiempo que se vela por el bienestar del alumnado y por el cumplimiento de las reglas establecidas para el respeto de los aspectos éticos.

Una vez tratados los temas éticos y de confidencialidad, se acuerda con el equipo directivo que el investigador puede ponerse en contacto con el profesor de la asignatura con el fin de solicitar su permiso para realizar una observación participante moderada. Esto nos permite recoger toda la información posible sobre las interacciones que se producen en la clase, además de acceder a los documentos

⁴⁸ Anexo 1

relacionados con la asignatura. También se solicita al profesor su participación en una entrevista etnográfica.

Por otro lado, una vez conseguido el visto bueno por parte del profesor, el investigador se presenta al alumnado y explica los motivos por los que está realizando la investigación, al tiempo que ofrece detalles sobre la metodología utilizada, los aspectos éticos, la confidencialidad y el permiso para ser observados. Estos dos últimos quedan reflejados en el documento *Compromiso de participación y consentimiento* comentado en el párrafo anterior.

Recalamos que, al igual que el equipo directivo, tanto el profesor como el alumnado muestran una actitud altamente positiva respecto al proyecto de investigación, especialmente durante la observación participante, en la que acogen al investigador como un miembro más del contexto del aula.

III.2.2.1. El estudio de caso

A continuación, describiremos con detalle las diferentes técnicas utilizadas para la recogida de información necesaria para nuestra investigación. Estas han sido utilizadas extensamente en la investigación cualitativa y permiten establecer una triangulación que facilite el trabajo del investigador, aportando valor dimensional a la realidad estudiada: “la utilización de múltiples métodos o triangulación refleja un intento de asegurar una minuciosa comprensión del fenómeno en cuestión. La realidad objetiva nunca puede ser capturada. Conocemos una cosa solo a través de sus representaciones” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 13). Estas tres técnicas son:

- La observación
- La entrevista etnográfica
- El análisis de documentos

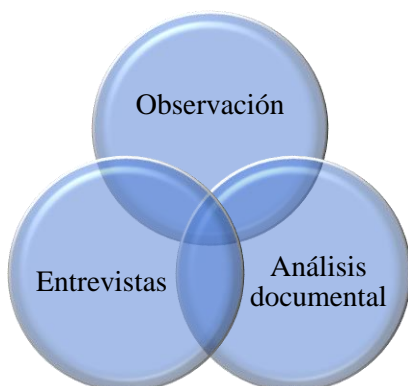


Figura 4. Gráfica de herramientas de estudio de caso

III.2.2.1.A. La observación

Las sesiones de observación comienzan el 9 de octubre de 2019 y finalizan el 18 de diciembre de 2019. Durante este tiempo se observa y recoge información de 12 sesiones de dos horas cada una, tanto en el aula *Enrique Morente* del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada como en la Casa Museo de Manuel de Falla⁴⁹ —donde se realiza una visita cultural programada—.

La teoría sobre la observación etnográfica establece dos modelos, extremos de un *continuum*, que describe como exclusivo e inclusivo. Los primeros representan modalidades que reducen, minimizándolo lo más posible, el contexto de observación, trabajando con grandes muestras, teniendo las categorías de observación predefinidas, y estandarizadas —lo que supone que solo se registrará aquello que se había establecido con anterioridad—, generando datos cuantitativos. Los segundos, no establecen unas categorías de observación predefinidas, sino que estas se van construyendo durante el proceso en el que, además, existe algún tipo de interacción con otros agentes.

En nuestro caso, teniendo en cuenta el enfoque cualitativo de nuestra investigación, optamos por una observación de modalidad inclusiva. Además, considerando que en el contexto de un aula de segundas lenguas los factores afectivos juegan un papel decisivo (Krashen, 1983a), valoramos como algo imprescindible que el investigador vaya ganando poco a poco la confianza del alumnado, de manera que este último identifique al primero como un miembro

⁴⁹ <http://www.museomanueldefalla.com/>

más del aula. De esta manera, el investigador verá facilitado el acceso a los agentes participantes, cuyas barreras iniciales podrán ir reduciéndose, haciendo más sencilla la observación y motivando a la participación en las entrevistas.

Podemos encontrar varios niveles de actuación dentro de la observación. Desde la observación no participante hasta una participación completa. En nuestro caso, queremos mantener un equilibrio entre estar fuera y dentro de la observación, dependiendo de cada situación dada (Spradley, 2016). Nos decantamos por una observación participante moderada, esto es, en ciertas ocasiones nos unimos en grupos aportando ideas para fomentar el aprendizaje y en otras nos mantenemos al margen, como meros observadores. Por su parte, el profesor de la asignatura se dirige, en ocasiones, al investigador como un colega más al que consulta aquello que pudiera aportar como profesor de español para extranjeros con experiencia en los Estados Unidos, en un papel de mediador (Cantero Serena y Arriba García, 2004), o como hablante del español de una zona geográfica distinta, lo que conlleva una serie de diferencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales. Se mantiene en todo momento una actitud de respeto hacia al profesor y el alumnado, tanto desde una óptica personal como desde el punto de vista de investigador/investigado. Según avanzan las sesiones y crece la confianza, el investigador puede participar, ejerciendo el papel de facilitador del aprendizaje animado por el profesor, que entiende que esta podría ser una buena oportunidad de aprendizaje para el alumnado, para el investigador y para él mismo, pudiendo observar otros estilos de docencia diferentes al propio.

Nos gustaría subrayar que durante cualquier proceso de observación se establecen momentos en los que esta no tiene lugar en el aula. Hablar de las conversaciones informales de antes y después de las clases, de las charlas en el pasillo o del tiempo compartido de ocio en lugares ajenos al centro —como los encuentros fortuitos en la calle y las charlas amistosas—. Aunque en estos momentos resulta difícil registrar contenido en un diario de campo y hemos de respetar la confidencialidad de los informantes, toda información que el participante esté dispuesto a aportar dará una magnitud de mayor calidad a nuestro trabajo, teniendo siempre en cuenta que debe mantenerse el rigor y los principios éticos.

Las observaciones se recogen en un diario de campo, donde se registran las aportaciones de los agentes participantes, incluyendo la fecha y la hora. Como indicábamos anteriormente, nuestro modelo es el de una observación inclusiva, en la que no se filtra la información en función a categorías predefinidas. Esta información será posteriormente codificada, analizada e interpretada en función a las teorías sumativas —implícitas del investigador y de los participantes— y a las teorías formales (Trigueros-Cervantes et al., 2018). Sin embargo, se considera

esencial recoger cualquier tipo de información —teniendo presente un cierto grado de subjetividad inherente al ser humano—, esté directamente relacionada con nuestro tema de investigación o no, puesto que no será sino después de un proceso más extenso, cuando podamos identificar relaciones imperceptibles a primera vista. Consideramos esta una actitud necesaria para poder seguir siendo fieles al paradigma interpretativo al que nos adscribimos. En este sentido, seguimos las pautas marcadas por Schensul et al., (1999) citadas por Kawulich (2005):

Los sentimientos, pensamientos, suposiciones del investigador pueden apuntarse separadamente. comentan que las buenas notas de campo:

- Usan citas exactas cuando es posible;
- usan pseudónimos para proteger la confidencialidad;
- describen actividades en el orden en que ocurren;
- proporcionan descripciones sin inferir un significado
- incluyen información relevante de segundo plano para ubicar el evento;
- separan los propios pensamientos y suposiciones de lo que uno realmente observa;
- registran la fecha, hora, lugar y nombre del investigador en cada conjunto de notas. (p. 25)

III.2.2.1.B. Entrevista etnográfica

La entrevista es una técnica o método de recogida de la información con el formato de una conversación. Se diferencia del resto de encuentros que se dan en la vida cotidiana puesto que tiene un carácter más formal y busca conocer la opinión de unos informantes específicos seleccionados con el propósito de recoger información respecto a los hechos ocurridos en el contexto investigado. Walker (1997) afirma que:

las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas (...) (Se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia. (pp. 113–114)

Para nuestro estudio se realizan una serie de entrevistas a nueve alumnas, al profesor de la asignatura y a un experto en la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante la música. Estas entrevistas tienen un carácter semiestructurado, pues consideramos que, en cualquier momento, un comentario del entrevistado o del entrevistador puede hacer surgir una información

susceptible de ser objeto de mayor profundización. Tenemos en cuenta que, a pesar del carácter formal del encuentro, los límites entre los agentes de la entrevista podrían desdibujarse en ocasiones, hecho que facilita alcanzar un estado de confianza y sinceridad adecuado para el aprendizaje mutuo y que está alineado con un enfoque interpretativo. Por ello, que hablemos de entrevista formal no significa una clara diferencia entre entrevistador y entrevistado, sino un momento destinado a que la conversación ejerza como generadora de ideas.

Además de estas entrevistas de carácter más formal, se establecen conversaciones más informales que en ocasiones están directamente relacionadas con el tema de estudio y en otras se alejan de él. Sin embargo, conviene destacar que, en un contexto de aprendizaje de una segunda lengua en inmersión lingüística, gran parte de la información obtenida tiene cierta relación con el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua. Estas conversaciones, como indicábamos anteriormente, no son registradas ni transcritas, pero resultan de gran valor, tanto para establecer un ambiente de confianza mutua como para tratar temas que pudieran formar parte de las teorías sumativas de las que hablamos en el último párrafo del punto anterior.

Nuestras entrevistas constan de preguntas de diferente tipología, esto es, buscan que el entrevistado describa y valore ciertos contextos o acontecimientos educativos; hable de cómo se organiza su conocimiento; exprese sus sentimientos; dé información demográfica y establezca comparaciones y contrastes que permitan conocer qué quieren decir cuando utilizan diferentes conceptos para sus explicaciones (Rodríguez Gómez et al., 1996). Se tiene en cuenta que para la mayoría de los informantes el español es una lengua extranjera, por lo que, se intentan detallar las preguntas, ofreciendo alternativas como:

- Una explicación más exhaustiva.
- Ejemplos que permitan entender mejor la pregunta.
- Una traducción al inglés.

Las entrevistas buscan conocer la realidad comunicativa del alumnado, tanto en su país como en España, en torno al uso del español como segunda lengua en primer lugar. Esto implica hablar de la competencia lingüística, pragmática y socio-cultural. A partir de esto, nos centramos en el uso que se hace de la música para facilitar esos fines, tanto en contextos de aprendizaje formal como informal, antes y durante su estancia en Granada. Por último, tratamos la evaluación del proceso de aprendizaje que ha tenido en la asignatura *Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí*. Como decíamos, a pesar de la estructuración de las entrevistas, una idea emergente puede generar otra pregunta asociada. El entrevistador busca, en todo momento, hacer que la persona

entrevistada se sienta cómoda, contándole su propia experiencia respecto al aprendizaje de una segunda lengua y sus vivencias en países extranjeros.

Tabla 4. Guion de la entrevista al alumnado

<p><u>Motivación e interés</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué te motivó a tomar esta clase?2. ¿Qué interés tenías en la música española o en español? <p><u>Aprendizaje cultural</u></p> <ol style="list-style-type: none">3. ¿Qué conocías de la cultura española?4. ¿Has podido detectar diferencias importantes entre la cultura de tu país y la española? ¿En qué sentido? <p><u>Música y aprendizaje de español</u></p> <ol style="list-style-type: none">5. ¿Qué has aprendido de la cultura española a través de la música?6. ¿Consideras que la música es un buen medio para el aprendizaje de la cultura de otros pueblos?7. ¿Crees que la música te ha ayudado a mejorar tu español? ¿De qué manera?8. ¿Qué aspectos de la música te sirven para mejorar tu nivel de español? <p><u>Metodología</u></p> <ol style="list-style-type: none">9. ¿La metodología utilizada, ha sido útil para que tu nivel de español mejorara?10. ¿En qué medida fueron útiles los materiales utilizados?11. ¿Hay algo que hayas echado de menos en la clase?12. ¿De qué manera aplicarás aprendizaje a la hora de hablar en español?

Tabla 5. Entrevista al profesor de la asignatura

<p><u>Experiencia en la asignatura</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Describe tu trabajo y cuánto tiempo llevas ejerciéndolo.2. En tu opinión, ¿Qué cosas han cambiado, desde que empezaste en relación a los estudiantes de español como lengua extranjera?
--

Alumnado

3. ¿Cuáles son los mayores retos con los que te encuentras a la hora de dar clase de español como lengua extranjera? ¿Notas diferencias con tus clases de música o en la universidad?
4. ¿Cuál es el perfil del alumnado que tienes en esta asignatura?
¿Cuentan con nociones musicales?

Música como herramienta pedagógica

5. ¿Qué importancia tiene la música en tu asignatura?
6. ¿Qué estrategias metodológicas pones en práctica en la clase? ¿has variado estas estrategias a lo largo de los años?
7. ¿Ha pensado en introducir actividades de práctica musical tales como el canto?
8. ¿Cuáles crees que son los beneficios del uso de la música para la enseñanza del español como lengua extranjera?

Tabla 6. Entrevista al experto académico

1. Una parte de mi investigación se centró en la evaluación un curso de enseñanza de la lengua y la cultura española a través de música española, mayormente del flamenco. Los estudiantes eran jóvenes de entre 19 y 23 años que estaban en Granada durante un semestre. Quería comprobar si este estilo de música podría conectar con ellos de la misma manera que lo hace el pop. **Pregunta 1.** Aunque el flamenco les pudiera interesar como producto artístico ¿Sería más aconsejable usar música que les atraiga más? Por ejemplo, el reggaetón, que muchos comentaban en algunas entrevistas (aunque corramos el peligro de que las letras sean demasiado simples y centradas en el sexo)
2. Durante este tiempo pude pasar unos cuestionarios a los estudiantes en los que preguntaba qué medio de comunicación utilizaban más para aprender español. La música era la herramienta más utilizada, aunque, al mismo tiempo, en otra parte del cuestionario afirmaba que una de las cosas que más les costaba era precisamente entender la música. **Pregunta 3.** Siendo la música su herramienta preferida, ¿qué estrategias consideras que se pueden utilizar para que sean capaces de hacer un aprendizaje autónomo mediante la música?

3. Por otro lado, eché de menos las actividades en las que se cantara. Considero que es un elemento altamente motivador, pero sé que puede ser difícil tanto para el estudiante como para él. **Pregunta 2.** En tu experiencia ¿Consideras que el canto es una parte importante para estos cursos o podría prescindirse de ellos?

4. En mi experiencia, he notado que la motivación aumenta enormemente cuando se interpreta la canción mediante una guitarra o un piano. Mucho más que cantando la canción con un karaoke o simplemente cantando al mismo tiempo que el cantante. Creo que se crea un momento de mayor cohesión, mucho mayor cuando la música depende del grupo y no de una computadora. La cuestión es que es que no todos los profesores tienen conocimientos musicales suficientes para conseguir esto. **Pregunta 4** ¿Qué alternativas ves al respecto?

III.2.2.1.C. Análisis de documentos

En análisis de documentos permite ampliar y contrastar la información que hemos recogido tanto en la observación participante como en las entrevistas. El estudio de caso necesita nutrirse de la documentación generada por un individuo o una organización con el fin de generar otro punto de vista que permita la triangulación. Para ello, se lleva a cabo una revisión de documentos escritos que tienen relación con el acontecimiento educativo que queremos estudiar.

Se comienza este proceso con el análisis de documentos oficiales que rigen el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto europeo. El Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002, 2020) busca unificar directrices para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas del contexto europeo. Aunque en sus notas iniciales se insiste en que el MCER no pretende imponer una u otra línea pedagógica, sugiere este documento como una guía en la que apoyarse para la enseñanza de las lenguas. Además, durante los años que ha existido, se ha convertido en la herramienta que permite una cierta estandarización, con el fin de facilitar el trabajo de centros educativos y docentes, además de orientar al alumnado. Nos interesa conocer las referencias que se hacen al uso de la música como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otro lado, el Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) busca hacer específicas, para la lengua española, las líneas expuestas en el MCER. En este sentido, se realiza un estudio de las referencias a la música que contiene el documento.

Siguiendo este orden jerárquico, nos disponemos a analizar la documentación relacionada con el Centro de Leguas Modernas, institución asociada a la Universidad de Granada donde se imparte la asignatura evaluada. Para ello, consultamos la documentación disponible en su página web, así como aquella que los responsables del centro dispusieron para la investigación tras haber sido solicitada por el investigador.

Continuamos consultando la documentación al respecto de la asignatura evaluada como la guía de estudio, la programación curricular y los materiales de estudio tales como los textos teóricos y las actividades disponibles en formato escrito.

III.2.2.2. Herramientas de análisis de datos

La investigación cualitativa ha sido siempre observada con cierto recelo debido a una supuesta carencia de sistematicidad científica que los estudios de carácter cuantitativo tienen por bandera. Si bien estos últimos suelen tener unos pasos o elementos bastante fijados (marco teórico o estado de la cuestión, definición de la muestra, recogida de datos, análisis de resultados, discusión y conclusión), no ocurre lo mismo en la investigación cualitativa, ya que la naturaleza de lo estudiado tiende a escapar a estructuras prefijadas. Sin embargo, si buscamos establecer un planteamiento riguroso y científicamente veraz en los tiempos en que vivimos, resulta casi inadmisibles no apoyarnos en herramientas tecnológicas que faciliten el manejo de los datos obtenidos en nuestra investigación. Para Coffey y Atkinson, (2003), estos programas ayudan a visualizar y exponer nuestras ideas y análisis, facilitando el desarrollo de ideas teóricas.

Los Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis (CAQDAS) nacieron en la década de los 90 con el objetivo de ofrecer a los investigadores cualitativos herramientas que hicieran más sencillo el uso de grandes cantidades de datos. Estas herramientas facilitan “la localización de discursos y temáticas, la construcción de matrices relacionales y un transcurrir más ágil entre los procesos deductivos e inductivos” (Trigueros-Cervantes et al., 2018).

De todos los CAQDAS que actualmente existen en el mercado, Nvivo es el que ha destacado por encima del resto los últimos años, debido a la actualización de su interfaz, a la incorporación de diferentes lenguas diferentes al inglés y su

sistema de análisis de redes sociales entre otros. Según Trigueros-Cervantes et al. (2018), Nvivo facilita la labor del investigador ya que permite:

- Un ahorro de tiempo, ya que agiliza tareas que consumen gran cantidad de tiempo tales como la frecuencia de palabras, la búsqueda textual o la codificación automática.
- Un aumento de la velocidad en la gestión de la información gracias a una rápida localización de recursos, conceptos o cruces de información.
- La posibilidad de manejar grandes cantidades de datos para poder crear teorías y dar respuestas a aquellas preguntas que surjan durante la investigación.
- Aportar claridad, transparencia, rigurosidad y confiabilidad del proceso de investigación.

El análisis de los datos recogidos en el estudio de caso fue realizado con la versión 2020 del software Nvivo.

III.3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Durante el presente capítulo hemos establecido, en primer lugar, el enfoque de nuestra investigación. Teniendo en cuenta nuestros objetivos y la naturaleza de la realidad abordada, nos decantamos por adquirir una postura o enfoque interpretativo. En segundo lugar, presentamos la metodología utilizada que, a pesar de mantener su brújula en el carácter interpretativo, hace uso de instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, dependiendo de las necesidades establecidas. Detallamos, posteriormente, las características de cada uno de los métodos y las herramientas que utilizamos para desarrollar el análisis de la información.

IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya explicamos en la sección de metodología, el diseño de nuestra investigación tiene una naturaleza mixta. En primer lugar, se hace uso de un instrumento de tipo cuantitativo que permita dar respuesta a cuestiones planteadas a un gran grupo de estudiantes en inmersión lingüística en relación al uso de la música como herramienta para la práctica del español como lengua extranjera. En segundo lugar, una vez obtenidos los resultados de la parte cuantitativa, nos interesa acercarnos a un caso específico, desde una perspectiva cualitativa, en el que la música sea el contenido principal sobre el que desarrollar una clase centrada en elementos socio-culturales.

IV.1. CUESTIONARIO

IV.1.1. Descripción sociodemográfica de muestra

IV.1.1.1. Número de participantes y género

En total, 178 personas contestan al cuestionario. De ellas, 147 son mujeres y 31 son hombres. Esta notable diferencia entre el número de hombres y de mujeres coincide con la investigación de Fonseca-Mora y García-Borroso (2010), en la que explican este hecho en base a la “tendencia [entre las mujeres] a desarrollar determinadas estrategias que favorecen el proceso de aculturación lingüística de forma más rápida y eficaz que el de los hombres” (p. 150). Simpson y Bailey (2020) aluden a la presencia de actitudes negativas y de mayor etnocentrismo de los hombres, que perciben una incompatibilidad entre estudiar fuera de sus países y unas metas masculinizadas neoliberales, con la vista puesta más en el comienzo de una carrera de éxito que en los procesos educativos. Este hecho contrasta con la actitud de las mujeres, que realizan estudios en programas de movilidad internacional, mostrando, según Baker y MacIntyre, una menor aprensión comunicativa intercultural, una reducción de prejuicios hacia lo diferente y una actitud más altruista y centrada en el cambio, estando, además, más involucradas en las experiencias educativas y teniendo un mayor interés por los factores sociales de la lengua: “The finding that lower attitudes occurred only among the male nonimmersion group might be taken as support for the idea that males are less socially oriented than females” (Baker & MacIntyre, 2000, p. 334)⁵⁰.

⁵⁰ El hallazgo de que las actitudes más bajas solo se produjeron entre el grupo de hombres sin inmersión podría considerarse como un apoyo a la idea de que los hombres están menos orientados socialmente que las mujeres (traducción propia).

Número y género de participantes

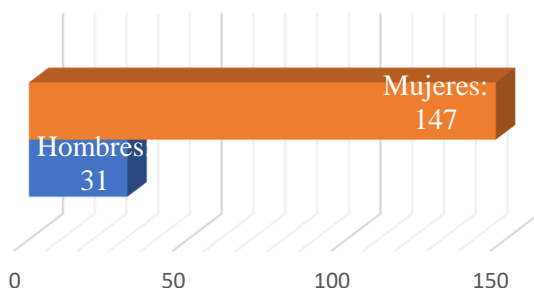


Figura 5. Número y género de los participantes

IV.1.1.2. Edad y estudios actuales

Respecto a la edad, el hecho de que la mayoría de los participantes se encuentre entre los 19 y los 21 años se explica por ser esta la edad habitual en la que se realizan los estudios de grado. Estos datos concuerdan con el estudio de Stroud (2010), que identificó un mayor interés en estudiar en el extranjero entre el alumnado de grado que entre el alumnado de máster o doctorado. La realización de estancias en el extranjero puede ser una forma de mejorar el currículum vitae de aquellos estudiantes que no están seguros de si continuarán con estudios de máster o superiores. Además, son las propias universidades de referencia las que tienen la decisión final a la hora de convalidar créditos y sus requisitos son más específicos y exigentes con los estudios de máster y doctorado que con los de grado.

Edad participantes

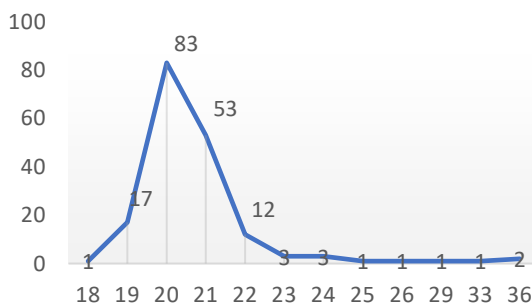


Figura 6. Edad de los participantes

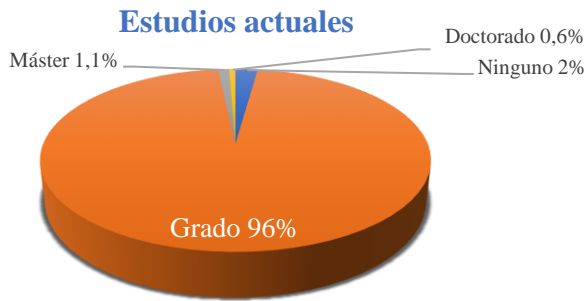


Figura 7. Estudios tomados por los participantes en el momento en que respondieron a la encuesta

IV.1.1.3. Nacionalidad y lengua materna

Respecto a la nacionalidad de los participantes, se puede comprobar que el porcentaje de estudiantes estadounidenses es muy elevado (84,4%). Hemos de tener en cuenta que aproximadamente la mitad de todos los estudiantes que cursan estudios relacionados con lenguas extranjeras en Estados Unidos lo hacen en español, estando esta lengua por delante del francés y la lengua de signos. Según el estudio *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2019), para los angloparlantes, la combinación del español y el inglés es la opción que más aumenta su capacidad de comunicación internacional, siendo esto visto como un activo económico⁵¹. En el informe *El mundo estudia español* publicado por Ministerio de educación y Formación Profesional (2018) se resaltan los siguientes factores que han favorecido la expansión de la enseñanza del español en Estados Unidos:

- La globalización de la economía y el influjo que esta tiene en la política exterior norteamericana.
- La creciente influencia de la población hispana en la política, la economía y la cultura.
- El aumento continuado del número de medios de comunicación en español (periódicos, cadenas de radio y televisión), así como su audiencia.
- La creciente presencia del español en Internet y en las redes sociales.
- La importancia que la mayoría de hispanos (incluyendo los nacidos en EE. UU.) otorga al hecho de que las futuras generaciones sepan hablar español.
- Las estimaciones de la Oficina del Censo, según las cuales en 2060 un 28% de la población de los Estados Unidos será de origen hispano. (p. 207)

⁵¹ Casi un tercio de las importaciones realizadas dentro del ámbito hispanohablante proceden de países cuya lengua oficial es el inglés (Instituto Cervantes, 2019, p. 36).

España, con 32.411 (9,5% del total) fue el tercer país que más estudiantes estadounidenses recibió a nivel mundial, después de Reino Unido e Italia en el curso 2017/2018, creciendo un 3.8% respecto al año anterior (Institute of International Education, 2019).

El pronóstico de una expansión de la comunidad hispana en los Estados Unidos —que va adquiriendo mayor estatus socio-económico al tener acceso a la educación pública y a estudios universitarios— que Santiago y Callan (2010) proponen en su estudio, concuerda con la presencia de alumnado bilingüe (inglés/español) con nacionalidad estadounidense que decide estudiar durante un periodo en nuestro país y específicamente en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada. Ha de tenerse en cuenta que lo que se busca es el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que conlleva no solo al aprendizaje de los elementos lingüísticos del español, sino también de los elementos pragmáticos y socioculturales, que varían respecto al español que hablan en su entorno (Lantolf & Beckett, 2009; Santamaría Martínez, 2008).

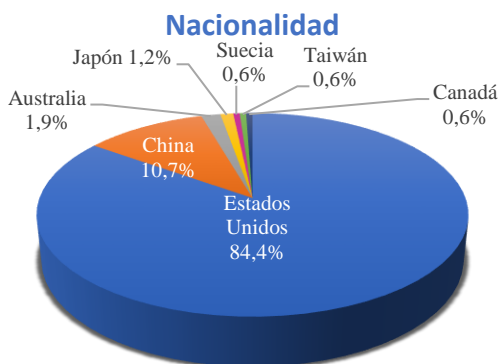


Figura 8. Porcentajes de nacionalidades

En relación al alumnado chino (10,7%), destacamos que el español está creciendo de manera notable en este país asiático gracias a la aprobación de un nuevo currículum en secundaria que permite elegir nuestro idioma además del francés y el alemán como primera opción —anteriormente era solo el inglés—. Sin embargo, si atendemos a los graduados en lenguas extranjeras, el español está en una modesta octava posición. Aunque habrá que esperar todavía un tiempo para poder ver el grado de aceptación de nuestro idioma en China, las previsiones hablan de un periodo de expansión del español (Lu et al., 2019), que se ve como un valor en alza (Roncero Mayor, 2018). En el curso 2018/2019 se preveía abrir nueve departamentos de español en las universidades chinas, que se sumarían a las 98 universidades que impartían grados de español y a las 120 que ofrecían

algún tipo de enseñanza en español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Además, en el curso 2020/2021 comenzó la andadura del programa *Profesores Visitantes* del Ministerio de Educación y Formación Profesional en China, que ha tenido una larga trayectoria en Estados Unidos y, posteriormente, en Canadá y Reino Unido. De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación de China, en 2016, 544.500 estudiantes chinos estudiaban fuera de su país —siendo el 91.49% de los mismos los que asumían los costos—, lo que hacía de este, el país de origen de estudiantes internacionales con mayor representación a nivel mundial, estando el 21% de ellos repartidos entre países europeos (Lan, 2019; Thogersen, 2016). En este caso específico, en su memoria del curso académico 2018/2019, el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada explica que su programa *Study Abroad*⁵² se ha consolidado, consiguiendo diversificar el origen de estudiantes, potenciando especialmente la llegada de alumnos asiáticos y firmando convenios con nuevas instituciones.

Para Thogersen (2016), enviar a los estudiantes fuera de China, con su consecuente desembolso, no se basa únicamente en razones que atienden la preparación para un mercado de trabajo altamente competitivo, sino que suponen una oportunidad de aprendizaje en un contexto educativo muy diferente al chino, siendo esto un activo a tener en cuenta: “Personal development and time for reflection may well become part of what at least some middle class students and their parents expect from a study abroad experience” (p. 302)⁵³. Además, para este autor, la imagen cultural que China tiene de Europa influye en que muchos padres de clase media se muestren abiertos a que sus hijos estudien humanidades aquí, al menos durante parte de sus estudios, con la idea de que adquieran capital cultural elevado o *suzhi*⁵⁴, lo que les puede aportar, a su vez, mayor estatus social: “(...)

⁵² Estudia fuera (traducción propia)

⁵³ El desarrollo personal y el tiempo de reflexión bien pueden formar parte de lo que al menos algunos estudiantes de clase media y sus padres esperan de una experiencia de estudio en el extranjero (traducción propia).

⁵⁴ “Suzhi (...) refers to the innate and nurtured physical, psychological, intellectual, moral, and ideological qualities of human bodies and their conduct (...) In its contemporary usage, it has become widespread only since the 1980s (...) suzhi is of critical importance to contemporary China’s booming, globally oriented market economy and to new, “postsocialist” forms of state governance and social control. It plays a central role in contemporary processes of citizenship, simultaneously contributing to understandings of the responsibilities, obligations, claims, and rights that connect members of society to the state”(Jacka, 2009, p. 324).

Traducción propia de esta nota al pie. Suzhi (...) se refiere a las cualidades físicas, psicológicas, intelectuales, morales e ideológicas innatas y cultivadas de los cuerpos humanos y su conducta (...) En su uso contemporáneo, solo se ha extendido desde la década de 1980 (...) suzhi

middle class Chinese families' investment in their child's study abroad project as a special type of educational consumption that is marked by class distinctions." (Lan, 2019, p. 274)⁵⁵. En este mismo sentido, Jæger y Gram (2017) identifican la movilidad internacional del alumnado chino como un medio para subir en la escala social del país asiático.

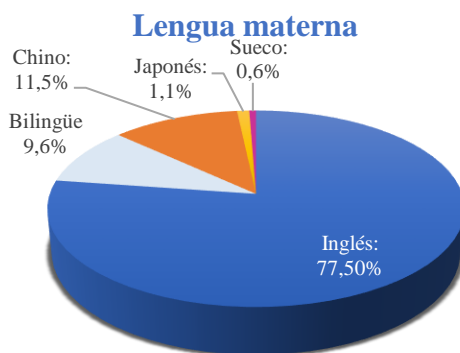


Figura 9. Porcentaje de lenguas maternas

- ❖ La variable independiente «lengua materna» será utilizada posteriormente para realizar un análisis de tablas cruzadas.

tiene una importancia crítica para la floreciente economía de mercado de la China contemporánea, orientada al mundo entero, y para las nuevas formas "postsocialistas" de gobierno y control social del Estado. Desempeña un papel central en los procesos contemporáneos de ciudadanía, contribuyendo simultáneamente a la comprensión de las responsabilidades, obligaciones, reclamaciones y derechos que conectan a los miembros de la sociedad con el Estado.

⁵⁵ la inversión de las familias chinas de clase media en el proyecto de estudios de sus hijos en el extranjero como un tipo especial de consumo educativo marcado por las diferencias de clase (traducción propia).

IV.1.1.4. Nivel Lingüístico de español según Marco común europeo de referencia

Se identifican tres grupos diferenciados en relación al nivel lingüístico establecido por el Marco común europeo de referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002). Estos niveles han sido obtenidos en las pruebas de nivel ofrecidas por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Un 30,3% se sitúa en el nivel B1.2, un 25,8% en el nivel B2.1 y el 45,8% restante en el nivel B2.2.

Nivel español según MCER

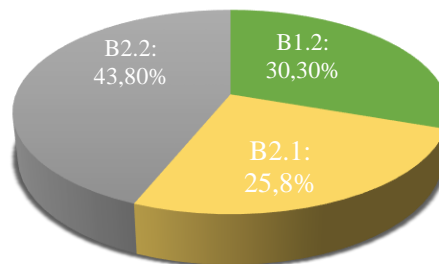


Figura 10. Porcentajes Niveles lingüísticos

- ❖ Esta variable independiente «nivel lingüístico» será utilizada en los análisis estadísticos posteriores.

IV.1.1.5. Conocimientos musicales. Años de lecciones tomadas y autoevaluación de los mismos.

En relación a los hábitos musicales de los participantes, se identifica que dos tercios de los mismos (66,3%) declaran poseer conocimientos musicales interpretativos —atendiendo a los criterios establecidos en la escala utilizada en el cuestionario—. Aunque no tenemos datos a escala global, cabe destacar que los programas musicales escolares, junto con la intensificación de las nuevas tecnologías han generado un caldo de cultivo idóneo para el fomento de la interpretación musical en los últimos años. A pesar de los estragos generados por la famosa ley *No child left behind*⁵⁶ (Gerrity, 2009), que buscaba reforzar las asignaturas troncales eliminando materias artísticas, un gran porcentaje de escuelas de los Estados Unidos cuentan con programas musicales (Abril & Gault, 2008), lo que puede explicar que el 66,9% de los estudiantes de este país afirmen

⁵⁶ Ningún niño que queda atrás (traducción propia).

tocar algún instrumento o cantar y poseer conocimientos musicales. Como decimos, los modelos educativos musicales tienen una extensa tradición en las escuelas estadounidenses, especialmente en las escuelas medias y superiores (middle school y high school), donde se ofrecen programas similares a los establecidos en los conservatorios españoles —aunque hay una seria diferencia entre los centros, dependiendo especialmente del perfil socioeconómico de los mismos—.

Por su parte, respecto al alumnado chino, destacamos que, a pesar de que Wang y Lorenzo (2018) afirman que “en la actualidad la música no es especialmente valorada por los estudiantes y sus familias. Esto se debe a que la música no puede asegurar el tipo de éxito profesional y financiero ansiado en un país con un ritmo de desarrollo vertiginoso” (p. 383), encontramos que el 57,9% de los participantes chinos expresan poseer experiencia musical. Hemos de tener en cuenta que los estudios ofrecidos en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada responden a un perfil humanístico más afín a la idea del suzhi comentado en el punto anterior (lengua materna), menos centrado en intereses económicos (Jacka, 2009). Así mismo, no debemos olvidar que la población que forma nuestro grupo de participantes tiene un nivel económico que le permite viajar a un país extranjero a estudiar temporalmente, lo que contrasta con la realidad de la mayoría de sus compatriotas⁵⁷, que no puede permitirse realizar estudios superiores. Este aspecto socioeconómico también puede haber sido un factor decisivo a la hora de adquirir conocimientos musicales a nivel interpretativo (Creech, 2016).

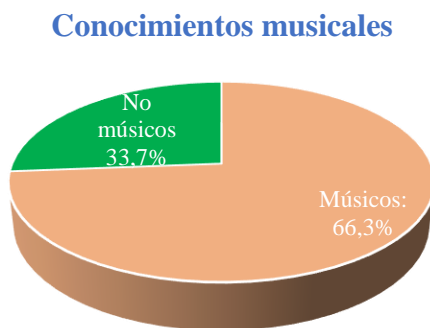


Figura 11. Porcentajes conocimientos musicales

⁵⁷ El PIB per cápita en 2019 en China era de 9.180€, frente a los 26.440 de España (Datosmacro, 2020)

- ❖ Esta variable independiente «nivel lingüístico» será utilizada en los análisis estadísticos posteriores.

IV.1.2. Resultados

A continuación, se describen los resultados extraídos tras el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el cuestionario.

IV.1.2.1. Competencia comunicativa: autoevaluación de las aptitudes

En esta sección, se solicita a los participantes que describan o evalúen sus aptitudes respecto a diferentes acciones comunicativas que realizan en español, usando una escala Likert de 5 niveles (1=*extremadamente bien*, 2=*muy bien*, 3=*bien*, 4=*un poco*, 5=*nada*). Se encuentra que la actividad que resulta más fácil para el conjunto de los participantes (ver Tabla 7) es «entender una conversación en español» (m=2,33). En el lado opuesto se sitúa «entender una canción en español» como la actividad que resulta más difícil para los participantes (m=3,17).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la autoevaluación de la aptitud comunicativa

Ítem	M	DS
Yo puedo (...) en español		
entender una conversación	2,33	0,930
participar en una conversación	2,71	0,898
entender un artículo de prensa	2,50	0,878
escribir un e-mail	2,48	0,891
entender canciones	3,17	0,973
entender películas	3,02	0,977
entender series o programas de TV	2,98	1,005
entender vídeos de YouTube	2,94	0,975
comunicarme en por videollamada	2,91	1,004
usar redes sociales	2,47	0,975
entender podcast	2,97	0,913

1=*extremadamente bien*, 2=*muy bien*, 3=*bien*, 4=*un poco*, 5=*nada*

IV.1.2.2. Medios utilizados para la práctica del español como lengua extranjera

En la siguiente sección del cuestionario se solicita a los participantes que valoren la frecuencia con la que utilizan distintos medios de comunicación para la práctica del español como lengua extranjera (1=*mucho*, 2=*a menudo*, 3=*a veces*, 4=*pocas veces*, 5=*nunca*) (ver Tabla 8). La música es el medio más utilizado entre los participantes (m=2,22), seguida de las series de televisión (m=2,45) y las películas (m=2,48). En el otro extremo, encontramos que YouTube es el medio

que menos se emplea para el aprendizaje y práctica del español (m=3,30), seguido por la lectura de libros (m=3,16) y de revistas o periódicos (m=3,14).

Tabla 8. Uso de medios para la práctica del español como lengua extranjera

Ítem	M	DS
Libros, cómics	3,16	1,136
Música	2,22	1,033
Noticias, Televisión	2,85	1,162
Películas	2,48	1,048
Series	2,45	1,095
Redes sociales	2,94	1,095
YouTube	3,30	1,243
Revistas, periódicos	3,14	1,144
Podcast	2,97	1,105

1=mucho, 2=a menudo, 3=a veces, 4=pocas veces, 5=nunca

IV.1.2.3. Análisis del cuestionario en función al nivel lingüístico

Se ejecuta un análisis en función al nivel lingüístico declarado tanto en la autoevaluación de las habilidades comunicativas como en los medios utilizados para la práctica del español como lengua extranjera. Los datos (ver Tabla 9) muestran numerosas diferencias significativas en todos los ítems de la autoevaluación, siendo los alumnos con mayor nivel lingüístico los que se autoevalúan más positivamente ($p < 0,01$).

Tabla 9. Autoevaluación de aptitudes comunicativas en función al nivel lingüístico

Ítem	Nivel lingüístico	Rango	H Kruskal Wallis	p
Yo puedo (...) en español entender una conversación	B1.2	120,50	45,195	0,000 ***
	B2.1	97,78		
	B2.2	63,15		
participar en una conversación	B1.2	118,28	40,733	0,000 ***
	B2.1	97,74		
	B2.2	65,99		
entender un artículo de prensa o revista	B1.2	121,44	41,501	0,000 ***
	B2.1	91,87		
	B2.2	65,99		
escribir un e-mail	B1.2	129,25	54,803	0,000 ***
	B2.1	82,74		
	B2.2	66,03		
entender la letra de canciones	B1.2	102,62	11,823	0,003 **
	B2.1	98,11		
	B2.2	75,34		
entender películas	B1.2	114,53	27,444	0,000 ***
	B2.1	94,16		
	B2.2	69,42		
entender series o programas de TV	B1.2	113,45	23,066	0,000 ***
	B2.1	91,60		
	B2.2	71,68		
entender vídeos de YouTube	B1.2	110,94	20,291	0,000 ***
	B2.1	93,68		

Ítem		Nivel lingüístico	Rango	H Kruskal Wallis	<i>p</i>
Yo puedo (...) en español		B2.2	72,19		
comunicarme videollamada	mediante	B1.2	116,19	30,681	0,000 ***
		B2.1	94,33		
		B2.2	68,17		
usar redes sociales		B1.2	118,44	29,554	0,000 ***
		B2.1	86,42		
		B2.2	71,28		
entender podcast		B1.2	116,19	29,501	0,000 ***
		B2.1	92,65		
		B2.2	76,78		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

No se encuentran diferencias significativas en la sección referida a los medios utilizados para la práctica del español como lengua extranjera (ver Tabla 10).

Tabla 10. Medios para la práctica del español como lengua extranjera en función al nivel lingüístico

Ítem	Nivel lingüístico	Rango	H Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Libros, cómics	B1.2	80,94	2,477	0,290
	B2.1	95,57		
	B2.2	91,85		
Música	B1.2	92,57	0,492	0,782
	B2.1	90,70		
	B2.2	86,67		
Telenoticias	B1.2	97,72	5,472	0,065
	B2.1	96,61		
	B2.2	79,62		
Películas	B1.2	94,44	1,205	0,547
	B2.1	83,52		
	B2.2	89,61		
Series o programas TV	B1.2	93,42	0,631	0,729
	B2.1	85,54		
	B2.2	89,12		
Redes sociales	B1.2	96,13	2,471	0,291
	B2.1	80,46		
	B2.2	90,24		
YouTube	B1.2	81,12	2,303	0,316
	B2.1	90,96		
	B2.2	94,44		
Revistas, periódicos	B1.2	90,55	0,754	0,686
	B2.1	94,00		
	B2.2	86,12		
Podcast	B1.2	93,23	2,571	0,308
	B2.1	85,78		
	B2.2	91,34		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

IV.1.2.4. Análisis del cuestionario en función a la experiencia musical

Se realizan análisis en función a la experiencia musical, tanto a la sección de autoevaluación de aptitudes comunicativas como a los medios utilizados para la práctica de español como lengua extranjera. Los datos arrojados muestran únicamente diferencias muy significativas en el ítem puedo «entender canciones en español» (ver Tabla 11) de la autoevaluación, donde los participantes con experiencia musical se ven más capaces de entender una canción en español.

Tabla 11. Autoevaluación de aptitudes comunicativas en función a la experiencia musical

Ítem Yo puedo (...) en español	Experiencia musical	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann-Whitney	p
entender una conversación	Si	88,09	10394,50	3373,500	0,591
	No	92,28	5536,50		
participar en una conversación	Si	85,59	10100,00	3079,000	0,132
	No	97,18	5831,00		
entender un artículo de prensa o revista	Si	85,01	10031,50	3010,500	0,085
	No	98,33	5899,50		
escribir un e-mail	Si	87,47	10321,50	3300,500	0,436
	No	93,49	5609,50		
entender canciones	Si	82,11	9689,50	2668,500	0,005
	No	104,03	6241,50		
entender películas	Si	87,17	10285,50	3264,500	0,374
	No	94,09	5645,50		
entender series o programas de TV	Si	86,10	10160,00	3130,000	0,197
	No	96,18	5771,00		
entender vídeos de YouTube	Si	87,24	10294,00	3273,000	0,389
	No	93,95	5637,00		
comunicarme en por videollamada	Si	90,29	10654,00	3447,000	0,765
	No	87,95	5277,00		
entender redes sociales	Si	87,64	10342,00	3221,000	0,480
	No	93,15	5589,00		
Entender podcast	Si	87,24	10294,00	3273,000	0,389
	No	93,95	5637,00		

** $p < 0,01$

No se encuentran diferencias significativas en la sección del cuestionario referida a los medios utilizados para la práctica del español como lengua extranjera (ver Tabla 12).

Tabla 12. Medios para la práctica del español en función a la experiencia musical

Ítem	Experiencia musical	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann-Whitney	p
Libros, cómics	Si	89,72	10587,00	3514,000	0,934
	No	89,07	5344,00		
Música	Si	85,86	10132,00	3111,000	0,169
	No	96,65	5799,00		
Telenoticias	Si	88,61	10456,00	3435,000	0,738
	No	91,25	5475,00		
Películas	Si	89,72	10587,00	3514,000	0,934
	No	89,07	5344,00		
Series	Si	86,14	10164,00	3143,000	0,206
	No	96,12	5765,00		
Redes sociales	Si	86,35	10189,00	3168,000	0,238
	No	95,70	5742,00		
YouTube	Si	87,37	10310,00	3289,000	0,428
	No	93,68	5621,00		
Revistas, periódicos	Si	87,30	10301,00	3280,000	0,409
	No	93,83	5630,00		
Podcast	Si	86,29	10358,00	3362,000	0,659
	No	91,67	5657,00		

* $p < 0,05$

No se identifican diferencias significativas entre los estudiantes que están matriculados en asignaturas con contenido musical y aquellos que no lo están, ni en la autoevaluación ni en la escala referida a los medios utilizados.

IV.1.2.5. Hábitos y preferencias comunicativas

En esta sección, se busca conocer los idiomas en los que los participantes prefieren o acostumbran a realizar una serie de actividades comunicativas. En este caso, las variables son de tipo nominal, pues no se quiere establecer un orden de preferencia. Se busca conocer la presencia que tienen los distintos idiomas en actividades cotidianas, ya sea ocio, estudio, etc., investigando si estas costumbres o tendencias varían en los distintos grupos establecidos según su lengua materna.

Para ello, se realiza un análisis descriptivo de tabla cruzada que permita conocer los porcentajes en que se realizan estas actividades. Ha de tenerse en cuenta que tanto los hablantes de japonés como de sueco son un grupo muy reducido, con lo que los resultados no se tienen en cuenta en este caso.

Entre los hablantes de inglés como lengua nativa (ver Tabla 13), más de la mitad (57,2%) afirma escuchar música tanto en inglés como en español, frente

a un 38,5% que se decanta solo por el inglés y un 4,3% que lo hace únicamente en español. Esta es la actividad en la que la combinación de los dos idiomas presenta un porcentaje mayor, estando en el extremo opuesto la «conversación con amigos», actividad que solo un 14,7% afirma realizar en español e inglés. También destaca la reducida escucha de podcast en inglés y español, que se da solamente entre el 20,3% de los angloparlantes, o el uso de las redes sociales que cuenta con un 19,5%. Aunque el porcentaje de participantes que canta en español e inglés es bajo (33,6%), dentro de este grupo, el 81.8% de ellos se declaran músicos.

Tabla 13. Idioma en que realiza actividades de comunicación. Estudiantes de español como lengua extranjera de habla inglesa

Ítem	Idioma en que realizan la actividad		
	E	I	E+I
Escuchar música	4,3%	38,4%	57,2%
Cantar	2,9%	63,8%	33,3%
Conversar con amigos		85,5%	14,5%
Escribir e-mails	2,2%	65,9%	31,9%
Usar redes sociales	2,9%	77,5%	19,6%
Escuchar podcast	1,4%	78,3%	20,3%
Ver películas	4,3%	52,2%	43,5%
Ver series	3,6%	46,4%	50%
Escribir textos/WhatsApp	3,6%	43,5%	52,9%

I=inglés; E=español

Por su parte, entre los hablantes nativos de chino (ver Tabla 14), encontramos un 35% de participantes que manifiestan escuchar música en español e inglés, frente a un 20% que lo hace en chino y un 15% en español, inglés y chino. En el resto de las actividades es la lengua materna la que cuenta con mayores porcentajes, que están más repartidos al existir más opciones, ya que además de la lengua materna (chino) y la lengua meta (el español) practican el inglés.

Tabla 14. Idioma en que realiza actividades de comunicación. Estudiantes de español como lengua extranjera de habla china

Ítem	Idioma en que se realiza la actividad						
	C	E	I	C+E	C+I	E+I	C+I+E
Escuchar música	20%		5%	10%	15%	35%	15%
Cantar	35%		5%	5%		25%	30%
Conversar con amigos	50%			5%	10%		35%
Escribir e-mails	40%		10%	25%		15%	10%
Redes sociales	35%		10%	10%	5%	20%	20%
Podcast	50%	5%		5%	5%	20%	15%
Ver películas	20%	5%	5%	10%	10%	30%	20%
Ver series	35%	5%	5%	5%	10%	25%	15%
Textos/WhatsApp	35%		5%	10%	5%	15%	30%

I=inglés; E=español; C=chino

Por último, en relación a los participantes que se declaran hablantes bilingües (ver Tabla 15) en inglés y español —todos ellos provienen de Estados Unidos—, la gran mayoría (94,1%) afirma escuchar música en ambos idiomas. Esta es la actividad que hacen con más asiduidad en ambos idiomas. Si examinamos otras, como la escucha de podcast (41,2%), el visionado de películas (47,1%), o de series (52,1%), vemos que esos porcentajes se ven reducidos en favor de la lengua inglesa. Por detrás de la escucha de música en ambos idiomas, tenemos el uso de mensajería instantánea (70,6%) y el canto (64,7%). Se aprecia un contraste entre las variables de los idiomas en que se escucha música y en los que se canta, existiendo una reducción considerable en el número de participantes que declaran cantar en español además de inglés. Sin embargo, dentro de este grupo se identifica que, entre los músicos, el 87,5% canta en inglés y español, mientras que entre los no-músicos, ese porcentaje se ve reducido al 44,4%.

Tabla 15. Idioma en que realiza actividades de comunicación. Estudiantes bilingües español e inglés

Ítem	Idioma en que realizan la actividad		
	E	I	I+E
Escuchar música		5,9%	94,1%
Cantar	5,9%	29,4%	64,7%
Conversar con amigos	11,8%	52,9%	35,5%
Escribir e-mails		52,9%	47,1%
Redes sociales		52,9%	47,1%
Escuchar podcast	5,9%	52,9%	41,2%
Ver películas	5,9%	47,1%	47,1%
Ver series	5,9%	41,2%	52,9%
Textos/WhatsApp		29,4%	70,6%

I=inglés; E=español

IV.1.3. Discusión

IV.1.3.1. Competencia comunicativa: autoevaluación de las aptitudes

Los resultados obtenidos de la autoevaluación de aptitudes comunicativas en español muestran que la audición de canciones resulta la actividad más difícil de realizar para los participantes. Las canciones tienen ciertas peculiaridades que pueden dificultar el entendimiento en un primer contacto. La ocasional incoherencia entre acento rítmico y musical, la carencia de un apoyo visual y la posible influencia negativa que los procesos armónicos pueden generar en el procesamiento de los fonemas y la comprensión semántica son algunas de esas peculiaridades (Poulin-Charronnat et al., 2005). Además, el lector puede tomarse más tiempo para poder entender o crear los textos escritos, mientras que vídeos y películas cuentan con la imagen, que aporta un contexto que permite ampliar el entendimiento del contenido.

Sin embargo, para Murphey (2019), la repetición y la simplicidad de las canciones son un elemento a tener en cuenta con en el aprendizaje de una segunda lengua. Para Schön et al. (2008), durante el aprendizaje de una segunda lengua, las propiedades estructurales y motivadoras de la música en las canciones facilitan la segmentación de las nuevas palabras. Según estos autores, la repetición juega a nuestro favor debido a que facilita procesos cognitivos: “redundant information in general is easier to process, not only across the linguistic and musical domains,

but more generally throughout cognitive domains” (Schön et al., 2008, p. 982)⁵⁸. La claridad de la que puede carecer una canción en una primera escucha se ve recompensada por su carga emocional (Malloch & Trevarthen, 2018), así como por la atracción sincrónica que genera (Jung et al., 2015), su capacidad para resonar en nuestra cabeza (Murphey, 1990) y la cualidad nemotécnica de la melodía, que facilita el almacenaje del vocabulario a largo plazo (Gordon et al., 2010).

Las diferencias significativas identificadas en función a los conocimientos musicales declarados por los participantes coinciden con investigaciones previas (Flaunacco et al., 2015; Posedel et al., 2012; Swaminathan et al., 2018). El conocimiento musical juega un papel significativo en la autopercepción de los participantes sobre su capacidad para entender las canciones en español. La práctica musical destaca, de esta manera, como una herramienta eficaz para la comprensión de canciones en español. Futuras investigaciones permitirán descubrir si el uso continuado de materiales musicales que incluyan la interpretación musical de forma sistemática puede beneficiar la adquisición del español como lengua extranjera. Mientras que el nivel lingüístico influye en la autoevaluación de las habilidades comunicativas como se esperaba, no ocurre igual en la valoración de los diferentes medios para la práctica del español como lengua extranjera.

IV.1.3.2. Medios para la práctica del español

Coincidiendo con lo sugerido por Murphey (2010), la música destaca como el medio más utilizado por los participantes a la hora de practicar español como lengua extranjera de manera independiente. Hecho que contrasta con que los mismos participantes declaren que el entendimiento de las canciones les resulta más difícil que cualquiera de las otras variables. Sin embargo, existen ciertas características que pueden influir en que la música sea la más elegida por los participantes a la hora de aprender y practicar el español.

Gracias a los avances tecnológicos y las plataformas de *streaming*⁵⁹ como Spotify, Google Music, etc., los usuarios tienen un acceso prácticamente ilimitado y ubicuo a una gran variedad de música (Zhang et al., 2013). Además, al contrario que ocurre con otros productos audiovisuales, es posible estar realizando otras

⁵⁸ la información redundante en general es más fácil de procesar, no solo en los ámbitos lingüístico y musical, sino en general en todos los ámbitos cognitivos (traducción propia)

⁵⁹ Entendido como el acceso a contenidos en internet sin necesidad de realizar una descarga del archivo.

actividades mientras se consume (Fuentes et al., 2017), siendo el usuario quien decide cuánta atención va a poner sobre ella. En el caso de no estar atendiendo al contenido lingüístico, la música sigue influyendo en nuestras emociones debido al fenómeno denominado *entrainment*: “the powerful, external rhythm of the music interacts with an internal body rhythm of the listener such as heart rate, such that the latter rhythm adjusts towards and eventually ‘locks in’ to a common periodicity” (Juslin et al., 201, p.621)⁶⁰, generándose una sensación de bienestar gracias a la liberación de dopamina.

La música actúa en dos planos distintos: un plano consciente, en el que el oyente escucha, mostrándose totalmente focalizado en la misma, esto es, tanto en elementos extra musicales (el texto, la actitud de cantante, etc.), como en aspectos musicales (la instrumentación, la textura musical, la experiencia del oyente y las cualidades del sonido etc.) y un plano inconsciente, en el que el pensamiento puede estar alejado del acontecimiento musical al tiempo que sus aspectos rítmicos, melódicos, agógicos y dinámicos influyen en el individuo a nivel emocional y físico. Consideramos que esta cualidad dual de la música no está presente en los otros medios propuestos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que le proporciona un lugar privilegiado en la lista de preferencias de los estudiantes.

La música es, además de un producto artístico, un medio de comunicación que ejerce una gran influencia en la socialización de los seres humanos (Carlson et al., 2019; Cross, 2010). No es solo qué y cómo se escucha, sino dónde, cuándo y con quién. A pesar de que gran parte de la música que se escucha hoy en día nos acompaña en momentos de aislamiento, esta afecta a la manera en que nuestras relaciones sociales se conforman, en una suerte de negociación entre los intereses propios y los ajenos (Gran et al., 2020). Por otro lado, es evidente que aquellos medios en los que se combine el entretenimiento con el aprendizaje serán más populares entre los estudiantes de español como lengua extranjera, especialmente si estos son materiales (Galindo, 2006) y auténticos (Fandiño López et al., 2008).

En conclusión, la motivación que el material auténtico de naturaleza artística produce en el alumnado, junto con la emoción que la música provoca en el oyente y su capacidad para establecer lazos sociales hacen de esta una atractiva herramienta para la práctica del español como lengua extranjera, tal y como se observa en los resultados de nuestro cuestionario.

⁶⁰ el potente ritmo externo de la música interactúa con un ritmo corporal interno del oyente, como la frecuencia cardíaca, de manera que este último ritmo se ajusta y acaba por «encajar» en una periodicidad común (traducción propia).

IV.1.3.3. Hábitos y preferencias comunicativas

Para los participantes, la audición musical es el acto de comunicación que más se practica en español —junto a la lengua materna—, independientemente de la lengua materna del individuo y por delante de otros, como el visionado de películas o series. Cabe destacar que, el 94,1% de los hablantes bilingües —todos provenientes de Estados Unidos—, declara escuchar música en inglés y español mientras que otras actividades se hacen mayoritariamente en inglés. La música posee una importante carga de identidad cultural que los hablantes bilingües acogen como propia y, aunque el concepto de lo latino puede hacer pensar en una sola cultura y distorsionar la idea de los hablantes no hispanos (Rivera-Rideau & Torres-Leschnik, 2019), permite, a su vez, la reivindicación de una comunidad que se ha convertido en la minoría mayoritaria en los Estados Unidos. En este sentido, Marshall y Naumann (2018) afirman que las preferencias musicales ofrecen una visión más aproximada de la personalidad de lo que lo hacen las preferencias por las películas, la ropa, la comida, los libros, o los programas televisivos. Afirman, además, que estas elecciones se aprecian como vías para comunicar identidades raciales o culturales.

Anteriormente hablábamos de la dificultad que los participantes experimentan a la hora de comprender la música, lo que contrasta con que esta sea la actividad más realizada en español junto con la lengua nativa —y el inglés en el caso de los hablantes chinos—. La música acompaña a las personas en su tiempo consciente entre un 11 % y un 44 % según Greenberg y Rentfrow (2017), siendo elegida por los adolescentes de varios países como su actividad favorita (Fuentes et al., 2017). La expansión de la cultura hispana en el mundo, y más específicamente en Estados Unidos, está generando un cambio en la escena musical a nivel mundial, donde tienen más cabida fenómenos musicales que se apartan de los estándares clásicos de las listas superventas del país norteamericano. La consolidación de los Grammy Latinos (Martínez, 2006), junto con la creciente presencia de artistas cantando en español en la famosa lista *The Billboard Hot 100*, han contribuido a que la música en nuestra lengua empiece a consolidarse en las listas de reproducciones de jóvenes no hispanohablantes⁶¹. Este incremento del aprecio a la cultura meta ha sido identificado por Gardner (1985) como un factor influyente en el éxito relacionado con el aprendizaje de

⁶¹ En diciembre de 2020, el artista puertorriqueño conocido como Bad Bunny consiguió que su disco *El Último Tour del Mundo* se convirtiera en el primer álbum musical escrito en español en llegar a lo más alto del *Billboard Hot 200* de Estados Unidos (lista que realiza una clasificación de los discos más vendidos).

una segunda lengua, cuyo dominio requiere una identificarse con la cultura que la utiliza.

Para Cross (2010), la música posee una intencionalidad flotante, que permite que los “participantes de un acto musical doten a este de sus significados individuales y privados” (p.15). La importante carga afectiva de la música equilibra la posible falta de entendimiento completo del texto de las canciones y alienta la acogida por parte de la audiencia, que acepta referencias icónicas a través de la emoción (Mithen, 2011). En otras palabras, la música no tiene por qué aportar significados referenciales concretos, pero tiene un impacto profundo en nuestras emociones y nos hace movernos a través del arrastre rítmico o entrainment, afectando de manera decisiva nuestra idea de pertenencia a un grupo (Carlson et al., 2019; Gill, 2012; Trost et al., 2017).

IV.1.3.3.A. El canto

El hecho de que los datos muestren que los participantes no cantan en español tanto como podíamos esperar podría responder a varias razones. En primer lugar, la dificultad para entender las canciones que los participantes manifiestan podrían tener una influencia negativa en su deseo o costumbre de cantarlas. El ejercicio de memorizar y cantar el texto de una canción exige de múltiples escuchas y cierta indagación. La atención que se presta durante la audición de la música, que puede realizarse simultáneamente con otras actividades, es susceptible de variar según el individuo, influyendo en su capacidad para atender a la parte lingüística de la canción. Por otro lado, no debemos descartar que la circunstancia de estar en un contexto diferente al habitual puede haber influido en una menor frecuencia de ciertos hábitos que requieren de autoconfianza, tales como el canto (Lidman-Magnusson, 2013). Además, ha de tenerse en cuenta la identificación de los participantes como practicantes musicales o no practicantes musicales. Practicar música puede determinar el interés por la interpretación de piezas ajenas a la cultura propia como es la hispanohablante, además de impulsar la facilidad para hacerlo (Dittinger et al., 2019; Fernández-García & Fonseca-Mora, 2019; Posedel et al., 2012). Un mayor hábito de interpretación musical puede proporcionar más oportunidades no solo para la escucha, sino para la asimilación del texto asociado a la música dentro de la canción. Para Murphey, de la Universidad de Kanda, el canto voluntario hace que el estudiante comience a considerar la canción como suya y la incorpore a su pensamiento interno o *inner talk*: “Yo diría que la letra y la música pueden enseñar hasta cierto punto, pero el canto voluntario con los estudiantes genera una apropiación de la canción, su vocabulario y sus significados” (comunicación

personal traducida por el investigador, 20 de mayo de 2020). Esa internalización de los sonidos, palabras y patrones oracionales lleva al estudiante a usarlas en otras situaciones no musicales (Passiatore et al., 2019).

Consideramos que existe una carencia de información entre el alumnado al respecto de cómo el canto puede beneficiar el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Engh, 2013) que debe ser corregida con el fin de que el estudiante tome las riendas de su aprendizaje que, en el caso de las lenguas extranjeras, tiene lugar tanto dentro como fuera del contexto educativo. Para ello, es esencial hacer conocer al alumnado de las últimas investigaciones, así como animarle a experimentar cómo el uso del canto en una lengua extranjera —en español en nuestro caso— puede ser aún más beneficioso que la escucha (Murphey, 2014).

IV.1.4. Conclusiones y limitaciones

El presente estudio ha permitido conocer las aptitudes y hábitos relacionados con la música y el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada. Hemos identificado que la audición de canciones, a pesar de requerir un mayor esfuerzo de comprensión que la lectura, el uso de redes sociales, el visionado de películas o una conversación, entre otras, es la actividad que más se realiza en español, además de ser el medio más utilizado para la práctica y el aprendizaje del español como lengua extranjera tal y como ocurre en otros idiomas (Murphey, 2010). Identificamos, además, que los conocimientos musicales tienen una relación directa con la capacidad de los participantes para entender las canciones.

Hemos discutido las características de la música que hacen de esta una herramienta idónea para el alumnado de español como lengua extranjera, tales como su capacidad para perdurar en la memoria gracias a la melodía y el ritmo, así como a la repetición natural; su carga afectivo-emocional y sus posibilidades sincrónicas, que permiten fomentar sentimientos de pertenencia a un grupo sin la literalidad del lenguaje verbal; y, por último, el buen estado de la música en español a nivel internacional en la actualidad, que facilita la motivación intrínseca de un alumnado con un vasto acceso a todo tipo de música que la ha convertido en su actividad más frecuente, gracias al uso de los nuevos dispositivos y la democratización de internet (Fuentes et al., 2017).

A pesar de lo alentador de los resultados, un estudio realizado a una población mayor podría aportar más consistencia y fiabilidad. Por otro lado, queremos destacar que los participantes de este estudio se encontraban en un

contexto de inmersión cultural diferente al habitual, lo que podría haber influido en un florecimiento del interés en los productos artístico-culturales —estando la música entre ellos— de la cultura meta (Stroud, 2010). Realizar un estudio similar en un contexto de no inmersión podría aportar luz respecto al interés del alumnado de español como lengua extranjera en relación al uso de la música como herramienta para su aprendizaje.

Además, conviene tener en cuenta la visión del profesorado de español como lengua extranjera en torno al empleo de la música, con el fin de identificar los aspectos que han de abordarse para utilizar esta técnica de manera más sistemática en las aulas (Alisaari & Heikkola, 2017).

IV.2. ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso que se aborda en este punto pretende aportar un valor añadido al instrumento de carácter cuantitativo que se llevó a cabo en la sección anterior, complementándola y profundizando en los usos de la música en la clase de español como lengua extranjera. Mientras que la parte cuantitativa ofrece una visión general respecto a los hábitos y preferencias del alumnado matriculado en el centro investigado, este estudio de caso busca ahondar en la singularidad de un grupo matriculado en una asignatura cuya piedra angular es la música. En este sentido, y una vez siendo conscientes de que la música es el medio preferido por la población encuestada a la hora de aprender español como lengua extranjera, queremos indagar al respecto de cómo el uso de la música favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

En las siguientes páginas mostraremos el resultado de los análisis realizados a cada una de las herramientas de recogida de información que forman parte del estudio de caso. El siguiente esquema muestra la estructura de los análisis:

- Análisis descriptivo:
 - observación participante moderada
 - entrevistas etnográficas al alumnado de la clase, al profesor y a un experto académico en la materia
 - documentos relacionados
- Análisis categórico (triangulación de resultados)

Los análisis descriptivos buscan establecer un primer contacto entre el lector y los documentos. Si bien se presenta la información tratada y adaptada para su mejor comprensión, no se busca hacer un análisis profundo, sino ofrecer una descripción detallada de lo aportado por las personas entrevistadas, de los acontecimientos observados y de los documentos estudiados, estructurando la información obtenida y preparando el terreno para un posterior análisis categórico.

Para garantizar el anonimato de las personas implicadas se asignan pseudónimos a cada una de ellas. Teniendo en cuenta el tema que trata nuestra tesis, consideramos oportuno utilizar nombres de cantantes de fama internacional que hayan interpretado música tanto en español como en otro idioma. Sin embargo, con el fin de ofrecer claridad al lector, no asignamos al docente ningún pseudónimo musical, manteniéndose el nombre de «profesor». Estos pseudónimos se usan tanto en las entrevistas como en el diario de observación.

Con el fin de facilitar la lectura, establecemos la siguiente leyenda de símbolos que expresan distintas acotaciones del investigador.

Tabla 16. Leyenda para la lectura de las herramientas de recogida de información del estudio de caso

“ ”	título de pieza artística cuando la fuente es cursiva o cita textual
(...)	reproducción de fragmento no inicial.
()	aclaraciones o traducciones
□	Intervención del investigador
letra en negrita	nombre de la persona que interviene
_____	separación de secciones

Además, se utiliza distinta tipografía y párrafo para establecer diferencias entre el texto original de la observación y la entrevista (cursiva y párrafo con amplia sangría) y las aclaraciones del investigador (tipografía no cursiva y párrafo normal).

Las intervenciones de los participantes extranjeros han sido plasmadas de la forma más fiel posible de manera que los lectores puedan hacerse a una idea de su competencia lingüística y entiendan mejor el contexto del estudio de caso. Excepcionalmente, las intervenciones del experto en la materia han sido traducidas al español puesto que las comunicaciones con el investigador fueron exclusivamente en inglés.

IV.2.1. Análisis descriptivo de la observación

El análisis descriptivo de la observación ofrece una lectura desde la postura lo más neutra posible, facilitando el análisis posterior y asegurando al lector un acceso cuasi aséptico a la fuente (Bolívar, 2012). En primer lugar, se exponen una serie de datos que permitan contextualizar la observación realizada, tales como el conteo y descripción de los asistentes, el mapa físico del lugar, un encuadramiento temporal y una descripción de las actividades realizadas (Schensul et al., 1999).

IV.2.1.1. Fechas, localización y participantes

Las sesiones de observación se celebran durante el segundo semestre de 2019 en el aula Enrique Morente del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. En total se realizaron 12 sesiones de observación de dos horas cuyas fechas detallamos a continuación.

- Octubre: 9, 16, 30

- Noviembre: 4, 11, 13, 18, 20, 25, 27
- Diciembre: 2 y 4

El centro donde se realizan las observaciones está situado en un edificio del siglo XVI en el barrio de El Realejo en Granada. Es un edificio de dos plantas con un patio central. El aula donde se imparte la clase tiene unos 25 metros cuadrados. Dispone de una mesa para el profesor, con un ordenador con acceso a internet conectado a un proyector y un sistema de audio. Detrás, encontramos una pantalla donde se proyectan imágenes y vídeos. Tras la pantalla, hay una pizarra blanca en la que se puede escribir con rotuladores borrables.

Las sillas de los alumnos, con una paleta para escribir, se encuentran pegadas a la pared, formando una U, de manera que todos los estudiantes pueden ver al profesor y mirar la pantalla con facilidad.

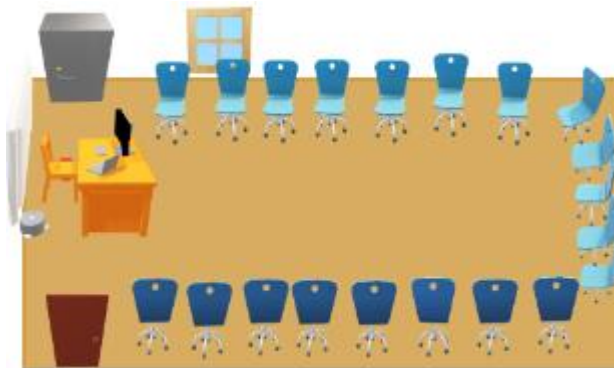


Figura 12. Croquis del aula

Cada una de las sesiones tiene una duración de dos horas, comenzando siempre a las 10:30 de la mañana de lunes y miércoles. El profesor suele realizar un descanso de cinco minutos a la mitad de la clase aproximadamente. Sin embargo, todo el mundo tiene libertad para entrar o salir si es que lo necesitan puntualmente. El alumnado no tiene ningún sitio asignado, aunque normalmente suelen sentarse en la misma silla.

Hay 12 alumnos de entre 19 y 23 años acudiendo a la clase: 11 mujeres y un hombre. Existen tres nacionalidades en el aula: diez provenientes de Estados Unidos, una persona de China y otra de Suecia. Los participantes en la observación serán nombrados con pseudónimos con el fin de mantener su anonimato, como así fue explicado a los mismos.

IV.2.1.2. Estructura de la clase

Durante las sesiones se observa la presencia de una serie de actividades cuya estructura se repite recurrentemente. La descripción de las mismas facilitará una mayor comprensión de lo acontecido en el aula al lector. El siguiente esquema muestra los distintos tipos de actividades:

1. Introducción
2. Lectura y discusión del cuaderno de clase (teórico)
3. Visionado/audición de piezas musicales
4. Actividades relacionadas con una pieza musical (individuales o en grupo)
5. Actividades en torno a elementos culturales o lingüísticos (individuales o en grupo)
6. Proyectos de clase (individuales o en grupo)

IV.2.1.2.A. Introducción

El profesor tiende a comenzar sus clases de dos formas distintas. En unas ocasiones comienza sin saludar al alumnado de manera formal —aunque haya dicho *buenos días* al entrar—, proyectando un vídeo, sin previo aviso, relacionado con el tema que va a exponer. Para ello, ha apagado previamente las luces y ha puesto un volumen alto al vídeo.

(...) El profesor comienza la clase directamente con un vídeo, los alumnos dejan de conversar entre ellos y miran a la pantalla. Luces apagadas.

Vídeo danza flamenca. Arcángel: “Guajira. Flamenco, flamenco.”

Tras la reproducción, el profesor pregunta si alguien entendió algo del texto. Explica que habla de la añoranza de Cuba. Aprovecha para hablar con ellos, para sacar vocabulario como la palabra pluma. Comparando las plumas de los flamencos y trayendo el origen de la palabra flamenco. Recuerda las teorías sobre la palabra flamenco. Pide voluntarios para ello.

En otras ocasiones, se acerca al alumnado dándole la bienvenida y preguntando por lo que hicieron el fin de semana pasado o por sus planes para el siguiente. El alumnado, en general, responde con una sonrisa y comentando qué hicieron.

(...) el profesor pregunta por lo que se ha hecho el fin de semana.

Ana: *Yo estive en Lisboa. Era muy bonito, pero me da miedo los carros. Porque corren muy rápido.*

Camila: *Yo estuve en París con Shakira y hemos ido a Disneyland París.*

Selena: *Yo he ido a Marruecos y he visto Marrakech y fui al desierto. Era todo muy diferente, como una película.*

El profesor habla de los problemas gastrointestinales que sufrió en Marruecos haciendo uso del lenguaje no verbal para mostrar su malestar estomacal.

IV.2.1.2.B. Lectura y discusión del cuaderno teórico. Generación de debate

Durante cada sesión, el profesor hace uso del cuaderno teórico de clase para poyar sus explicaciones y establecer una serie de conceptos básicos en relación a la historia del flamenco y los contextos socioculturales en los que se crea e interpreta. En cada sesión se leen entre una y dos páginas del mismo. La lectura es pausada y se pone especial atención a la entonación y la pronunciación de las “s”. Por otro lado, se le ofrece al alumnado la oportunidad de leer partes del texto voluntariamente.

(...) el profesor pregunta si alguien quiere leer la explicación sobre el origen del flamenco. Selena lee. El profesor aprovecha para explicar más elementos del tema leído. Habla de los cafés cantantes.

(...) Se lee parte del manual. Thalía lee el texto.

(...) El profesor toma el cuadernillo de texto y empieza a leer un texto que habla de la importancia de la figura de la madre en el mundo flamenco. La madre como persona más importante de nuestra vida. En oposición a la suegra, que es la figura peor vista en las coplas flamencas.

(...) El profesor lee texto sobre la literatura española. Romances viejos y canciones recopiladas en romanceros y cancioneros. Temas: leyendas, historias bíblicas.

(...) Lee el texto sobre los romances, coplas y canciones líricas. Habla de la tradición oral de las canciones líricas como “La mujer de Terah”.

(...) El profesor lee texto sobre canciones de la lírica popular y la variante de las mismas en España.

Después de la lectura, el profesor suele introducir nuevos temas relacionados con la asignatura, al tiempo que fomenta el intercambio de opiniones, el debate y rondas de preguntas.

(...) *Se lee un texto sobre el folklore español. El profesor habla sobre chistes, refranes, etc. Los alumnos aportan su propia experiencia. Hablan de las costumbres de sus países y las comparan con las españolas. El profesor pregunta qué costumbres españolas les resultan raras.*

Ariana: *Yo la siesta (ríe). Bueno, no es rara, a mí me gusta mucho y ahora intento tenerla.*

Profesor: *A mí no me gusta mucho echar la siesta (escribe en la pizarra, “echar la siesta”) porque me levanto desubicado, un poco perdido.*

Karol: *Yo, las horas de comidas. Cenar muy tarde es muy raro porque me siento lleno (hace gestos con las manos).*

(...) *El profesor lee texto sobre la literatura española. Romances viejos y canciones recopiladas en romanceros y cancioneros. Temas: leyendas, historias bíblicas.*

Se hace un repaso a los escritores españoles más famosos.

El profesor habla de su libro favorito “San Manuel, Bueno Mártir” de Unamuno.

Shakira y Paulina, *al escuchar sobre el argumento: Ah, hemos hablado de ese libro en otra clase.*

Se genera un debate sobre la religión, sobre la cultura y la familia. Los alumnos se interesan por lo que piensa el profesor respecto a la diferencia entre personas religiosas y no religiosas. Camila: *Yo creo en el karma, e intento hacer cosas bien.*

Profesor: *Interesante. ¿Quién más cree en el karma? (algunos levantan la mano)*

Thalía: *Pero karma y religión es parecido, porque te dicen haces cosas bien y así tienes cosas buenas cuando mueres.*

Gloria: *Karma no es solo cuando mueres. Es toda la vida. Yo también creo en karma.*

Ariana: *Yo no pienso mucho en cosas buenas para luego. Solo pienso que quiero hacer cosas buenas, porque me gusta que otras personas estén bien.*

Profesor: *Bueno, eso sería lo ideal, hacer las cosas sin buscar una recompensa. Hacerlas para que el resto esté bien.*

IV.2.1.2.C. Visionado/audición de piezas musicales y generación de diálogo.

Una de las estrategias más utilizada es el visionado de las piezas musicales. Para ello, se utilizan normalmente vídeos de YouTube, ya que además de su facilidad de uso, aportan un sustento visual a la música —aunque algunos

de ellos solo cuentan con una imagen estática—. Después de su visionado, se establecen debates o preguntas en torno a elementos lingüísticos y socioculturales.

El profesor pone ejemplos de flamenco antiguo. Habla de la evolución del primer flamenco hasta la actualidad tanto en el sentido musical como en el escénico:

- Tío chozas, improvisado.
- Flamenco tradicional.
- Café cantante más evolucionado, Rosalía de Triana.
- José Mercé “Aire” (más moderno) formato más espectáculo.

Ariana: *¿por qué hay muy poca de cantaoras (mujeres)? El profesor explica que el flamenco, como otras artes tiene todavía un carácter masculino dominante tanto en el toque como en el cante, pero que tendrán la oportunidad de escuchar más cantaoras.*

(...) El profesor explica que se va a escuchar el “Romance del Infante Arnaldos”. Una pieza importante del romancero español antiguo. Después de escucharla, explica el texto y vocabulario. Al ser castellano antiguo, los alumnos no entienden muchas palabras. El profesor explica las palabras como ventura, falcón, galera, etc.

(...) “Ni tú ni nadie” de Alaska y Dinarama. Rompe estereotipos sociales mediante apariencia física. Diferente estereotipo asociado a las mujeres.

Thaía: *¿Estos cambios solo es en las mujeres?*

Profesor: *No, también se dan en el caso de los chicos.*

(...) “Suck it to me”, Almodóvar y McNamara.

El profesor habla de Almodóvar y la repercusión que ha tenido en el mundo del cine a nivel mundial. Algunos alumnos se sorprenden al ver a Almodóvar en el vídeo. El profesor explica cómo Almodóvar intenta romper la dualidad entre masculino y femenino. Habla de los cambios en la sociedad y de la controversia en relación al matrimonio homosexual.

Camila: *Yo tengo una pregunta. ¿En España esta ley de matrimonio homosexual llegó tarde o pronto?*

Profesor: *Pues, si no me equivoco España fue el segundo país del mundo que lo legalizó.*

IV.2.1.2.D. Actividades relacionadas con una pieza musical (individuales o en grupo)

Otra de las estrategias más utilizadas durante las clases es el desarrollo de actividades relacionadas con canciones. Muchas de ellas responden al modelo de *rellenar huecos*. Consisten en canciones a las que se les ha sustraído una serie de palabras que el alumnado debe identificar en la audición. Después de escuchar la canción y realizar la actividad, se corrige. La corrección es liderada por el profesor o por el alumnado. Al acabar la actividad, suelen tratarse temas socioculturales y/o lingüísticos relacionados con la canción.

(...) El profesor reparte una hoja en la que hay que rellenar huecos según se escucha la canción.

Mujer contra mujer de Mecano. El profesor explica como la letra habla de un enamoramiento entre dos mujeres.

Se corrige en grupo.

Gloria: *¿Qué significa ocultar?*

Paulina: *To hide.*

Profesor: *Otro sinónimo es esconder.*

(...) Se proyecta canción de Alaska. “¿A quién le importa?”

Se rellenan huecos de nuevo con esta canción.

A los alumnos les resulta complicado y se vuelve a escuchar.

Se corrige. Se explican las distintas palabras y expresiones.

Bledo, agobiar, envidian, dueño.

Profesor: *¿Confáis en vuestros amigos o familiares para recibir consejos sobre vuestras relaciones amorosas?*

Jennifer: *Bueno, eso depende del tipo de relación. Si es casual... no me importa.*

Thalía: *Yo quiero que mi familia guste la persona que quiero. Entonces, es importante saber cómo piensan.*

Por otro lado, se proponen actividades en las que haya que analizar el texto de las piezas musicales, fomentando una lectura más profunda de las coplas. No solo hay que escuchar y rellenar, ha de leerse la actividad con más detenimiento (el profesor deja más tiempo para este tipo de actividades).

(...) Deben buscar 5 figuras literarias (que explica brevemente). Hipérbole/Personificación/Alegoría/ Metáfora/ Derivación. Se escucha “Un cuento para mi niño” de Lole y Manuel. Hay que buscar los recursos literarios. Escuchan la canción y corrigen las palabras que han aparecido en los huecos. El profesor va revisando las palabras que aparecen. Dibuja, y gesticula para hacer más sencillo el aprendizaje. Repasan los recursos literarios presentes en el texto. Personificación (Las mariposas lloraban, susurraban, etc.). Derivación (Mariposilla, presumidilla)

*Metáforas. (Mecida por brisas frescas)
Alegoría (Idea de la canción como imagen de la mujer gitana
que pierde la felicidad por ser desposada con alguien a quien
no quiere)*

IV.2.1.2.E. Actividades en torno a elementos culturales o lingüísticos (individuales o en grupo)

Otro tipo de actividades son aquellas relacionadas con elementos socioculturales, lingüísticos o geográficos de España. Mediante las mismas, se fomenta el descubrimiento de costumbres, se practican tanto la comprensión y la expresión escrita y se adquiere nuevo vocabulario.

*(...) El profesor reparte un texto que habla de seguriyas y tonás. Tienen algunas preguntas al final del mismo. Los alumnos tienen tiempo para leerlo. Las preguntas hacen referencia lingüística a los elementos del texto. Ejemplo: ¿Qué significa comunidades cerradas?
Así mismo, hay una tarea de búsqueda en el mapa de España de las provincias a las que se hace referencia. Se lee el texto en voz alta. Se habla de la diferencia entre personas cerradas y abiertas como paralelismo con las comunidades abiertas o cerradas.*

*(...) El profesor les cuenta que los flamencos son personas muy supersticiosas. Reparte un papel en el que aparecen distintas experiencias. Tienen que marcar si son supersticiones positivas, negativas o neutras. Los alumnos se ponen por grupos y discuten los ejercicios, leyendo en inglés y español. El profesor les deja unos 10 minutos. Se corrige la ficha. Ejemplos de mala o buena suerte en España.
Levantarse con el pie izquierdo, cruzarse un gato negro, pisar una caca de perro.*

Profesor: ¡Muy típico en Granada!
Pasar por debajo de una escalera, derramar la sal en la mesa, (El profesor gesticula al hablar con los estudiantes), martes 13, ponerse un jersey al revés, un trébol de 4 hojas, encontrar una herradura, comer con la mano derecha o izquierda, un número capicúa, abrir un paraguas dentro de casa, comer lentejas el último día del año (El profesor habla de su propia experiencia con la comida), romper un espejo.

Paulina: ¿Qué es un espejo?

Jennifer: A mirror.

IV.2.1.2.F. Proyectos de clase (individuales o en grupo).

Los proyectos de clase se entienden como aquellas actividades que se anuncian con antelación y que requieren un tiempo extra de trabajo fuera del aula. Atienden a distintos aspectos socioculturales tratados en la asignatura.

El primer proyecto consiste en la composición, escrita de forma individual, de una carta en la que el alumnado exprese, en español, aquellas impresiones que le ha causado su estancia en Granada durante el semestre.

(...) El profesor explica que, a partir de esta idea, los alumnos harán un trabajo. Escribir una carta a una persona muy importante para ellos, donde explicarán cómo ha sido su experiencia en Granada. Deben escribir usando sentimientos profundos sobre cómo ha cambiado su vida durante esta estancia en Granada y sobre la asignatura. Pueden elegir escribir la carta como quieran. Explica que ese es el trabajo más importante y que necesita tener esa carta en una semana para poder usarla como carta de “Acción de gracias” (fecha que se acerca próximamente). ...En la canción se habla de cartas de amor. Establece esa analogía para pedir a los estudiantes las cartas que les había pedido en la clase anterior. Recuerda que las cartas debían ser escritas en español y deberían explicar cómo la estancia en Granada y esta clase, han influido en su vida. El profesor se despide felicitando el día de acción de gracias a todos... lee una recopilación de las cartas que los alumnos han escrito mientras reproduce la “Romanza” de Salvador Bacarisse. En ellas hablan de los factores sociales, culturales. Hablan de la reducción del filtro afectivo, del aprendizaje del idioma y la creación de comunidad en el grupo de aprendizaje. Los alumnos aplauden al acabar y comentan que fue algo muy bonito.

El segundo proyecto propuesto por el profesor tiene carácter grupal. Consiste en realizar una presentación oral —con la posibilidad de apoyarse con programas como Power Point— en la que expliquen elementos característicos de una serie de regiones de España que previamente ha asignado el profesor. La agrupación de regiones no siempre responde a criterios de cercanía geográfica. El profesor deja libertad para establecer la estructura que se desee y requiere que cada uno de los miembros del grupo explique una parte oralmente.

(...) El profesor explica cómo deben ser las presentaciones orales que los estudiantes deben hacer para las próximas semanas. Divide la clase en 4 grupos. Presentarán un trabajo sobre el folclore de distintas comunidades autónomas. Se reparten fechas. Deben hablar sobre monumentos, música, comida, leyendas, etc. Debemos convencer de las bondades

de cada región. El profesor habla de la importancia de la presentación oral, intentando no leer.

*(...) Recuerda que la semana siguiente la presentarán sus trabajos sobre el folklore de España.
El docente destaca el valor de las presentaciones orales por encima del examen final. Por ello, subraya la importancia de la expresión oral y de la documentación previa. Además, anima repetidamente al alumnado a que no descuiden su trabajo.*

El alumnado expone su presentación delante del resto. A pesar de que dos personas dependen demasiado de la lectura de sus apuntes, la mayoría explica su parte de una manera dinámica, atrayendo la atención de su audiencia.

*(...) Shakira, Ana, Julio y Camila presentan proyecto sobre trabajo de folklore de España.
Muestran un proyecto sobre Islas Canarias (gastronomía, agricultura y música canaria), Baleares (turismo y arquitectura), Andalucía (música, gastronomía, arquitectura), Valencia (gastronomía, Fallas y bandas musicales) y Murcia (música y gastronomía) mediante una presentación power point sobre cada una de las comunidades. A continuación, se usará Kahoot para ver cuánto han aprendido (todos se muestran entusiasmados cuando les dicen que van a jugar usando Kahoot). Alumno 4 lee su texto sin levantar la vista del mismo.*

(...) Grupo de Gloria, Thalía, Jennifer y Selena expone sobre Asturias (se habla de su economía, gastronomía, y geografía) Galicia (también instrumentos musicales como la gaita), Cantabria (hablan de las lenguas, de las cuevas de Altamira y de festivales y los picayos), País Vasco (idioma, música y gastronomía), Navarra (música y San Fermín), La Rioja (gastronomía y bailes) y Aragón (gastronomía, jota aragonesa, instrumentos tradicionales).

(...) Grupo de Ariana, Paulina, Karol y Rosalía presenta su trabajo sobre Madrid, Cataluña, Castilla La Mancha y Castilla y León. Cataluña (Geografía, Sardana, Lenguas, Arquitectura de Gaudí y arte Dalí, Miró y Tapies) Castilla y León (geografía, gastronomía, bailes e instrumentos típicos). Castilla La Mancha (geografía, arquitectura —Ariana habla en español y se apoya en el inglés para asegurarse de que se entienden los conceptos—, bailes y música tradicional) gastronomía Madrid (gastronomía, Museo del Prado, Real

*Madrid) y Extremadura (bailes regionales y gastronomía).
Alumno 2 también se ciñe a leer el texto.*

Comprobamos que el primer grupo ofrece la posibilidad de hacer un juego evaluativo como Kahoot⁶² y el resto se muestra entusiasmado con ello.

IV.2.2. Análisis descriptivo de las entrevistas etnográficas

Las entrevistas semiestructuradas tienen lugar a principios de diciembre de 2019. Partiendo de un esquema preestablecido, se indaga en la experiencia de los tres grupos de participantes: la vivida por el alumnado durante la estancia; la acumulada por parte del profesor en torno a la asignatura y la académica de un experto en la materia —esta entrevista fue celebrada en mayo de 2020—.

⁶² Herramienta virtual de juego grupal en línea. <https://kahoot.com/schools-u/>

IV.2.2.1.A. Análisis descriptivo Shakira

Tabla 17. Ficha identificación personal de entrevista a Shakira

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Shakira
Sexo	Mujer
Edad	22
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	Intérprete guitarra y piano
Información académica	Cursando grado en relaciones internacionales
Nivel Español MCER	B1.2

Shakira tiene 22 años y proviene de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. Lleva tres meses de estancia en Granada y le quedan unas semanas para partir de vuelta a su país. Tiene unos meses por delante para acabar sus estudios de grado en los que se ha especializado en relaciones internacionales. Está sopesando continuar con estudios de máster o comenzar a trabajar y, una vez tenga una estabilidad laboral, volver a estudiar. Esta es su primera vez en España, aunque había viajado a países de habla hispana con su familia en tres ocasiones, donde, sin embargo, no se comunicó de manera habitual con personas hispanohablantes más allá de lo esencial.

Ha estado alojada en la residencia de un matrimonio cuyos hijos ya no viven casa. A pesar de que le habría gustado compartir tiempo con gente más joven en el hogar, está muy satisfecha con la relación establecida con el matrimonio a los que llama “mis padres españoles”. Ha tenido la oportunidad de visitar varias regiones de España e incluso ha viajado a países cercanos como Marruecos, Francia y Portugal. Aunque el tiempo de estancia ha sido corto, ha podido establecer vínculos con jóvenes de Granada en distintos intercambios lingüísticos y durante su tiempo de ocio.

Le preguntamos sobre los motivos por los que eligió la asignatura estudiada y nos explica que interpreta música de manera habitual y que, al revisar la oferta del centro, esta fue la primera opción que eligió, ya que combinaba dos aspectos importantes en su vida.

Soy una música y toco el piano y la guitarra pues me encanta la música en todas maneras. También estoy estudiando

español en mi universidad entonces quería una mezcla de los dos en una clase.

Su interés por la música comenzó en la escuela primaria y secundaria, donde participó en coros escolares y teatro musical. Ya en la escuela secundaria, empezó a tomar clases particulares de piano al tiempo que aprendía a tocar la guitarra gracias a la ayuda de amigos y vídeos de YouTube.

Aparte del interés estrictamente musical, considera que el uso de la música puede ayudarle a comprender mejor la cultura española y andaluza.

Quería aprender más sobre la cultura de España y en Andalucía, entonces esta clase parecía perfecta.

Al ser preguntada por sus conocimientos previos o interés sobre la música en español, nos explica que estos estaban limitados a la música más comercial.

Solo conocía artistas españolas como Enrique Iglesias y sabía unos géneros de música como reggaetón y flamenco, pero nada más.

En relación a sus conocimientos previos sobre la cultura española, expone que era consciente de las diferencias en el ritmo y estilo de vida entre España y los Estados Unidos, pero no tenía otras nociones sobre la sociedad española y sus costumbres.

Sabía que todo era mucho más lento y más relajado aquí, especialmente porque vivo en la ciudad de Nueva York, que es increíblemente rápido.

Su experiencia se ha enriquecido al poder vivir en el seno de una familia en la que se ha sentido acogida como una más.

Lo más útil para mí y para aprender español fue vivir con una familia en su departamento durante el semestre porque hablamos todos los días a la hora de comer y realmente nos hemos conocido. Hay muchas diferencias, pero también muchas similitudes.

A propósito del elemento cultural que transmite la música, nos interesa saber hasta qué punto considera que ha podido aprehender la cultura española mediante la música. Ella afirma que ha podido identificar algunos de los problemas de la sociedad española y compararlos con la estadounidense.

Sí, sí. Creo que la música es uno de los mejores medios de comunicar con otras culturas porque casi cada persona le gusta una canción o tipo de música pues la música siempre unir a gente. (...) Por ejemplo, la cultura flamenca está

arraigada a los gitanos, que no es algo que pueda relacionar con la cultura estadounidense. Sin embargo, una similitud sería el tema del amor y las mujeres en las letras o vídeos musicales en ambas culturas.

Nos interesamos por aquellos aspectos de la música que hayan servido para mejorar el su nivel de español y ella, aludiendo al trabajo realizado en clase, manifiesta que esta ha funcionado como motor de arranque para comenzar un debate entre compañeros y para impulsar la creatividad y la cooperación, además de ayudar a mejorar su comprensión oral.

Primero, me ha servido para poder hablar con mis compañeras y compañeros sobre cosas que pasan en Granada y Andalucía. También hemos utilizado la música para inspirar nuestra carta y el trabajo de grupos. Otra cosa que me gustó mucho fue buscar las palabras “filling the gaps” (rellenar los huecos) en las canciones que nos daba el profesor.

En este mismo sentido, preguntada sobre la metodología usada en la clase, Shakira continúa explicado lo que considera que han sido los puntos más destacados respecto al uso de la música.

Sí, tuvimos discusiones en clase que mejoraron mi capacidad para hablar. También escuchamos a mucha música en YouTube, y desciframos las letras que también ayudaron a mi comprensión en español.

Al hilo de lo comentado respecto a la metodología, le preguntamos por la idoneidad de los materiales utilizados en la asignatura y Shakira responde de forma positiva, explicando que está cansada de tener que utilizar materiales muy extensos con gran carga de información que, lejos de aportar valor, empujan al aburrimiento.

Nuestro cuaderno fue muy útil porque no había demasiado información como un gran libro de texto que son aburridos muchas veces.

Al preguntarle si ha echado en falta algún tipo de actividad, Shakira nos explica que uno de los elementos que más le motivan es el uso de juegos en el aula. Declara que, aunque se hicieron juegos, ella habría utilizado más las técnicas de gamificación. Podemos observar, como incluso el alumnado universitario ya está acostumbrado a técnicas pedagógicas más innovadoras y aprecian su uso positivamente.

Quizás yo habría hecho más juegos. Porque es cuando mejor disfruto. Y pensaba que quizás aprendíamos un poco al toque de las palmas o a cantar.

Por otro lado, Shakira declara que le habría gustado realizar algún tipo de actividad práctica musical, como el toque de palmas o cante. Al indagar sobre este punto, alude a su condición de músico y a la capacidad de la música para acercarse a las personas.

Como te conté, yo soy músico y creo que cantando une a la gente. Al principio te pones nerviosa porque hay gente que no conoces, pero luego te das cuenta que muchos pasan un buen tiempo cantando y que salen de la clase así: "A la entrada de Granada..., larala". Hemos cantado contigo y lo hemos pasado bueno. Yo creo que eso sería mejor más tiempos.

Por último, preguntamos a Shakira sobre cómo piensa aplicar el aprendizaje que ha llevado a cabo estos meses a la hora de usar el español. Ella nos explica que le preocupa no tener tantas oportunidades para hablarlo y que hará uso de medios de comunicación para su práctica.

Espero que siga hablando español al regresar a los Estados Unidos. Mantenerse actualizado con los medios de comunicación en español como noticias, películas y cultura musical, siempre es una herramienta útil para mejorar mis habilidades lingüísticas.

IV.2.2.1.B. Análisis descriptivo Jennifer

Tabla 18. Ficha identificación personal de entrevista a Jennifer

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Jennifer
Sexo	Mujer
Edad	20
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	Oyente habitual de música
Información académica	Cursando grado en justicia criminal
Nivel Español MCER	B1.2

Jennifer va a cumplir 21 años el mes próximo. Vive en Estado de Maryland. En sus estudios de grado tiene dos especializaciones. Una de ellas es justicia criminal y la otra es español. Cree que en el futuro podría combinar ambas especialidades para trabajar de traductora en un juzgado, aunque todavía no se ha decantado por qué hacer al acabar. Afirma que la especialización en español le va a proporcionar más oportunidades tanto en el terreno personal como para mejorar su *résumé* (currículum vitae). Como muchas personas de su generación, trabaja a tiempo parcial en restaurantes durante el curso y a tiempo completo durante el verano. En Granada, comparte habitación con otra compañera de Estados Unidos en una residencia.

Está orgullosa de sus raíces boricuas —de Puerto Rico— y nos explica que esa es una de las razones principales por las que decidió tomar el español como especialidad. A pesar de que no convivió nunca con su padre, considera su muy importante para ella explorar esa parte de su identidad. Salvo contadas excepciones, no ha encontrado personas en su entorno con las que comunicarse en español.

(...) Tengo compañeros de mi clase, pero prefieren hablar en inglés, tengo amigos que son españoles, pero nunca hablamos juntos en español, seguro que podemos, pero no es algo que he practicado antes. En EEUU lo he practicado, pero por mí misma. (...) En mi universidad hay un grupo con otras personas para hablar en español por una hora o dos. Pero he visto películas en español con los subtítulos también en español, he escuchado música en español, he tratado de usar Duolingo (aplicación de móvil para aprender idiomas),

pero es muy básico y necesito más tiempo para otras cosas. También he escuchado podcast en español, no pude encontrar buenos podcast, algunos eran básicos sobre conversaciones, pero sí, afuera de la clase no tenía muchas oportunidades para hablar. He tenido la oportunidad (de hablar en español), porque estoy camarera y cuando una persona habla español antes de llegar aquí no tenía confianza para iniciar la conversación.

Al interesarnos por los motivos por los que Jennifer ha escogido esta asignatura en concreto, ella alude a su herencia puertorriqueña. Además, explica que siente que la música es parte de su vida cotidiana y que le ayuda a afrontar los distintos estados de ánimo.

Para mí la música es algo que me relaja. Si estoy en un estado de ánimo malo, la música me ayuda a subir mi ánimo. Siempre escuchar la música cuando camino a clase o cuando estoy conduciendo mi coche. Me relaciono mucho con la letra, especialmente si estoy con cierto ánimo. Y el ritmo es algo que me hace bailar o cosas así, me gusta este tipo de música.

Jennifer comenta que, a pesar de querer sumergirse en la música en español, sigue teniendo gran interés por la música de tradición anglosajona. Sin embargo, le han sorprendido las cualidades rítmicas y estéticas de la música que ha escuchado en España, que la empujan a bailar.

(...) La música en español, he intentado escucharla más o encontrar diferentes tipos de música, pero todavía escucho mi música de EEUU, pero la música aquí es algo que me hace bailar más, es que he encontrado música de las discotecas o los bares y me ha gustado mucho. Es reggaetón, no lo escuchaba en EEUU. Es diferente, es más hip hop o rap, o RB o como la música para los festivos como EVN (electrónica).

Según ella, su conocimiento sobre la cultura española estaba más ligado a lo estereotípico que a la realidad. El hecho de ser un país de tradición católica pudo haber influido en sus prejuicios. Sin embargo, al comparar ambos países ha llegado a otras conclusiones.

Ahm, antes de vengo aquí no mucho. Sabía sobre las tapas aquí porque he hecho investigación un poco antes, pero antes pensaba que España fue muy religioso, muchas personas católicas. La manera de vestir, he leído que las personas son más conservadoras, ahm.... no con colores brillantes. Y al llegar, he aprendido que no todo es así y las personas parecen como las personas de los Estados Unidos, más o menos, hay

más fumando aquí. Aprendí sobre la manera para quedar con otras personas en cafés, bares, restaurantes, discotecas, clase y cómo la familia vive en conjunto y la relación entre los hijos y los padres [¿Cómo es esa relación?]

Más cerca, creo. No estoy segura, pero he visto niños con sus abuelos caminando por las calles. Es algo que no veo mucho en EEUU. Los besos es algo que trae las personas más cerca. Me gusta esta costumbre, pero es algo difícil para hacerlo en EEUU. He conocido sobre las 12 uvas en la Nochevieja. También es mi cumpleaños ese día, pero creo que tengo un poco de (in)decisión. Voy a tratar de comer las uvas, pero no sé si tendré éxito (comiendo las uvas).

Teniendo en cuenta esas diferencias entre países, queremos conocer la medida en que la música le ha servido para el desarrollo del aprendizaje socio-cultural y el lingüístico. Ella explica que le ayuda en la ampliación de su vocabulario, la adaptación a distintos acentos y el conocimiento de la cultura.

En el aspecto lingüístico, Jennifer se centra en la capacidad de la música para asistirle en su ampliación de vocabulario y a reconocimiento de distintos tipos de acentos.

Me gusta escuchar a la música porque es una manera para aprender más palabras y escuchar a la manera que la persona habla

En el aspecto cultural, confiesa que con la música que más escucha no puede captar bien este elemento. Sin embargo, ha podido apreciarlo en la clase de la asignatura.

Con la música que he escuchado creo que... quiero decir no, porque las canciones son sobre sexo y chicos y mujeres y dinero... pero es difícil para decir, porque con mi música no he leído la letra de todas, entonces no estoy segura, creo que es malo poner toda la música en una caja, no quiero decir que no aumenta mi crecimiento sobre la cultura. Lo que fue bueno es que pude aprender sobre la cultura hablando con (el profesor) y él nos enseñaba la forma de hablar y las relaciones en el flamenco y otros estilos de música. Especialmente con la manera en que las personas interactuar, con espacio personal. Y también si ves el vídeo, muestra la manera de vestir y las expresiones de la cara.

Su interés por el aprendizaje y la práctica del español la han llevado a hacer uso de varios medios como las películas, la música, los podcasts, etc. A pesar de que la música le ayuda, considera que las películas han sido más útiles, aunque sigue dependiendo de los subtítulos.

Sí, más o menos. Depende del artista, porque a veces es difícil cuando la persona no pronuncia toda la palabra, pero con la letra es más fácil y me gusta leer la letra antes o durante para ver y escuchar al mismo tiempo. Sí, creo que es una parte, pero creo que las películas me han ayudado más (...) Antes no mucho, pero mis oídos son peores (tiene problemas de sinusitis) y los uso también en películas en inglés, para ver si yo me pierdo algo. Pero con programas que son en español, me gustan con subtítulos en español, porque he leído que es peor para ver un programa en español, pero tener los subtítulos en inglés, porque no puedes traducir todo exactamente y es una manera para ver las estructuras de las oraciones y escuchar las maneras que las personas hablan.

Centrándonos en la clase estudiada, Jennifer nos cuenta que ha disfrutado mucho gracias al uso de la música y a la distensión generalizada. Afirma que ese es uno de los motivos por los que aumenta su confianza y se reduce su ansiedad.

Sí, lo he disfrutado mucho y me gusta participar. He visto que (el profesor) quiere que hablemos mucho y así practicamos, porque otras veces no hay oportunidades. Y la música es algo que todos usamos y es un buen tópico para hablar. Me gusta usar el vídeo con la música porque así te ayuda a comprender mejor y es todo más relajado. Y a veces él canta un poquito y nos reímos.

Al abordar su satisfacción con los materiales, ella los considera correctos, pero echa de menos que estén digitalizados, de manera que pueda acceder a ellos desde su ordenador, ya que se considera una persona desordenada. Al mismo tiempo, le sería útil para poder tener un acceso más sencillo a lo trabajado en clase y a los vídeos utilizados.

Todo bien. Aunque me gustaría tener los materiales no solo papel. Yo tengo mi laptop y lo uso mucho en la universidad, porque soy un mess (desastre) con los papeles. Y así es más fácil guardar el link de las músicas.

En relación a aquello que ha podido echar de menos en la clase, Jennifer explica que le habría gustado ir a un concierto en directo con los compañeros de clase, aunque ya había estado con otras amigas. A su vez, le habría interesado hacer algún tipo más de interpretación musical.

Todo estuvo muy bien. Quizás, (no) fuimos a un concierto. Pero muchas veces son de noche y las clases son en la mañana. O...maybe (puede ser) tocar un poco la música.

Nos interesamos en su interés por la práctica musical y por la posibilidad del canto en la clase. Considera que podrían crearse momentos un tanto incómodos

al principio, pero cree que, con el tiempo, se habrían divertido y le habría ayudado a aprender más vocabulario y retenerlo de forma más intensa, como ya le ha pasado en otras ocasiones.

Bueno, eso a veces es difícil, porque la gente requiere confianza, pero sería (habría sido) diversión (divertido) y me servía (serviría) para recordarme más las letras y practicar más vocabulario. Porque cuando aprendí canciones después ya no se me olvidaron las letras después de muchos años.

Por último, nos interesa saber cómo considera que va a aplicar todo lo aprendido durante esta experiencia una vez haya retornado a los Estados Unidos.

¿La lengua o todo? [todo] Ah, quiero traer costumbres como comer juntos más que solo los días de fiestas. Quiero tratar las uvas. Mmm ah, a velocidad de vida, como relajar más. No poner tanta presión en las cosas en mi vida, disfrutar, viajar. Quiero seguir hablando en español y usar mi trabajo en el futuro.

IV.2.2.1.C. Análisis descriptivo Gloria

Tabla 19. Ficha identificación personal de entrevista a Gloria

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Gloria
Sexo	Mujer
Edad	20
Nacionalidad	China
Relación con la música	Tocó el violonchelo durante 3 años
Información académica	Cursando grado en estudios hispánicos
Nivel Español MCER	B1.2

Gloria es la única estudiante china de la clase. Vive a las afueras de Pekín, en una residencia universitaria. Explica que los horarios suelen ser muy estrictos y que no suele tener tiempo para ir al centro de la ciudad a disfrutar del ocio. A pesar de no haber aprendido español durante sus años preuniversitarios —la lengua extranjera que se aprendía era el inglés—, su padre decidió que estudiara un grado en estudios hispánicos, ya que podría serle útil en el futuro. Esta no era su primera opción, pero tras realizar su examen de selectividad la nota que obtuvo no le permitió matricularse en la carrera universitaria que había pensado. Sin embargo, tras dos años aprendiendo español y después de mucho trabajo, está satisfecha con sus estudios, aunque no entusiasmada. En su caso, está alojada en un apartamento que comparte con otros estudiantes de Vietnam, Honduras y Grecia.

Realizamos la entrevista mayormente en español, pero nos apoyamos en el inglés para explicar algunas preguntas que no haya entendido bien. A pesar de haberse ofrecido voluntaria para hacer la entrevista, Gloria no se muestra muy habladora e intentamos buscar alternativas para obtener más información, desviándonos del guion original en algunas ocasiones.

Podemos decir que la motivación de Gloria para matricularse en la clase se basa en una cuestión de interés cultural. Se ha dado cuenta de que el flamenco está siendo cada vez más aceptado en Asia y siente curiosidad ante ello. Además, el nivel obtenido en su examen de español le permitía tomar esta clase.

Era una clase para mi nivel de español y hablaba de flamenco, que también está famosos en China y Japón. Quería entender bien cómo es.

Al interesarnos por cuáles eran los conocimientos previos de Gloria en relación a la música en español, ella declara haber escuchado algunos artistas de Hip-Hop con el fin instrumental de practicar español.

Había escuchado algo de Hip-Hop en español, eso es todo. [¿Recuerdas el nombre de algún artista?] Mmm, no, lo escuchaba un poco aleatoriamente. Esa música empecé a escucharla cuando empecé mi grado en español, para mejorar mis habilidades.

Al hablar sobre sus conocimientos previos sobre la cultura española y qué ha podido descubrir en este tiempo, nos explica que ha encontrado grandes diferencias entre culturas que ha podido disfrutar. Además, comenta que ha tenido la oportunidad de entablar conversaciones con personas españolas que le han ayudado en su aprendizaje.

En China, tenemos profesores de España y aprendemos diferentes cosas de ellos, como vuestra vida cotidiana... Aquí he visto que vosotros sois mucho más abiertos que nosotros. La gente va a la discoteca todas las noches, salen a bares, ligan. Eso no pasa muy a menudo en China. En mi caso, mi universidad no está en el centro de Pekín, así que no tengo tiempo para ir al centro. Otras cosas, sobre la comida, me cuesta comer la comida de aquí. Los horarios son diferentes, la cena es más pronto. En mi universidad es a las 17.00. Hasta las 00:00 no me acuesto... Hablo con la gente aquí (Granada) cada día y me sirve para mejorar mis habilidades lingüísticas.

Queremos saber en qué medida ayuda la música a Gloria a la hora de mejorar su nivel lingüístico y su aprendizaje sociocultural. Ella destaca la capacidad de la música para potenciar el aprendizaje del vocabulario. Por otro lado, en su opinión, la música no solo conlleva un contenido cultural extra musical como podrían ser los textos de la pieza o la actitud del intérprete, sino que su estilo compositivo aporta una idea aproximada de la idiosincrasia del grupo social que la genera y la escucha.

En primer lugar, puedo aprender palabras fácilmente. Creo que me ayuda con el vocabulario... Por ejemplo, en general la música de España es como, rápida y tiene melodías y creo que tu cultura es como alegre y entusiasta. El estilo de música está relacionado con el estilo de vida.

En relación a la metodología y los materiales, Gloria incide, más allá del método en sí, en la actitud positiva en la clase por parte de profesor y alumnado. Considera muy importante poder sentirse libre —siempre dentro de unos límites— de actuar de la forma más natural posible dentro del aula.

Me gusta la escuela y la mayoría de las clases. Es un tipo nuevo de clases para mí. En China tenemos un estilo totalmente diferente de clases. Por ejemplo, aquí los estudiantes pueden salir de clase puntualmente, para ir al baño o incluso irse, pero en China tengo que levantar mi mano y preguntarle al profesor. Nosotros hablamos con otros compañeros, pero no de la misma manera que se hace aquí. Hay más libertad aquí y me gusta. Los materiales me han gustado porque no eran muy largos y eran buenos para estudiar.

Gloria declara no haber echado de menos nada en la asignatura investigada. Entendemos que el gran contraste entre una clase en España y otra en China le han llevado a no centrarse en aquello que ella habría mejorado. Por último, en relación al uso que le dará al aprendizaje obtenido nos explica, desde un punto de vista práctico, que le podría servir para acceder a algún puesto de funcionariado, aunque no quiere pensar en ello tan pronto.

Quizá vaya a algún instituto gubernamental para enseñar, pero soy muy joven para pensar en mi futuro todavía. Me quedan dos años más para terminar mi grado.

IV.2.2.1.D. Análisis descriptivo Rosalía

Tabla 20. Ficha identificación personal de entrevista a Rosalía

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Rosalía
Sexo	Mujer
Edad	19
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	Tocó la flauta travesera 2 años en la escuela primaria
Información académica	Cursando grado en diseño gráfico
Nivel Español MCER	B1.2

Rosalía tiene 19 años y estudia diseño gráfico en la Universidad Estatal de Michigan, Estados Unidos. A pesar de haber cursado varios años de clase de español en la escuela secundaria y en la universidad, sigue teniendo cierta falta de confianza en su español y considera útil pasar un tiempo en un país hispanohablante. Ha viajado por países de Centroamérica, donde no ha tenido grandes oportunidades de entablar conversaciones, ya que iba como turista con sus padres. Estudió dos años de flauta travesera en la escuela primaria, pero afirma no seguir tocando desde hace mucho tiempo. Le interesaba viajar a España porque un tío suyo estuvo un tiempo destinado como militar en la base de Rota y siempre le habló muy bien del país. Aquí, reside en la casa de una señora muy agradable que le ha podido enseñar distintos lugares de Granada y con la que ha pasado buenos momentos.

Al preguntarle por su motivación para matricularse en esta asignatura, nos explica que, ya que tenía que tomar diferentes créditos, pensó que debía elegir una clase que tuviera el mismo espíritu de la ciudad de Granada, en la que la cultura se hace presente en cada esquina.

*Tengo que tomar créditos y es una ciudad muy ¿bohemian?
[sí, bohemia] Eso (ríe). Y la música era muy emocionante
para estar en la ciudad y vivir la magia.*

Queremos saber qué conocía sobre la música española o en español antes de llegar a Granada y cursar la asignatura. Apreciamos que la cultura mexicana es

quizá la más presente en la realidad de Rosalía, al igual que ocurre para gran parte de las personas de los Estados Unidos.

Tengo muchos amigos, sus papás son de México y hablan mucho español. Conozco mucho rancheras y corridos y he ido a algunas quinceañeras. Pero de la música de España no conocía mucho y no tenía mucho interés.

El conocimiento cultural que Rosalía tenía estaba basado en las explicaciones de su tío y ella ha podido darle ciertos matices gracias a su experiencia personal. Nos describe una sociedad distinta en partes, pero que se asemeja a la suya propia en el uso de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes.

Bueno, pues conocía lo que me dijo mi tío. La gente era en la calle mucho tiempo y hablaban mucho. Y también se comía muy bien y había muchas playas. Todo muy feliz. Pero supongo que también tienen tristeza a veces. Pero creo que aquí la gente lo pasa bien y las personas viejas están mucho en la calle tomando el sol. Mi tío decía que la gente parecía más antigua, pero yo creo que están menos preocupados con la tecnología. Pero luego he visto los teenagers (adolescentes) y creo que son parecidos a los americanos, pero aquí están mucho tiempo fuera de la casa.

Al interesarnos por los aspectos de la cultura española reflejados en la música, Rosalía declara haber comprendido más a fondo los problemas de la sociedad española gracias a la música. Alude a la pasión por lo propio como algo positivo, pero muestra su preocupación por la cultura machista, todavía muy presente en la sociedad española.

No conocía mucho, pero aprendí la pasión y también algunas cosas malas, como machismo y eso. Pero también pasa en otros sitios y hay que lucharlo. También he visto que el estilo del flamenco tiene mucha influencia en toda la música española y también el pop y la música más moderna y yo creo que los españoles quieren ser más modernos, pero quieren seguir muy tradicionales también. Aprendes mucho con la música. Las tradiciones y cómo son la gente que vive en el sitio. Y en las líricas ¿cómo se dice? [la letra, los versos, las coplas...] Los versos aprendes mucho de lo que piensa la gente.

Rosalía nos explica su visión sobre cómo la música le ayuda a mejorar su español desde una perspectiva lingüística: la música le motiva a buscar los significados de los textos de las canciones y reflexionar sobre ellas, al tiempo que le facilita el acceso a otros acentos y nuevas palabras.

Me sirve para escuchar más junto, “close” y pensar en la letra y ver qué quiere decir. También me sirve para diferentes acentos y palabras. Porque no es igual escuchar Camarón o escuchar Juanes. Ellos hablan muy diferente.

En relación a la asignatura, Rosalía expresa estar satisfecha con la metodología y los materiales utilizados. Agradece la línea tomada en la que la conversación y la discusión de piezas musicales se imponen al estudio de contenidos. Conecta este punto con su estilo de vida, ya que declara ser una amante de la música. Respecto a los materiales, los considera adecuados para poder mantener el hilo de lo que se había tratado.

Sí, me sirve que no teníamos mucho que estudiar, pero mucho que escuchar y eso siempre me gusta. Yo escucho la música todo el tiempo.

(Los materiales...) Eran fáciles y no había que comprar un libro caro. Y valían para seguir la clase fácilmente antes y después de la clase.

Cuando se le pregunta por qué ha echado de menos en la clase, expresa que le habría gustado poder interpretar algo de música, aunque es consciente de la dificultad que conlleva el flamenco. Además, remarca que, en el caso en que se hiciera, lo ideal sería cantar o tocar en grupo. Explica también que la disposición del aula, con poco espacio y muchas sillas, no invita a este tipo de actividades.

Wow. Mmm, yo creo que no. Quizá ver algunos instrumentos del flamenco o cantar flamenco en karaoke o con la guitarra, pero es muy difícil el flamenco. Y bueno, no cantar solos, porque es muy embarrassing (embarazoso) y lo pasas mal. Pero es que, con las clases pequeñas, yo no tengo sitio para expresar con muchas sillas [¿si hubiera más espacio crees que los compañeros estarían más cómodos para cantar o bailar?] Sí, seguro sí. Pero no sé mucho.

Por último, Rosalía nos explica cómo piensa utilizar todo lo aprendido en su experiencia durante estos meses en Granada. Los motivos laborales tienen prácticamente el mismo peso que los personales, lo que da cierta idea de la importancia del aprendizaje del español en nuestros días.

Ya podré viajar mejor al sur de América y hablar con más gente y que no me engañen y me vendan mejor. Y también puedo hacer buenos amigos en español y conseguir un trabajo con gente que hable varios lenguas.

IV.2.2.1.E. Análisis descriptivo Thalía

Tabla 21. Ficha identificación personal de entrevista a Thalía

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Thalía
Sexo	Mujer
Edad	19
Nacionalidad	Suecia
Relación con la música	Lleva diez años tocando la batería
Información académica	Tomando cursos de Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada de forma independiente
Nivel Español MCER	B1.2

Thalía es una alumna sueca de 19 años que, tras acabar sus estudios secundarios, ha decidido tomarse un año sabático para poder decidir su futuro. Mientras tanto, ha venido a Granada y se ha matriculado en varias asignaturas del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada. Su vida está ligada a España debido a que sus padres poseen un negocio inmobiliario en la costa de Granada desde el año 2011 y pasan gran parte del año aquí —aunque actualmente están en Suecia—. No descarta formar parte del negocio familiar en el futuro y considera que mejorar su español es un aspecto clave para asegurar su éxito. Está residiendo en un piso de sus padres en el centro de Granada. Mantiene una gran curiosidad por todo lo que tenga que ver con la música y la literatura y se muestra muy contenta de poder participar en esta entrevista. Aprovecha cada oportunidad que tiene para hablar español porque, y explica con resignación, tanto en sus clases en Suecia como aquí, los alumnos, al acabar la clase, se olvidan de hablar entre ellos en español y cambian a su lengua materna.

Al interesarnos por los motivos por los que eligió esta asignatura, nos responde que, a parte del aspecto más instrumental —ayudar en el negocio familiar—, le interesa acercarse más a la cultura y al arte como vehículos para la integración cultural.

Para mí, la música y la literatura son lo más importante del mundo. Yo siempre busco nuevas músicas y nuevos libros que leer. Pero también me gusta aprender de lo antiguo y de lo tradicional. En Suecia escucho mucho la música de coros y

me emociona y quiero saber más de flamenco, también para estar más dentro de la sociedad y conocer más la cultura.

Nos confiesa que no siente devoción, en general, con la música española de influencia latina que ha escuchado últimamente. Muestra cierto rechazo al patrón rítmico del reggaetón y la música más comercial. Sin embargo, se ha interesado por el flamenco a raíz de matricularse en esta asignatura.

Con la música española, yo tengo una problema. Yo toco la batería. Este es muy mal, lo siento, pero yo creo que el ritmo latino de música es muy aburrido, no muy creativo. Es siempre "Tu, tururu, tu" (Golpea en la mesa haciendo corchea con puntillo, semicorchea y 2 corcheas) en cada canción y es muy difícil para mí gustar o cantar esta canción. Es como música de radio, es no original. Pero ahora a mí gusta la música flamenco más ahora.

En relación a la cultura española, Thalía expresa su parecer sobre la misma y las diferencias con la sueca. A pesar de que quiere abrir su mente con el objetivo de ser más cosmopolita, sigue notando el peso de su propia cultura a la hora de afrontar la interacción con otros individuos.

El tiempo. Porque aquí hay un concepto: mañana, mañana. Y en mi país es ahora. Pero muchas veces es cuando, encontrar amigos (quedar con ellos) y se dice "¿A las 8?" Vale a las 8, pero yo llego 10 o 15 minutos antes, porque es una costumbre en Suecia. Pero aquí en España es 30 minutos más tarde y en total, a veces esperas 40 minutos y yo necesito cambiar, claro (haciendo entender que tiene que relajar sus costumbres). Pero ahora creo que es una aventura más para mejorar mi personalidad y abrir mi mente y entender a otras personas que tienen otras ideas diferentes a las mías y cuando yo digo "esto es claro, esto es verdad" hoy otras personas que piensan diferente.

En este sentido, ahonda en el estereotipo escandinavo a la hora de explicar su experiencia en Granada.

En Suecia el estereotipo es que la gente es fría y tímida. Pero aquí es lo contrario. Y hay reglas en la sociedad para ser agradable o simpático y muchas veces creo que es la razón por la que los suecos a veces no dicen lo que piensan, para no ser "rude" (insolentes o maleducados). Yo necesito más tiempo con la gente para hacernos amigos. Por ejemplo, cuando conozco a alguien le doy la mano, no con besos. Y la segunda es también con mano. Y la tercera vez que la encuentro, ahora sí doy un abrazo. Y el círculo personal (espacio personal) es muy grande en Suecia. Aquí la gente no respeta el espacio personal.

Nos interesa saber cómo ha influido la música en su aprendizaje durante estos meses. Nos cuenta, en primer lugar, su relación con la música.

Hace 10 años toco la batería y es probablemente mi primer aprendizaje como música y también toco en una banda sinfónica y una orquesta de 30 personas. Y toco la percusión. Toda mi vida me encantan tocar las baterías. Aprendí en una escuela de música. En Suecia hay escuelas de especialidad de música, que vas después de la escuela.

Para Thalía, la música es un vehículo importante para la transmisión de cultura. Pone como ejemplo a ABBA, una de las bandas más famosas de la historia de la música popular sueca, al explicar que la música puede establecer hilos intergeneracionales que sirvan para el aprendizaje sociocultural.

Sí, España, yo no sé Suecia porque España o latinoamericano tiene la típica ritmo estilo de música. En Suecia tienes ABBA. ABBA es la cultura (ríe). ABBA es siempre una buena idea para una fiesta hay muchos tipos diferentes de edad y ABBA es la solución. Pero pienso que España es más conectada con la música, la música es una parte de la cultura. En Suecia también, pero menos. Aunque Suecia es un gran país de producción de música (electrónica), es una grande economía. Como Avichí, que era sueco.

Cree que el uso de la música puede favorecer su aprendizaje del español. Habla de la ambición (motivación) como motor del aprendizaje. Necesita que exista diversión en la clase para poder aprender. Opina que la música puede ser una herramienta útil para establecer lazos entre personas. Alude a la capacidad de la música de apelar a los afectos incluso cuando no se entiende el texto.

Música es ¿divertido?, ¿fun? [¿divertido?] ah sí, divertido y para mí soy una persona que necesito ambición y divertido mis clases para aprender más la idioma o la escritura total. Y yo creo que música es una buena asignatura para conectar personas. Con la música a la primera parte y la lengua después. Porque muchas veces es posible aprender una sensación, pero no entender la lengua.

Respecto a la metodología utilizada, Thalía muestra su entusiasmo, hablando de la importancia de la motivación, la diversión en clase y la conexión entre asignaturas al aprender español. También se refiere positivamente a los materiales.

Mi profesor es fenomenal y me encantan las clases, porque en las clases es muy creativo. Y es importante porque si son aburridas no hay ambición y sin ambición no voy. Yo creo que la más buena versión de una persona es cuando tienes

ambición. Yo tengo unos favoritos días que es lunes y miércoles porque es mi clase de literatura y música. Es muy bueno combinar las dos clases porque cuando leo la literatura entiendo más qué vida vivían en el pasado y qué razones tienen los gitanos en el flamenco y como las canciones son tristes. Y es por la historia. Y yo creo que historia, literatura y música es conectado. Y me gustan los materiales, porque son interesantes y no muchos. También las hojas de canciones eran interesantes.

Antes de despedirnos de Thalía, le preguntamos sobre cómo utilizará este aprendizaje en el futuro. Ella contesta que, aunque ya tenía un plan establecido — utilizarlo para los negocios—, se ha dado cuenta de que su aprendizaje influye también en su crecimiento personal y sus ganas de afrontar nuevos retos.

Yo soy un ejemplo diferente en CLM (Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada, lugar donde estudia), porque todos los estudiantes aquí están en una universidad ahora (cursando créditos), pero yo no, solo estoy aprendiendo el idioma. Pero aparte del negocio de mis padres no había al principio muchas razones. En mi primera fase solo pensaba en el negocio para estudiar español. Actualmente yo tengo una plan para el futuro, que es trabajar de voluntario en países que hablan español, como Perú.

IV.2.2.1.F. Análisis descriptivo Camila

Tabla 22. Ficha identificación personal de entrevista a Camila

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Camila
Sexo	Mujer
Edad	21
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	No
Información académica	Cursando grado en literatura inglesa
Nivel Español MCER	B1.2

Camila es una estudiante que proviene del estado de Luisiana, Estados Unidos. Estudia Literatura en la Universidad de Nueva Orleans. Además, otra de sus especialidades es el español. Afirma ser una rara avis, al provenir de una ciudad tan musical como es Nueva Orleans y no ser músico. Sin embargo, explica que está muy conectada al ambiente cultural de su ciudad y muchos de sus amigos forman parte de grupos musicales. Esta es su primera vez en España, lugar que siempre quiso visitar. Reside en una casa cerca del Albaicín y está encantada con el ambiente del barrio. La familia con la que vive le ha hecho descubrir nuevas comidas, hecho que le enorgullece, ya uno de sus mayores miedos era echar de menos la comida de su casa.

La música fue, en el caso de Camila, la razón principal por la eligió nuestra asignatura.

Me gusta mucho la música y creía que el flamenco me iba a gustar. Pues quiero tomar más clases de español para prender más rápido y creo que la música española es muy divertida.

Camila confiesa que sabía relativamente poco sobre la música española y en español. Nombra los hitos más comerciales de los últimos 25 años.

Solo conozco Enrique y a su papá (ríe) y bueno, también conozco a Maná y Marc Anthony. Y también la Macarena.

Los conocimientos previos de Camila sobre la cultura española se ceñían a unos cuantos tópicos. Toros, vino y flamenco. Alude, también, al sistema

político español al hablar de los reyes. Sin embargo, explica que se ha dado cuenta de que aquello que conocía es solo una mínima parte de la cultura española. Con el tiempo, ha podido observar la idiosincrasia de los españoles —aunque cada región puede ser diferente— y darse cuenta de las semejanzas y diferencias entre su lugar de origen y Granada. Se ha fijado en ciertas diferencias como aspectos relacionados con la puntualidad o el espacio personal que, lejos de molestarle, le parecen elementos a tener en cuenta para entender la cultura.

Conocía la paella, los toros y la sangría. Y bueno, que tienen reyes y eso. Cuando he llegado, he visto que eso son prejuicios, bueno tópicos, y hay muchas más cosas. Pues hablas con la gente y ves que son polite, educados, pero no super educados, y no puedes esperar eso aquí. Eso me acuerdo de Nueva Orleans, porque somos del sur y no somos un poco ¿fake? [falsos], eso falsos, como en midwest (medio oeste). También, jaja, lo siento. Pero ya sé que no tengo que ser en tiempo siempre. También la gente está más cerca y algunas personas están demasiado cerca cuando te hablan. Pero yo sé que no es acoso, jaja, eso es solo como son.

Nos interesa saber si considera que el uso de la música le ha permitido conocer más la cultura española. Camila nos comenta que ha visto reflejada en la música las preocupaciones de la sociedad. Está muy interesada en el debate actual sobre el lenguaje inclusivo y el concepto de machismo, que no tiene una traducción directa en inglés. A su vez, afirma que la música puede aportar una idea bastante cercana de cómo es el sentir o bienestar de los pueblos que la generan y explica que le gustaría permanecer más tiempo en Granada para poder impregnarse más de la cultura.

*Bueno... hay varias cosas. Una es que la gente es también preocupada por el amor y también preocupada por el machismo. Eso es interesante porque no conocía palabra machismo en mi idioma, porque usamos sexismo. Y creo que es interesante porque hay muchas palabras que no se pueden decir neutro y me dijeron que hay muchos debates. Y con la música hemos visto que el machismo es algo que preocupa a las personas de España. Y también vi que la música alegre hace la gente feliz y cantan juntos.
(...) Definitivamente. Porque así pueden hablar de sus preocupaciones y también muestra si son felices o si son más tranquilos. Pero yo creo que hay que escuchar mucho esa música para entender bien la cultura. ¡Yo necesito más tiempo aquí!*

Para Camila, el uso de la música le ha ayudado a reforzar ciertos aspectos lingüísticos como son la ampliación de su vocabulario, la práctica de otras variantes geográficas y la mejora de la acentuación de las palabras.

También definitivamente. Porque escuché la música con atención y me enseñó mucho vocabulario. Y ahora hay palabras que conozco gracias a la música... “cocinero, cocinero... y prepara con esmero” (destaca la palabra esmero). Y muchas más. Y también creo que aprendí a escuchar otro modo de voces que eran diferentes, porque escuchamos a muchos flamencos que suenan diferente. (...) Eso. Para el vocabulario y también para pronunciar mejor y el estrés (acento). Eso también, porque me ayuda a poner bien el estrés (acento) en la palabra y que no suena raro. Así no digo “colchon”, digo colchón.

La metodología seguida por el profesor de la asignatura ha sido, a ojos de Camila muy satisfactoria. Ella confirma que la ha recordado a la metodología que usaba su profesor de español en el instituto, hecho que ha podido suavizar un posible proceso de comparación o crítica constructiva. Insiste en haber disfrutado el trato preferencial dado a la música por encima de la teorización.

Sí. Me ha recordado como hacía las clases en los Estados Unidos, con mi maestro Eduardo que es de España. También porque aquí lo importante era escuchar y aprender a entender flamenco y sefardí y más. Y también para entender mejor la sociedad de España en su música. Y también practicar lo que se dice en las canciones y aprender muchas palabras nuevas y ver como pronuncia. (...los materiales) fueron buenos, porque no tenía que estudiar mucho y tenía tiempo para disfrutar de la música.

Camila nos explica qué ha sido aquello que ha echado de menos en la clase, según su punto de vista. Agradece el uso de técnicas o herramientas de gamificación como Kahoot, pero habría disfrutado de un uso más constante del mismo. Alude a la necesidad de divertirse mientras aprende, pero agradece la oportunidad para poder hablar con libertad aportando su opinión.

A mí me encantan mucho los juegos en la clase. Y unos días jugamos kahoot. Pues hacer más juegos para pasar buen tiempo y estar más excitados, más fun (divertido). Pero también era bueno hablar de cosas de nuestra vida y de la música que escuchamos más y ver cómo es la música de flamenco y Andalucía, que a veces no es como toda España o Latinoamérica.

Al interesarnos por la posibilidad de cantar en clase, Camila habla de las posibles dificultades de introducir el canto en un grupo de adultos. Sin embargo, también comenta que conllevaría ciertos beneficios, tales como la memorización o el establecimiento de lazos personales.

Bueno, cantar flamenco es muy difícil. Yo no puedo cantar flamenco bien y soy muy vergüenza. [Me refiero a cantar en grupo canciones sencillas de flamenco u otros estilos.] Ah, eso sí es bueno. Pero las personas no cantan mucho en la clase cuando ya eres mayor. Y quizás es difícil para alguno o para el profesor para enseñar la canción al primero tiempo (ríe). Pero sería una experiencia muy bueno y también me acordaría mucho de las canciones y de las personas. Pero lo primero puede ser un poco raro cantar con adultos en la clase.

Camila nos cuenta cuáles son sus planes de futuro cercano a la hora de poner en práctica aquello que ha aprendido. Explica que intentará seguir escuchando flamenco e interesándose por la actualidad española, al tiempo que probará a establecer contacto con personas con las que tenga algún vínculo común, como es la ciudad de Granada.

Creo que voy escuchar más música de flamenco y leer más noticias en el internet de aquí. Y podré hablar con los granainos (ríe) que conozca en mi país.

IV.2.2.1.G. Análisis descriptivo Ariana

Tabla 23. Ficha identificación personal de entrevista a Ariana

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Ariana
Sexo	Mujer
Edad	21
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	Coro durante escuela secundaria
Información académica	Cursando grado en ciencias medioambientales
Nivel Español MCER	B1.2

Ariana es una estudiante estadounidense de 21 años. Proviene del estado de Minnesota. Estudia ciencias medioambientales con una especialización en español. Aunque tiene mucho interés por nuestra lengua, no ha sido hasta ahora cuando ha podido practicarla de manera más informal, ya que la población hispanohablante no tiene tanto peso en Minnesota como en Texas, Florida, Illinois o California. Antes de su estancia en Granada, tuvo la oportunidad de hacer unas prácticas en una región de Guatemala donde convivían tanto el español como una lengua indígena. Afirma que intenta hablar español con sus compañeros latinos en Minnesota, pero cuando se dirigen a ella lo hacen directamente en inglés. Trabajó un verano en un *food truck* y pudo practicar español con un par de compañeras mexicanas. Muestra mucho interés por la cultura latina y confía en poder mantener vínculos con esta en el futuro.

Al preguntarle por los motivos que la llevaron a elegir esta asignatura nos comenta que ha participado en coros escolares desde que era pequeña y durante toda la escuela secundaria. La música está muy presente en su vida. Al mismo tiempo nos explica que su relación con la música en español es amplia. Disfruta del reggaetón, pero también de la música de cantautores como Natalia Lafourcade.

Yo cantaba en un coro por toda mi vida en la escuela y en mi iglesia cuando era niña. Fue una gran parte de mi experiencia en el instituto. Ahora no tengo tiempo en la universidad, pero me encanta escuchar música cuando estoy caminando. Tengo muchos amigos que tocan la guitarra por ejemplo o el piano también. Pues (la música) es parte de mi vida. En el coro en el instituto cada año había audiciones para poder acceder al mismo y mi último año de instituto

estaba en el coro de concierto. Sobre la música en español, no conocía mucho. Por mi generación, la mayoría es reggaetón, pero me gusta el merengue también y antes no sabía mucho sobre flamenco, pero ahora me gusta. [¿Escuchas reggaetón normalmente?] Empecé a escucharlo porque fui a un viaje con mis amigos de México. A veces es difícil entender lo que dicen porque es rápido. Pero me gusta más música, como Natalia Lafourcade, es música con la guitarra, más tranquila. Deberías buscarla. Es mi cantante favorita en español.

Queremos saber qué conocía Ariana sobre la cultura española y qué aspectos le han servido para su aprendizaje. Alude a las comidas, a los horarios de estas, a la forma de tratarse en casa y al hecho de reservar un tiempo al día para hacer sobremesa, del que no ha podido disfrutar tanto como habría querido.

Esta es mi primera vez en España. Antes conocía que la arquitectura y las iglesias eran un poco similares en Francia o Portugal, y son parecidos. Hay muchas (diferencias). Las comidas, el horario de comidas. Nadie desayuna, solo un café y tostada. Necesito huevos, avena, tostadas, fruta. Yo vivo con una familia, ellos tienen galletas, y postres en plásticos, no muy buenos y café. No me gusta mucho el desayuno aquí. (...) También el tiempo de la vida aquí es más lento. Por ejemplo, después de la comida o tapas o café, se tarda 1 o 2 horas. Yo vivo con una familia de abuelos y madre, no tiene hijos. Ella trabaja y la abuela hace la comida. No hemos podido hacer “sobremesa” porque mis compañeros de casa no hablan muy bien español. Es difícil hablar en español con estas personas en la casa.

A su vez, Ariana afirma que su estancia le ha permitido desarrollar sus habilidades orales, descubriendo cómo la gente de Granada omite la “s” al final de las palabras. Explica que, lejos de amedrentarse, esto le ha servido para aumentar su confianza.

El acento pensaba que el idioma coloquial sería diferente y es verdad. Es difícil. He hecho amigos de aquí y cuando me hablan intentan hacerlo lento para que les entienda. Pero cuando se giran y hablan con alguien de Granada en y se comen todas las eses y yo.. guau, es mucho más difícil. (...) La vida día a día, en estos tres meses, mi confianza ha crecido a la hora de hablar español y pienso que, el acento me ayuda, porque si voy a otros sitios el idioma es diferente, pero no sé todavía.

Al preguntarle por si considera que el uso de la música le ayuda a la hora de ampliar su conocimiento sociocultural sobre el lugar donde ha sido creada, comenta que a ella le ha servido para profundizar en ciertos acontecimientos o costumbres que habrían pasado desapercibidos sin la música. Además, se ha dado cuenta de que, al prestar más atención a un estilo como el flamenco, ha podido desprenderse de ciertas ideas preconcebidas como el hecho de pensar erróneamente que este arte musical es el único que existe en España.

Sí. Mmm, no sé bien quién es, pero había un artista de Sudamérica y, no sé la historia completa, pero había una especie de dictadura o guerra en su país y él usaba su música para viajar y contar lo que pasaba en su país, viajaba para expandir la conciencia sobre lo que estaba pasando. Específicamente aprendí mediante la música sobre los gitanos y cómo el flamenco parece como su música. Pero antes de venir aquí (España) me parecía que el flamenco es parte de España, lo que no es realmente correcto, pero nadie me habló sobre los gitanos y su historia. Y no me di cuenta de que aprender el baile o tocar la música es menos común de lo que pensaba, pero en realidad no es tanto.

La pasión de Ariana por la música le ha llevado a investigar ciertos estilos más allá de la esfera musical. Nos comenta que su uso le ha permitido, además, retener ciertas palabras o expresiones como mayor intensidad, ya que la melodía, asociada al texto se mantienen dando vueltas en la cabeza por un largo periodo de tiempo. La cualidad rítmica de la música juega un papel nemotécnico en el aprendizaje de la lengua, según declara.

El ritmo y las palabras nuevas. Para mí es más fácil memorizar una frase o palabras cuando tienen un ritmo, cuando están dentro de los versos. Es más fácil, se me queda en la cabeza. También el vocabulario, palabras nuevas.

Ariana valora positivamente la metodología utilizada en clase. Ha disfrutado de la libertad de participar, de la generación de debates y del ambiente distendido. Le habría gustado, sin embargo, poder tener acceso a todas las piezas escuchadas en clase para revisarlo con posterioridad.

Sí, me ha gustado. Quizás yo lo he aprovechado mejor porque me gusta mucho hablar y no tengo miedo a hablar. Quizás es porque siempre he cantado en coro y me siento segura. Pero me gustó mucho poder opinar y que el profesor preguntara para opinar. También me gustó tener el material para poder estudiar cuando no pude ir a la clase. Pero quizás me gustaba tener los links de las canciones para poder verlas en mi casa.

Al preguntarle sobre aquello que haya echado en falta en la clase, nos comenta que le habría gustado cantar en grupo en más ocasiones. Explica que, a pesar de las posibles reticencias iniciales, el canto habría servido para afianzar más lo aprendido y hacer más lúdica la clase.

Pues me gusta cuando has cantado en clase, creo que era divertido y todavía tengo la canción en el cerebro "¡Chiquilla!". Eso me gustó, pero yo sé que es difícil la gente canta rápido. Necesitas algún tiempo. Pues puede que cantemos más y seguro que nos recordamos toda la vida.

Le preguntamos a Ariana cómo piensa aplicar todo lo aprendido durante este tiempo. Para ella, su experiencia tendrá repercusión tanto en su vida personal como en la laboral. Insiste en la idea de no dejar pasar ninguna oportunidad de hablar español con nativos.

El español, lo puedes hablarla en todos los lugares. Inglés, español y mandarín son los tres idiomas más populares en el mundo y es posible conectar con casi todo el mundo. Se puede aplicar en casi cada momento de la vida. Hablar otro idioma es mucho mejor para buscar trabajos y hay mucha gente de México o en Estados Unidos, también en restaurantes o comunidades, en cada sitio. Es muy aplicable puedes ser profesor. Aunque todavía no sé qué quiero hacer en el futuro. Me gusta trabajar con gente, aunque mi pasión son las ciencias medioambientales. No sé, creo que me gustaría hacer un voluntariado sobre agricultura sostenible y parques nacionales. Pero también me gusta trabajar con gente, así que no sé muy bien. Creo que sirve para unir a la gente mucho. Si conozco alguien de otro país que habla español, digo, ahh, yo hablo español, hablemos. Mi tío trabaja en las escuelas de Chicago como maestro bilingüe y trabaja con comunidades hispanas y me encantó verlo cuando la primera vez.

IV.2.2.1.H. Análisis descriptivo Selena

Tabla 24. Ficha identificación personal de entrevista a Selena

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Selena
Sexo	Mujer
Edad	22
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	Tocó el clarinete 4 años
Información académica	Cursando grado en educación
Nivel Español MCER	B1.2

Selena es una alumna estadounidense de 22 años. Este es su último año de estudios. Está cursando un grado en educación con una especialización en español. Aunque toda su familia vive en Worcester, Nueva York, su universidad está en Indiana. Tiene mucho interés en aprender español para poder optar, en el futuro, a un puesto en escuelas con programas bilingües en Estados Unidos o incluso volver a España mediante el programa de auxiliares de conversación. Tocó el clarinete durante 4 años durante la educación secundaria. Está viviendo en una residencia, donde comparte habitación con otra amiga de la universidad.

Selena nos cuenta que el nombre de la asignatura le atrajo desde un principio, siendo esta la primera que eligió. Confiesa que, a pesar de no tener muchos conocimientos sobre la música española, el éxito de la cantante Rosalía ha influido en su decisión. Le parece interesante que una persona como ella, que no nació en el seno de una familia flamenca, esté poniendo de nuevo este estilo en el mapa. Esto le motivó a acercarse a un género tan alejado de la música de su entorno. Considera el flamenco un patrimonio cultural que rompe las barreras de la península ibérica.

La vi en el lista de las clases y me pareció interesante. Yo sabía que en España existe el flamenco y era el mejor sitio para aprender de esto. Además, yo estaba escuchando Rosalía por un tiempo y es algo diferente a otra música de los Estados Unidos... Bueno, pues primero Rosalía. ¿Sabes que no es de Andalucía? Es de Barcelona. Pues es muy interesante porque yo creía que el flamenco es solo de aquí, pero es de más lugares y eso me interesa. Quizás por eso me gusta, porque no es solo de un sitio.

Además del flamenco, nos explica qué otros artistas que cantan en español conocía con anterioridad. Surgen nombres asociados a la música de masas de los últimos años, además de José Feliciano.

También conozco cantantes de reggaetón, Maluma, Bad Bunny, que es más difícil de entender, pero son muy famosos y me interesa. Pero ellos no son españoles. Macarena y la de despacito que no es española, ¿no? Y a mi papá le gusta (José) Feliciano.

Nos interesa saber qué considera que ha aprendido a nivel sociocultural y si ha podido encontrar diferencias entre España y los Estados Unidos. Conecta este aprendizaje con aspectos personales relacionados con su familia. Alude a una aparente carencia de espacio personal entre la gente y al uso de la música como herramienta de enlace intergeneracional.

He aprendido mucho del flamenco y la música sefardí. Mi papá también es de origen judío y eso me interesaba. No sabía nada de los judíos en España. Quizá puede ver si yo tengo roots (raíces), raíces en España. Además, con el flamenco he comparado España y los Estados Unidos y vi que hay cosas iguales, como amor, venganza, y también cosas alegres. Ya sé que son países diferentes, pero he visto que en España a la gente le gusta estar muy junta y con diferentes generaciones que gustan la misma música y eso es interesante.

En este sentido, preguntamos a Selena por su aprendizaje cultural y si considera que esto le permitirá mejorar su capacidad comunicativa. Hace referencia a la forma de interactuar que tiene la sociedad española, a los valores familiares, al contacto físico y a elementos pragmáticos del lenguaje como saber cuándo acabar o no una conversación. Así mismo, alude a elementos del lenguaje con connotaciones racistas y cómo, desde una perspectiva externa, se ha sentido violentada al identificarlos. Le parece interesante poder ahondar en esta problemática siendo consciente de que, en general, a pesar de su uso, existe una ignorancia generalizada entre los hablantes nativos en relación la contribución de este lenguaje a la creación de estereotipos.

La primera cosa esa, que la gente gusta música y estar juntos mucho con la familia. Además, otra cosa es que la gente gusta estar en la calle y cuando sales del restaurante, están hablando mucho rato. Por eso ya sé que tengo que aprender a despedirme con más tiempo y dar besos. No se puede cortar una conversación rápido como en los Estados Unidos. Otra cosa es que hay mucho lenguaje racista aquí. Y eso me ha asustado. Yo creo que no hay el problema grande racial de Estados Unidos, pero hay que quitar palabras que sean malas

para gitanos y también chinos en las tiendas. Quizás yo lo veo mucho porque no soy de aquí. Pero también aprendí a no enfadarme con muchos comentarios y pensar ¿por qué habló así?

Queremos saber qué considera Selena que ha podido aprehender de la cultura española gracias a la utilización de la música en la clase o fuera de ella. Nos explica que le ha sorprendido la pasión y vitalidad que desprende el flamenco a pesar de ser, en muchos casos, un estilo muy profundo y melancólico. Selena describe este hecho como una forma positiva de mirar a la vida.

He aprendido que la gente en España está muy feliz con su música y tiene mucho pride (orgullo). Y es raro porque lo vimos en clase, pero también lo he visto en los conciertos, que los cantantes de flamenco, muchas veces cantan canciones con letras tristes, pero con la música alegre y eso me interesa, porque parece que se ve la vida con alegría y hope (esperanza). También, con la música, parece que hay que pensar la vida sin mucho miedo.

Añade además que, aparte del flamenco, la asistencia a esta clase le ha permitido descubrir cómo ciertos artistas reflejan con exactitud la idiosincrasia española.

¡Ahh! Sí, eso es muy bueno. Porque yo he podido escuchar y leer las letras que hablan de la vida de la gente de España. No flamenco solo. El profesor nos habla de Mecano, que tiene muchas cosas de España.

Selena considera que el uso de la música le ha ayudado a mejorar su español a nivel lingüístico. Cree que le permite mejorar su capacidad para entender distintas variantes geográficas, además de acercarle a palabras más presentes en jergas o registros menos académicos. Esto le hace pensar que una lengua no solo consiste en aquello que hablan sus usuarios más especializados, sino que se conforma de variaciones que se van formalizando.

Pues...mmm... mi español no es muy bueno (“sí que lo es” decimos) pero creo que sirve como ayuda para el acento de Andalucía y de España. Y de Colombia y México, pues Juanes o Maná. Y también me vale para tener más vocabulario y utilizar palabras menos “escolares” como chiquillo, y las palabras que acaban -ao como matao, fumao. He visto que también la música me ayuda a no sentir mal cuando no hablo perfecto.

Selena es consciente de la capacidad de la música para resonar en su cabeza y para crear un ambiente menos tenso y reducir la ansiedad.

El vocabulario, y también para escuchar y mejorar cuando escuchas o oyes, porque luego la melodía se queda por mi cabeza girando y me acuerdo de las cosas. Y es más fácil cuando necesito recordar un palabra nuevo o un frase. Y también la música me pone alegre o me pone tranquila y estoy más cómoda en la clase y con las compañeras y quiero más practicar.

En relación a la metodología utilizada, nos cuenta que ha disfrutado de la misma. Agradece la cercanía del docente y que haga uso de herramientas que su generación usa con asiduidad. Para ella, el uso de la imagen es tanto o más importante que el lenguaje durante una clase.

Sí, he aprendido cosas sobre la gente de España y Granada. Por la manera suya de ser y también aprendes con la música de otros. El profesor era muy amable y nos preguntaba siempre por nuestra vida en Granada. Eso me gusta, porque otros profesores solo quieren dar la clase. Y también utilizamos vídeos de YouTube, yo creo que es bueno porque mi generación necesita ver las cosas y no solo oír a la música o escribir.

Los materiales han sido, para Selena, una combinación adecuada de elementos multimedia y en formato físico. Sin embargo, habría agradecido contar con el cuaderno teórico en formato digital, puesto que se ha acostumbrado a usar su ordenador en su vida académica.

Pues también utilizamos los teléfonos para jugar kahoot y la pantalla para el vídeo y la música. Yo creo que es bueno usar esos materiales en los días de ahora. Pero también hemos usado un notebook ¿cuaderno? (sí, asentimos) para tener la teoría. A mí me gusta tener ese cuaderno también digital, porque yo uso mi computadora. Pero no pasa nada, era como volver a la high school (ríe).

Selena afirma estar muy satisfecha con la clase. Se aprecia que el aspecto afectivo ha dejado una gran impronta en su valoración de la misma. Le preguntamos sobre cómo vería la introducción del canto en el aula y explica que le parecería bien si se usan instrumentos musicales acompañantes, porque el uso de otras herramientas como los karaokes generan una sensación de frialdad.

*Yo no creo, lo he pasado muy bien y voy a tener buenos recuerdos. Me emocionó mucho cuando leímos la carta que creamos todos y la música que el profesor puso. Ha sido muy bonito.
(...) Mmm, so... Creo que sería difícil cantar sin guitarra. Tú vienes ese día y fue muy diversión, pero si se canta solo con YouTube o Karaoke es un poco difícil. Yo lo hice en clase en*

*Estados Unidos y todo el mundo miraba como...What?
(¿Qué?)*

Nos interesamos, por último, por la forma en que aplicará Selena todo lo aprendido durante su estancia. Identificamos un interés en desarrollar sus relaciones personales con personas de origen latino. Además, pretende expandir su conocimiento de la música en español como medio para el desarrollo personal.

Ahora voy a hablar con todos mis amigos latinos y les voy a pedir más música para que practico cada día un poco. Y escucho otros estilos, también reggaetón, pero también flamenco y pop de España, que tiene una mezcla que me gusta. Y la música de México que solo conozco antes la ranchera y Maná, pero hay muchas cosas. Y eso me sirve para poder hablar más y compartir más cosas con amigos o la gente latinos de los Estados Unidos o cuando viajo.

IV.2.2.1.I. Análisis descriptivo del profesor

Tabla 25. Ficha identificación personal de entrevista al profesor

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Profesor
Sexo	Hombre
Edad	40
Nacionalidad	España
Relación con la música	Músico profesional
Información académica	Profesor de la Universidad de Granada
Nivel Español MCER	Nativo

El profesor de la asignatura es residente en Granada y lleva 11 años impartíendola. Su experiencia ha sido muy satisfactoria y, aunque no tiene formación como docente en lenguas extranjeras, considera que su bagaje musical, sus estudios superiores y su experiencia como alumno de inglés como lengua extranjera le han servido para realizar una buena labor durante este tiempo. Muestra una gran satisfacción al hablar de su trabajo en la asignatura estudiada. Desprende un gran entusiasmo y se siente agradecido por poder contribuir al aprendizaje y descubrimiento sociocultural de este alumnado.

Pues llevo unos 11 cursos. En realidad, fue una necesidad del centro más que una iniciativa mía. Una profesora que en ese momento daba clase en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada me pidió que la sustituyera unos meses por motivos de enfermedad. A partir de ahí hice varias sustituciones de la misma profesora siempre que me necesitó y finalmente surgió la oportunidad de asumir una asignatura entera, la que doy actualmente, y en el centro pensaron que yo podría ser un buen profesor vista la valoración positiva que obtuve como resultado de la encuesta de satisfacción que los alumnos hicieron en las asignaturas que como te digo sustituí al principio.

Nos explica que, a pesar de no contar con esa formación específica en enseñanza de lenguas extranjeras, la experiencia adquirida y su interés por renovar los contenidos le han permitido mantener la calidad de sus clases.

La verdad es que poca. Sí es verdad que me gusta actualizarme de los contenidos que doy en clase y sobre todo

de los gustos y preferencias que ellos puedan tener para seleccionar la música que escuchamos en clase, pero de metodología de enseñanza específica para este tipo de alumnado, no suelo estar muy actualizado. Sí me gusta mucho saber qué tipo de actividades se hacen en las academias y escuelas de idiomas para estudiantes que aprenden inglés, y por comparación, intento adaptar esos mismos tipos de actividades a mi asignatura.

En estos años de docencia ha podido observar decenas de grupos diferentes tanto en sus clases en el Centro de Lenguas Modernas como en la Universidad de Granada. Nos interesamos por cómo valora la disposición ante sus clases de los alumnos extranjeros y españoles. Nos explica que identifica una amplia diferencia en la actitud del alumnado. Considera que el alumnado extranjero muestra mayor respeto e interés por las clases.

Yo noto mucha diferencia. Primeramente, en el número de alumnos por clase. Mis grupos suelen ser de 20 alumnos en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada, mientras que en la facultad las clases más reducidas son de 65 alumnos por grupo. Esto plantea un tipo de enseñanza, y de trato profesor-alumno muy diferente. En segundo lugar, por el nivel de vocabulario. Con mis alumnos extranjeros procuro utilizar expresiones y palabras durante las explicaciones fáciles de entender para ellos, recalcando las ideas esenciales y procurando que participen activamente en clase, para que pierdan el miedo a hablar en español. En la facultad, por contra, procuro utilizar expresiones y un vocabulario más elaborado para forzar a los estudiantes a expresarse de manera más culta.

Encontramos, en primer lugar, una de las reivindicaciones más presentes en el mundo de la docencia: reconoce que la elevada ratio de alumnos en la universidad le impide poder ofrecer una atención más personalizada a cada alumno. Otro de los aspectos en los que incide es en su adaptación a las características del alumnado. En caso del alumnado extranjero, cuida el uso de las palabras y su vocalización, además de incidir en las ideas principales e intentar reducir su miedo a hablar en público. Con sus alumnos españoles es más exigente en el terreno lingüístico. Por otro lado, el profesor nos habla de la actitud del alumnado en la clase, comparando sus grupos de grado con sus grupos en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

Y, por último, una gran diferencia es el interés de los alumnos por la clase y por la enseñanza. Actualmente en España los estudiantes, y esto es una generalización, porque obviamente hay excepciones, pero, los estudiantes no muestran interés por nada, salvo por la nota final, que es lo único que les

preocupa. Su actitud en clase es, en algunas ocasiones, lamentable, desconectan de lo que pasa en el aula, y siempre están pendientes del móvil. El trato hacia el profesor es en ocasiones irreverente y suele haber menos respeto hacia esa figura. Los alumnos extranjeros que tengo en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada siempre son muy puntuales, respetuosos, agradables en el trato, muestran interés por la asignatura y valoran muy positivamente cualquier esfuerzo que el profesor hace por enseñarles. Es curioso, pero valoran mucho más su educación y, en ese sentido, son más maduros que los españoles.

Nos interesamos por las estrategias metodológicas que el profesor pone en práctica a la hora de dar la clase. Nos comenta que su mayor interés es crear debates en torno a temas socioculturales y escuchar música relacionada con la asignatura para localizar palabras nuevas que se incorporen al vocabulario y describir realidades culturales de Andalucía y España.

Principalmente dos, una es proponer debates para intercambiar ideas, que permita a los estudiantes utilizar su español, y a la vez, expresar sus opiniones, de esa manera aprenden que cometer errores gramaticales no es importante a la hora de aprender una lengua extranjera y aprenden valores de respeto, convivencia, tolerancia, etc. Por supuesto siempre provocando un clima relajado y de confianza en el aula.

La otra estrategia principal que llevo a cabo en mis clases es la música y la letra de las canciones para aprender, gramática, vocabulario, etc. y todo el contenido de mi asignatura, cultura de España, historia, valores sociales, etc.

Preguntamos al profesor si durante estos años ha variado su estrategia metodológica. Nos explica que no la ha cambiado sustancialmente, esto es, ha mantenido las dos líneas de fomento del debate y la participación junto con la escucha continuada de música y su posterior comentario. Aunque sí ha ido variando los contenidos y ha añadido nuevas técnicas, el éxito obtenido en sus años anteriores, constatado tanto de manera informal como en las encuestas al alumnado, le ha permitido tener la convicción del trabajo bien hecho.

No, casualmente he comprobado que mi asignatura gusta y es muy demandada por los estudiantes. De hecho, es una asignatura optativa y curiosamente es la que más estudiantes solicitan cada curso, incluso algunos no pueden hacerla por falta de plazas porque hay un número máximo de estudiantes por aula. Así que he procurado no cambiar la esencia de la asignatura. Sí cambio y actualizo actividades, vídeos, canciones, etc. pero en esencia, es la misma asignatura cada curso.

Nos interesamos por el perfil del alumnado que suele encontrar en su asignatura en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada. Nos comenta que la mayor parte de ellos suele venir de Estados Unidos y, en menor medida, de países asiáticos, como Japón o China. Acuden mediante los programas internacionales de sus universidades y tienen un nivel mínimo de B1.1 Muestran un gran interés por la lengua y la cultura a pesar de que llegan con conocimientos básicos sobre nuestro país.

Principalmente estadounidenses y algunos japoneses que vienen a través de programas de internacionalización de sus universidades. Yo creo que vienen atraídos por el flamenco. Les apetece mucho conocer sobre flamenco y aprender con la música en general. Suelen conocer monumentos y ciudades de España. La mayoría es la primera vez que vienen a España. También conocen personajes famosos, futbolistas, algo de historia, de la comida, ... suelen conocer alguna cosa de la cultura de España. ...Algunas veces conocen algún artista o grupo famoso, pero poca en general.

Nos explica que gran parte del alumnado al que da clase en esta asignatura del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada tiene nociones musicales e interpreta música. Nota que estos estudiantes suelen mostrar un especial interés en la asignatura. Sin embargo, remarca que para cursarla no es necesario ser músico.

Sí, muchas veces un alto número de alumnos tocan o han tocado un instrumento durante la escuela secundaria. No es necesario en mi asignatura tener nociones musicales previas, pero en general, las personas que saben música pueden entender mejor algunos contenidos de la asignatura o muestran mucho interés por aspectos puntuales que se tratan durante la misma.

Siguiendo el tema de la interpretación musical, le preguntamos al profesor si se ha planteado el hecho de introducir su práctica en la asignatura, en forma de canto grupal. Él nos explica que, a pesar de que es interesante, su objetivo no es el desarrollo de habilidades musicales, sino comunicativas e interculturales. Expone que su mayor objetivo es acercar la cultura española y andaluza al alumnado al tiempo que fomenta el debate y anima al diálogo. Considera que el canto podría hacer sentir ansiedad o nerviosismo a parte del alumnado y prefiere mostrarles una gran variedad de piezas musicales que puedan incorporar a sus listas habituales de escucha, pudiendo cantarlas en otros entornos ajenos al aula.

En principio no, porque yo no quería desarrollar habilidades musicales. Por tanto, no se entiende el canto como contenido dentro de la asignatura. Lo que sí hago, evidentemente, es

presentar muchas canciones para que, si a ellos le apetece, puedan aprender la letra y cantarla. Incorporarla a su elenco de canciones, que ellos, a lo mejor pueden cantar en un momento dado, en casa... o en la ducha o cuando ellos quieran. Por tanto, cantar no... sobre todo para generar un clima de confianza en clase. Muchas veces cantar puede producir vergüenza o este tipo de cosas con alumno de estas edades. Entonces, no es tanto mi objetivo como desarrollar la capacidad lingüística, ¿no? Es verdad que al cantar estamos desarrollando la pronunciación, pero a mí, lo que me interesa es que eso se desarrolle, primero, escuchando, y luego, si les apetece, pues que incorporen ese vocabulario a su uso cotidiano. Y, muy importante, fomentar una cultura de canción a la que ellos puedan recurrir, para escucharla y cantar, si les apetece en casa. Y, además de aprender vocabulario, para aprender la cultura, que es lo que a mí más me interesa. Porque no me interesa tanto ni desarrollar habilidades musicales ni desarrollar habilidades lingüísticas, sino desarrollar la cultura que envuelve a toda esa música a la que pueden acceder. Y a toda la cultura que envuelve a la lengua que están aprendiendo, que creo que es mayor objetivo de esta asignatura. También me gusta darles la oportunidad de presentar canciones con las que se identifican o que les gustan especialmente. Un poco para que sean capaces de presentarse ante sus compañeros y abrirse a los demás.

El objetivo principal del profesor es acercar la cultura al alumnado mediante el uso de la audición de la música y el debate sobre ella. Considera pues, que introducir la interpretación musical le haría desviarse de este objetivo marcado por el propio centro.

IV.2.2.1.J. Análisis descriptivo Ricky

Tabla 26. Ficha identificación personal de entrevista a Ricky

Ficha identificación personal	
Pseudónimo	Ricky
Sexo	Hombre
Edad	64
Nacionalidad	Estados Unidos
Relación con la música	Experto en la enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante la música
Información académica	Doctor en Lingüística Aplicada

Ricky, de nacionalidad estadounidense, se doctoró en por la Universidad de Neuchatel (Suiza) con una tesis en la que estudiaba el uso de la música como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es autor de decenas de artículos relacionados con la materia. Ha impartido conferencias en una veintena de países y actualmente trabaja en una universidad en Japón.

Contactamos con Ricky por correo electrónico para solicitarle formar parte de nuestra investigación como experto en la materia. Accede encantado y se ofrece a intercambiar opiniones de forma escrita, lo que permite contar con un tiempo de reflexión para contestar a las preguntas, además de facilitar la comunicación, ya que se encuentra actualmente dando clase en Japón.

Después de haber entrevistado a las alumnas y al profesor, nos interesa contar con la opinión de un experto de la talla de Ricky. En concreto, queremos centrarnos en el trabajo que él hace con su alumnado, en el uso del canto en clase —aunque no sea el objetivo del profesor— y el acercamiento a la música en un idioma extranjero por parte del alumnado.

En primer lugar, nos interesa saber qué opina Ricky sobre el uso de distintos tipos de música a la hora de aprender una lengua extranjera. Le comentamos que varias de las alumnas habían nombrado el reggaetón como un estilo que escuchan habitualmente y nos preguntamos qué opina sobre la incorporación de este tipo de música que puede no ser lingüísticamente correcta, pero que atrae el interés de los jóvenes. Él nos explica que, desde su experiencia, hacer uso de la música que escuchan los alumnos normalmente ayuda a reforzar

la motivación de los mismos, ya que tienen la oportunidad de conectar aquello que estudian con aquello que se encuentra en el terreno de los afectos personales.

(traducción) ...Por mi experiencia enseñando cursos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Content and language integrated learning) y Enseñanza Basada en el Contenido (Content Based Instruction) mediante música y canciones durante más de 20 años, ellos/as (el alumnado) parecen aprender más cuando pueden elegir una de sus canciones favoritas y presentarla durante 10 minutos en clase, mediante un power point hablando del artista o un vídeo con canciones, explicando por qué es importante para ellos/as. Creo que lo importante es darles la oportunidad de mostrar algo que de verdad les importa.

Por otro lado, nos interesa saber qué opina sobre el uso del canto en la clase. A pesar de que no es el objetivo de la asignatura estudiada, el comentario positivo sobre la posibilidad de cantar por parte de varias alumnas nos hace reflexionar al respecto. Queremos saber, desde el punto de vista de Ricky, cuáles son los beneficios del uso del canto en clases con adultos. Para él, el éxito del canto es conseguir hacer propia una canción ajena, empujándonos a empatizar y provocando el debate.

(traducción)...Yo diría que la música y las letras pueden enseñar hasta cierto punto, pero el canto voluntario por parte del alumnado crea una sensación de propiedad de la canción, de su vocabulario y de su significado. A menudo, con las canciones de la radio, solo conocen su estribillo "We Will, we Will ROCK YOU". Yo soy de la opinión de que para los hablantes no nativos es más fácil solo escuchar, leer la letra y luego entender los significados de las palabras. Pero, de nuevo, para captarla plenamente hay que cantarla y "probar la letra por uno mismo". Por ejemplo, la canción infantil "A nadie le gusto, todos me odian, voy a comer gusanos. Los grandes y jugosos, los flacos y deliciosos, y guardaré las pieles para ti". Si te la cantas a ti mismo (con cualquier melodía) empiezas a darte cuenta y a sentir cómo podría ser si realmente sintieras que no le gustas a nadie y que todo el mundo te odia. Y entonces te ríes o sonrías por la gracia de guardar "pieles de gusano" para un amigo/oyente. Hacer que los alumnos canten esta canción en parejas y luego se pregunten unos a otros "¿has sido alguna vez víctima de acoso y te has sentido así?" puede iniciar algunas conversaciones profundas, e incluso lágrimas.

En sus clases, utiliza una serie de canciones en un cuaderno que sirven como diálogo cantado para fomentar la comunicación tanto entre el alumnado como entre los allegados a estos —familiares, amigos, etc.—. Insiste en la idea de que se aprende más intensamente cuando se enseña a alguien lo que estamos aprendiendo nosotros.

(traducción)...El canto en grupo puede ser increíblemente poderoso. Una vez más, mis alumnos utilizan las canciones de llamada y respuesta que te envié, y suelen acabar cantando juntos la canción, aunque les digo que está bien que digan la letra si quieren. Para mí, eso es apropiarse de las canciones. Luego les hago enseñar uno de ellos fuera de clase y escriben un estudio de caso. Al enseñarlos a otros, invariablemente lo cantan con ellos para enseñarlos. Y la unión añadida que se produce cuando la gente canta junta. Suele pasar desapercibida en el momento, pero no en sus descripciones posteriores.

Le comentamos que en la asignatura estudiada el objetivo no es el canto ni a práctica específica de las habilidades lingüísticas, sino el aprendizaje sociocultural. Sin embargo, nos preguntamos qué ocurriría si el empleo de las canciones se introdujera en la misma. Al respecto, le preguntamos qué opina sobre la reducción del uso de canciones al aumentar la edad del alumnado. Ricky considera que el canto puede generar lazos sociales y mejorar las dinámicas de grupo de las clases y lamenta que quede desterrado en los grupos de adultos.

(traducción)...Sí, desgraciadamente, muchos profesores piensan que el canto es solo para el preescolar. Yo he hecho que forme parte de todas las clases que he impartido durante 40 años, incluso de las clases de posgrado. Cantar juntos significa ser social y mejorar las relaciones sociales y una mejor dinámica de grupo.

Al respecto, comentamos que, desde nuestro punto de vista, actividades como el canto en el aula de español como lengua extranjera pueden facilitarse gracias al uso de un instrumento armónico acompañante como una guitarra o un piano. Consideramos que el alumnado se vería más atraído al tener un sustento armónico y además sentiría ese momento como un acontecimiento más especial. Ricky argumenta que, aunque es interesante, a su parecer, los seres humanos hemos nacido con nuestro propio instrumento: la voz. Esto permite hacer más fluido el uso de la música y no constreñirse al establecimiento de un momento extraordinario de interpretación musical.

(traducción)...Sí, una guitarra o un piano son útiles de vez en cuando y pueden ser emocionantes. Pero si se usan todo el

tiempo también pueden resultar aburridos. Llevo mi guitarra 2 o 3 veces al semestre para una canción en particular, y para pasarla para preguntar a los alumnos qué canciones en inglés pueden tocar. Pero para cantar y actuar no se necesitan instrumentos y pensar así es demasiado restrictivo. A mí me encanta cantar en los pasillos, en los corredores o en las cámaras de eco en cualquier lugar solo con mi voz. Que los profesores piensen que tienen que saber tocar un instrumento es una evasión, sobre todo: ¡todo el mundo tiene un instrumento vocal en el pecho!

Además del factor afectivo, Ricky nos comenta algunos otros elementos positivos del uso de la música. Por un lado, nos habla de la teoría “Song stuck in my head”: la música se queda dando vueltas en nuestro pensamiento durante un tiempo posterior a su escucha. Él insiste en utilizar este fenómeno como elemento para la práctica involuntaria de la lengua extranjera.

(traducción)...En mis cursos, por supuesto, les hablo del fenómeno de la “Song stuck in my head”: y de cómo las canciones pueden ayudarnos a aprender lenguas extranjeras. Pero no les exijo que se aprendan toda la letra, a menos que quieran hacerlo.

IV.2.3. Análisis descriptivo documental

El tercer pilar de nuestro estudio de caso es un análisis de documentos relacionados con el mismo, que aporta otra perspectiva del hecho estudiado (Álvarez y San Fabian, 2012; Stake, 1998). Para ello, acudimos a las fuentes documentales que tienen una fuerte influencia en el caso estudiado. Para ello, presentamos estos documentos en orden jerárquico descendente, esto es, desde aquellos pertenecientes a estancias superiores que sirven como referencia para la creación de programas educativos hasta los documentos más específicos o particulares.

IV.2.3.1. Marco común europeo de referencia (MCER)

Siendo el MCER (Consejo de Europa, 2002) el documento ofrecido a nivel europeo para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, nos interesa conocer hasta qué punto hace referencia a la música y las canciones en el aula de lenguas extranjeras. Para ello, realizamos una consulta de búsqueda de texto de palabras exactas y derivadas en el documento, gracias al programa Nvivo.

Encontramos nueve resultados arrojados en la búsqueda de la palabra *música*:



Figura 13. Árbol de referencia consulta palabra música en MCER

Seis de estas referencias tratan uso de la música como contenido sobre el que expresarse de forma oral o escrita, ya sean gustos, elementos estáticos, abstracciones, etc. Todas esas referencias se encuentran enmarcadas en los descriptores de nivel B1.

Interacción: Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc. B1.

Interacción: Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. B1.

Expresión escrita: Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas. B1.

Expresión escrita: Doy noticias, expreso pensamientos sobre temas abstractos o culturales, como películas, música, etc. B1.

Expresión oral: Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. B1.

Expresión oral: Doy noticias, expreso pensamientos sobre temas abstractos o culturales, como películas, música, etc. Describo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle. B1.

La séptima referencia hace mención al uso estético de la lengua, tanto con una finalidad educativa como con un fin en sí mismo:

*Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (véase la sección 4.4.4, más adelante), y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:
–cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);*

La octava referencia trata sobre la música como elemento del conocimiento sociocultural en torno a la lengua objeto.

Conocimiento sociocultural: Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).

La novena y última referencia se centra en las enseñanzas de lenguas extranjeras en el ámbito de primaria. Trata el uso de la música desde una perspectiva práctica y experimental.

Ámbito primaria: la relativización, pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno, la atención que se presta al lenguaje corporal y a los gestos, los aspectos del sonido, la música y los ritmos, la experiencia de las dimensiones física y estética de determinados elementos de la otra lengua) y su relación con la competencia comunicativa, pero sin que haya un intento

estructurado y explícito de desarrollar esta competencia específica.

Al hacer una búsqueda del término «canciones» encontramos nueve resultados:



Figura 14. Árbol de referencia consulta palabra canciones en MCER

Estos nueve resultados pueden agruparse en 4 grupos:

En primer lugar, en la referencia al uso de canciones como elemento de contenido en la generación de un texto oral.

Tipos de textos: entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);

En segundo lugar, se habla de los usos estético de la lengua que se hace mediante las canciones, además del fin en sí mismo.

–cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
–volver a contar y escribir historias, etc.;
–escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;

En tercer lugar, se menciona la música como elemento del conocimiento sociocultural en torno a la lengua objeto.

Conocimiento sociocultural: Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares)

Por último, se utiliza como ejemplo para reflexionar sobre qué contemplar entre los objetivos del currículo de lenguas extranjeras de primaria:

¿Deberían aprender a aprender, adquirir un mínimo de destrezas de comprensión oral, jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones?

Comprobamos que las referencias a la música y canciones encontradas en el MCER se centran mayormente en su utilización como contenidos sobre los que tratar en las actividades comunicativas —especialmente en las de expresión oral e interacción— y como contenidos propios del aprendizaje sociocultural de la lengua extranjera objeto.

Al realizar el mismo trabajo en el volumen complementario (Consejo de Europa, 2020) encontramos una reducción de referencias a la música y las canciones, incluyéndose siempre dentro de los descriptores de los distintos niveles, pero sin dar importancia a la música como producto artístico o cultural. Entendemos que la naturaleza complementaria de este documento hace que no se detenga en este tipo de elementos.

IV.2.3.2. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

Siguiendo la línea de revisión documental, nos detenemos en el análisis de el Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), que ofrece su sello de calidad al Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y que hace específicas las líneas establecidas por el MCER para el español. Al igual que hicimos con el MCER, queremos indagar en las referencias a la música o las canciones presente en este documento.

Encontramos referencias a la música dentro del inventario de Referentes Culturales. En la tabla desplegable (ver Tabla 27) se ofrecen una serie de contenidos separados por fases (aproximación, profundización y consolidación) centrados en dos grandes bloques: la música clásica y la música tradicional/popular.

Por otro lado, hallamos referencias a la música dentro de las nociones específicas. Este plan curricular utiliza el concepto de noción, como:

(...) un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. (Instituto Cervantes, 2006, p. 305)

No se busca aprender una serie de palabras inconexas, sino englobarlas dentro de unos bloques más amplios semiconstruidos que el individuo combina al hablar —partiendo del enfoque nocio-funcional surgido en los años 70 (Richards & Rodgers, 2003)—. Las referencias identificadas tienen que ver con situaciones cotidianas en las que se hable de la música:

proyección de cine, feria (de muestras), certamen (de música), recital; tener talento ~ artístico/musical/interpretativo; tener un talento ~ especial/innato/extraordinario tener ~ un don/aptitud(es) ~ para la música/para la descargarse/bajarse ~ un programa/un archivo/música

Vemos, entonces, que la música forma parte de uno de los bloques sobre los que se tienen nociones que permitan desenvolverse en una conversación a diferentes niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Por su parte, las referencias a las canciones están presentes siempre asociadas al concepto de música y se presentan en una cantidad mucho menor.

IV.2.3.3. Documentos del centro donde se imparte la clase

El Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada ofrece en su página web una extensa información sobre sus cursos, pruebas de acceso, actividades extracurriculares, programaciones, etc. Entre ellos, seleccionamos aquellos que tienen una relación directa con la asignatura en cuestión:

- El currículum general del centro
- La programación curricular en la que se encuentra situada la asignatura
- Prueba de nivel

IV.2.3.3.A. El currículo general del centro

Este documento⁶³ contiene información detallada en torno a la filosofía del centro respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera. Se basa en el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2020) y en las directrices del Instituto Cervantes y observa al estudiante desde tres principales perspectivas:

- Como un agente social que lleva a cabo unas tareas que implican el uso de recursos lingüísticos, en las interacciones de la vida diaria, en la producción y recepción de textos, etc. Se desarrollan competencias comunicativa, pragmática, gramatical, fonológica, etc.
- Como un agente intercultural que realiza actividades de acercamiento a diferentes culturas y se acaba convirtiendo en un constructor de puentes y mediador.
- Como un individuo autónomo que es capaz de aprender los procesos que le llevan a aprender y reflexionar sobre sus propios procesos de adquisición de lenguas extranjeras y otros conocimientos y destrezas.

Además, el documento ofrece una serie de descripciones del perfil del estudiante, que se pretende que el mismo consiga durante su paso por el centro. Estas descripciones se basan en primer lugar en el MCER, presentando los descriptores de cada uno de los niveles ofrecidos en el centro (A1, A2, etc.). Posteriormente, se tratan las tres dimensiones del Plan curricular del Instituto Cervantes (transacciones de la vida diaria, interacciones sociales y uso de textos). Por último, se hace referencia a las especificaciones del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada, teniendo en cuenta que gran parte de su alumnado extranjero se encuentra en una situación de inmersión lingüística y esto conlleva una serie de características específicas (relación con las personas convivientes, relación con otras instituciones académicas, etc.).

En el documento, no hay referencias específicas a la música.

⁶³ Anexo 2

IV.2.3.3.B. Programación curricular: especificaciones de los cursos en los que se encuentra situada la asignatura. Silabus

El centro dispone de distintos programas educativos dependiendo de los objetivos y niveles de español obtenidos gracias al uso de una prueba de nivel. Podemos encontrar los siguientes programas:

- Cursos Intensivos de Lengua Española (CILE)
- Cursos Intensivos de Lengua y Cultura Españolas (CILYCE)
- Cursos de Español como Lengua Extranjera (CELE)
- Curso Complementario de Enero (CCE)
- Cursos de Lengua y Cultura Españolas (CLCE)
- Cursos de Estudios Hispánicos (CEH)

La asignatura investigada en nuestro estudio de caso forma parte de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas (CLCE). Pueden ser tomados por estudiantes que hayan obtenido al menos un B1.1 en la prueba de nivel de español. Los cursos están compuestos por diferentes asignaturas agrupadas en los siguientes bloques:

Tabla 28. Bloques de cursos de CLCE del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada

Bloque	Número de cursos
Lengua	7
Literatura	2
Geografía	1
Historia	1
Historia del Arte	1
Cultura ⁶⁴	6
Economía	4
Prácticas	2

⁶⁴ Anexo 3

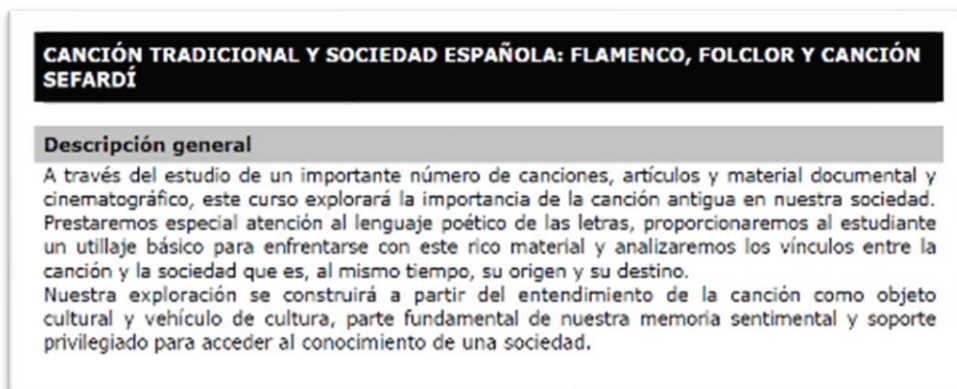


Figura 16. Extracto de documento de contenidos de cursos CLCE. Descripción curso Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí. Página 16

La asignatura *Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí* forma parte del bloque de cursos de cultura. En su descripción explica brevemente las características del curso:

El curso se fundamenta en el uso de la canción de distintos géneros y estilos como herramienta para el conocimiento sociocultural. A su vez, se pone especial atención a los textos o coplas como medio de expresión poética. Este curso es el único de los ofrecidos en el bloque CLCE que trata aspectos musicales.

Sin embargo, la oferta de asignaturas en las que se tratan aspectos musicales aumenta en el bloque de Cursos de Estudios Hispánicos (CEH). Para tener acceso a estos cursos es necesario haber obtenido al menos un B2.1. en la prueba de nivel de español administrada por el centro. En este caso nos encontramos tres asignaturas centradas en la música como contenido principal.

- La música española como fenómeno artístico y social: tradición y vanguardia
- Historia del flamenco
- El arte flamenco en la sociedad y la cultura

Se aprecia, pues, un aumento de la oferta de asignaturas o cursos cuyo contenido principal es la música en el bloque de Cursos de Estudios Hispánicos.

IV.2.3.4. Documentos de la asignatura Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí

El profesor de la asignatura proporciona a los estudiantes una serie de materiales que permitan el desarrollo de la clase. Estos son:

- La programación y temporalización del curso

- El cuaderno de clase (manual teórico)
- Fichas de trabajo
- Vídeos y aplicaciones multimedia

IV.2.3.4.A. Programación del curso

La programación del curso *Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí* consta de dos grandes bloques. En el primero aparece la información relacionada con la descripción de la asignatura, las fechas de inicio y fin, el lugar donde se imparte, los objetivos, los materiales, la evaluación, el sistema de calificación, la asistencia a clase y la bibliografía. En el segundo bloque se encuentra una temporalización de la asignatura con una explicación de los contenidos —agrupados en seis bloques— que se tratan cada día. En total hay 22 fechas programadas⁶⁵.

IV.2.3.4.B. Cuaderno de clase

El manual o cuaderno de clase consta de 37 páginas y está dividido en los seis bloques mencionados en la programación.

- Cante jondo y flamenco
- El cante y el baile flamenco
- La copla flamenca
- Canción tradicional y popular
- Canción sefardí
- Siglo XX y canción consumo

En cada sección encontramos una serie de puntos que tratan aspectos históricos, sociales, estéticos, geográficos, literarios, artísticos y de género. Además de los textos explicativos, se encuentran distintos fragmentos poéticos provenientes de canciones flamencas, tradicionales y sefardíes. Así mismo, todas las páginas excepto tres, cuentan con al menos una imagen ilustrativa del contenido expuesto —ya sea de intérpretes o fuentes documentales—.

Con el objetivo de conocer las palabras clave más utilizadas, realizamos una búsqueda de frecuencia de palabras mediante el programa Nvivo —eliminando las palabras vacías como por ejemplo determinantes artículos o preposiciones—. Los resultados arrojan una nube de palabras que representa de forma visual aquellos términos a los que se da más peso en el manual (Trigueros-

⁶⁵ Anexo 4

Cervantes et al., 2018). Encontramos que las cinco palabras más repetidas son: flamenco⁶⁶ (101 veces, 2,20 % del texto total), cantos (49, 1,07%), coplas (42, 0,91%) música (36, 0,78%) y mujer (31, 0,67%). Parece evidente que tanto las palabras flamenco, canto, coplas y música sean las más repetidas, sin embargo, cabe destacar que la quinta palabra es mujer, mientras que la palabra hombre se sitúa en el decimotercer lugar (22, 0,48%).



Figura 17. Nube de palabras más frecuentes en el manual de clase

⁶⁶ Téngase en cuenta que se hace una búsqueda de palabras y sus derivadas. Por ejemplo: flamenco, flamencos, flamenca, flamenca.

Tabla 29. Frecuencia de palabras en documento manual de clase. Nvivo

Resultados de Consulta de frecuencia de palabras

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
flamenco	8	101	2,20	flamenca, flamencas, flamenco, flamencos
cantos	6	49	1,07	canta, cantaban, cantados, cantar, cantarse, cante, cantes, canto, cantos
coplas	6	42	0,91	copla, coplas
música	6	36	0,78	música, músicas, músico, músicos
mujer	5	31	0,67	mujer
canción	7	30	0,65	canción, canciones
romances	8	30	0,65	romance, romances
géneros	7	26	0,57	genera, generación, generadores, género, géneros, generoso
andalucía	9	25	0,54	andaluces, andalucía
popular	7	24	0,52	popular
tradicionalme	16	24	0,52	tradicional, tradicionalmente, tradicionalmente
pueblo	6	23	0,50	pueblo, pueblos
hombre	6	22	0,48	hombre, hombres
andaluz	7	21	0,46	andaluz, andaluza, andaluzas
formas	6	21	0,46	forma, forman, formar, formas
folclore	8	20	0,43	folclor, folclore, folclórica

IV.2.3.4.C. Fichas de trabajo

Durante el transcurso de las clases, el profesor reparte una serie de materiales en papel (fichas de trabajo) para realizar distintas actividades. Estas

actividades, en formato papel, tratan tanto temas lingüísticos como socioculturales⁶⁷.

Tabla 30. Relación de las fichas de trabajo

Nombre	Descripción
¿Qué sabes del flamenco?	Verdadero a Falso. Origen y características del flamenco
Aprendiendo un poco más	Información sobre seguiriyas y tonás. Reconocimiento de sus características musicales en una pieza.
¿Lo has entendido bien?	Ejercicio de semántica. Entender significado expresiones complejas. Ejemplo: resignación ante la justicia.
Replay. José Menese: <i>Fue sentenciao Juan García</i> . Camarón: <i>Murió mi madre</i>	Audición seguiriya t toná y lectura simplificada de sus coplas. Discusión de pronunciación de ciertas palabras. Amarrao/Desamparao, etc. (vulgarismos)
Un poquito de alegría. Camarón: <i>Rosa María</i>	Rellenar huecos de canción. Utilización de adjetivos y frases para describir personajes de la canción.
Un poquito de arte. Camarón: <i>Por mala lengua que tienes</i>	Rellenar huecos con palabras disponibles descolocadas.
Cosas de la mala suerte	Enumerar cinco situaciones que dan mala suerte en el país propio. Identificar acciones que dan mala, nula o buena suerte entre la comunidad gitana.
“El tío chozas”	Rellenar huecos con el contenido de un vídeo y una canción.
Crucigrama	Miscelánea términos flamencos y socioculturales.
¿Qué diferencia a los europeos de los norteamericanos?	Texto en que se habla de las dos regiones y se ofrecen aspectos sobre los que discutir en clase. Transporte, sistemas de medidas, lenguaje religión, etc.
Anónimo: <i>Romance del Infante Arnaldos</i> .	Letra del romance para leer el texto mientras se escucha.
Macaco: <i>Coincidir</i>	Letra de la canción para leer el texto mientras se escucha.
Mecano: <i>Mujer contra mujer</i> Ana Torroja: <i>Sonrisa</i>	Rellenar huecos de las canciones (palabras no disponibles)
Unión de párrafos	Se unen párrafos cuyos inicios están en una hoja y los finales en otra. Repaso teórico de términos como folklore, romance o música sefardí.

⁶⁷ Anexo 5

IV.2.3.4.D. Vídeos

Se trabaja con YouTube como plataforma de vídeos. Estos se usan normalmente con dos objetivos. Por un lado, se utilizan como pista de audio, puesto que la mayor parte de las piezas tienen un carácter musical. Sin embargo, se aprovecha la imagen asociada tanto como medio para explicar el bagaje sociocultural de la pieza como para ofrecer un soporte semántico de la letra de las canciones. Encontramos tanto piezas musicales como breves documentales de contenido sociocultural.

Tabla 31. Relación de vídeos proyectados

Texto en buscador de YouTube	Enlace web
Spain turismo (Vídeo documental)	https://www.youtube.com/watch?v=w_GtUoVcs4g
España, donde vive la pasión (Vídeo documental)	https://www.youtube.com/watch?v=JrKRrm5Fig0
<i>Flamenco, flamenco</i> , (tráiler) Carlos Saura	https://www.youtube.com/watch?v=iNEJth3hYsI
Camarón: <i>Tirititrán</i>	https://www.youtube.com/watch?v=M4x02TRlaqw
Camarón: <i>Sevillanas gitanas</i>	https://www.youtube.com/watch?v=9DOrcMK6DvM
<i>Flamenco, flamenco</i> (parte 8)	https://www.youtube.com/watch?v=1UL1lkzJIBo
El flamenco. Unesco (Vídeo documental)	https://www.youtube.com/watch?v=Bnq4wSOLTk&t=4s
Historia del traje flamenco	https://www.youtube.com/watch?v=wF5Pb70HhwM
Paco de Lucía y Manolo Sanlúcar: <i>Sevillanas a dos guitarras</i>	https://www.youtube.com/watch?v=K9FfOpBaK0I
Carlos Montoya: <i>Farruca</i>	https://www.youtube.com/watch?v=cv2Fyjk0GGM
Poveda: <i>Triana puente y aparte</i> .	https://www.youtube.com/watch?v=M7WFwh2FPT8
Arcángel: <i>Guajira. (Flamenco, flamenco)</i> .	https://www.youtube.com/watch?v=1yE3q2T31LY
Enrique Morente: <i>Pequeño vals vienes</i>	https://www.youtube.com/watch?v=D9VixUcNIeY
Camarón: <i>La leyenda del tiempo</i>	https://www.youtube.com/watch?v=pP6tYLMw3vQ

Desarrollo de la investigación

Amazing flamenco dance Maria Pagés	https://www.youtube.com/watch?v=sFUC5ROtN8M
Carrasco, Poveda, India Martínez, etc.: <i>El Sol, la sal y el son</i>	https://www.youtube.com/watch?v=P2Mvvuyo2Eo
Paco de Lucía: <i>Entre dos aguas</i>	https://www.youtube.com/watch?v=2oyhlad64-s
Rodrigo y Gabriela: <i>Tacum</i>	https://www.youtube.com/watch?v=l-qgum7hFXk
Global flamenco. <i>Foreigners in Spain help dancing tradition survive</i> . The New York Times (Vídeo documental)	https://www.youtube.com/watch?v=9PHlhJwZ9hM
Tío Chozas, Juan Morao: <i>Solea</i>	https://www.youtube.com/watch?v=rIycdgXaNQ4
Terremoto de jerez, Juan Morao: <i>Solea</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Qe6WrPkMYoI
Tomás Torre, Eduardo de la Malena: <i>Siguiriyas</i>	https://www.youtube.com/watch?v=-5Y-xeKDI0M
Rosalía de Triana, Manuel Morao: <i>Bulerías por solea</i>	https://www.youtube.com/watch?v=aI9DEGaJI6c
Andalucía es cultura: Juan Lebrón (vídeo documental)	https://www.youtube.com/watch?v=aBPBdQ_Ph98&t=1s
El Gitano Rubio: La magia de las castañuelas	https://www.youtube.com/watch?v=nsNtEafJfd0
Sara Varas, ballet (<i>Flamenco, flamenco</i>)	https://www.youtube.com/watch?v=tNcKVJsUkUI
Joaquín Cortés: <i>Farruca</i>	https://www.youtube.com/watch?v=_GdgAboqsaU
David Romero. Danza con bata de cola	https://www.youtube.com/watch?v=jQIO0wEKWE0
Farruquito (En casa patas)	https://www.youtube.com/watch?v=jb6wwh0DNSE
El Lebrijano (voz afillá)	https://www.youtube.com/watch?v=9zTFc_4CcVs
José Mercé (voz cantaora)	https://www.youtube.com/watch?v=xzxeyfhCQXg
Manolo Caracol (voz laína)	https://www.youtube.com/watch?v=123nLK5VMwI
Antonio Molina (falsete)	https://www.youtube.com/watch?v=fw_OIB-kbg0
Pepe de Lucía (voz Láina)	https://www.youtube.com/watch?v=tyzfsXHlhAk
<i>Cantar del Mío Cid</i> en castellano antiguo	https://www.youtube.com/watch?v=58MJT80XbKc

Duerme, duerme. Canción sefardí	https://www.youtube.com/watch?v=a4KBwgYGVE0
La mujer de Terah (ladino). Canción sefardí	https://www.youtube.com/watch?v=m0yENso9jag
El regreso de los judíos sefardíes a España. (Vídeo documental)	https://www.youtube.com/watch?v=QDJntCAle_0
La rosa enflorace. (ladino). Canción sefardí	https://www.youtube.com/watch?v=Slp8svNlpOg
Niña Pastori: Cai (Cádiz)	https://www.youtube.com/watch?v=C8Pvz5Yu_Ic
Maita vende Ca: <i>No hay luz sin día</i>	https://www.youtube.com/watch?v=BuKPfE6V-w0
El barrio: <i>Madrid</i>	https://www.youtube.com/watch?v=ot4jhKgf5MY
Medina Azahara: <i>Necesito respirar</i>	https://www.youtube.com/watch?v=LgVIGpkGR6s
Rosalía: <i>Malamente</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Rht7rBHUXW8
Rodríguez: <i>Gitanas</i>	https://www.youtube.com/watch?v=DKJE4-9qRIk
Bebo Baldés y El Cigala: <i>Lágrimas negras</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Bnc7Bz57CME
Camarón: <i>Como el agua</i>	https://www.youtube.com/watch?v=91VosWpIMoE
Falla: Amor Brujo	https://www.youtube.com/watch?v=Ftd8tIdiYq4
Seguridad Social: <i>Chiquilla</i>	https://www.youtube.com/watch?v=-d3mZmP_me4
Mecano: <i>Cruz de Navajas</i>	https://www.youtube.com/watch?v=MX0hjnTP0TU
Olé olé: <i>Soldados de Amor</i>	https://www.youtube.com/watch?v=eFNptQbyNoY
Alaska y Dinarama: <i>Ni tu ni nadie</i>	https://www.youtube.com/watch?v=2uQhdDtdXg0
Pedro y McNamara. <i>Suck it to me</i>	https://www.youtube.com/watch?v=v4x8Ri4ory0
Alaska: <i>¿A quién le importa?</i>	https://www.youtube.com/watch?v=XX_hWpPnd3I
Lady Gaga: <i>Alejandro</i>	https://www.youtube.com/watch?v=niqrrmev4mA
Becky G: <i>A mí me gustan mayores</i>	https://www.youtube.com/watch?v=GMFewiplIbw
Shakira: <i>Perro Fiel</i>	https://www.youtube.com/watch?v=SHq2qrFUIGY
Britney Spears: <i>Toxic</i>	https://www.youtube.com/watch?v=LOZuxwV7k7TU

Luis Fonsi: Despacito	https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk
Enrique Iglesias: Bailando	https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg
SuperJunior: <i>Ahora te puedes marchar</i>	https://www.youtube.com/watch?v=aNcgx832uMM
Pablo Alborán: <i>Tú y tú</i>	https://www.youtube.com/watch?v=F0rwOsAteXM
Juan Luis Guerra: <i>Mi bendición</i>	https://www.youtube.com/watch?v=LakJahiB12Y
Estopa y Rosario: <i>El run run</i>	https://www.youtube.com/watch?v=tZs4eDy9JY8

IV.2.4. Análisis categórico

La lectura y revisión continuada del diario de observación participante, las entrevistas etnográficas y la documentación nos permite identificar una serie de temas o patrones característicos que ayuden a interpretar una realidad compleja (Coffey & Atkinson, 2003). Antes del establecimiento de categorías, se realiza un ejercicio de codificación que va depurándose gracias a que podemos mirar el acontecimiento estudiado desde las perspectivas que nos dan las diferentes herramientas utilizadas. Una vez establecidos esos puntos de apoyo que son los códigos, vamos hilvanando relaciones, ejerciendo de negociadores entre las teorías formales y las teorías sumativas —teorías implícitas del investigador y las de los participantes— (Trigueros-Cervantes et al., 2018) y construyendo las categorías que nos permitan ver el bosque sin perdernos en la individualidad de los árboles. No seguimos un proceso rigurosamente lineal, sino que pivotamos entre las herramientas y las teorías, fomentando el cuestionamiento constante y la revisión permanente, fomentando la triangulación (Stake, 1995).

Establecemos tres grandes categorías que nos ayudan a resolver varias de las preguntas iniciales de nuestra investigación:

- Aprendizaje sociocultural
- Competencias comunicativas
- Aspectos afectivos

La categoría «aprendizaje sociocultural» da respuestas a cómo puede contribuir el uso del flamenco, la música sefardí, la tradicional y otras populares al aumento del conocimiento declarativo sociocultural y la adquisición de competencias interculturales. La categoría «competencias comunicativas» permite ahondar en aquellos aspectos específicamente relacionados con la lengua que se ven beneficiados gracias al uso de estas músicas. Por último, la categoría «aspectos afectivos» atiende a los efectos positivos que la utilización de estas músicas puede ejercer en el alumnado a nivel psicológico o emocional. En la figura 17 mostramos un mapa jerárquico extraído del software Nvivo donde se puede encontrar el peso de codificación de cada categoría y subcategoría.

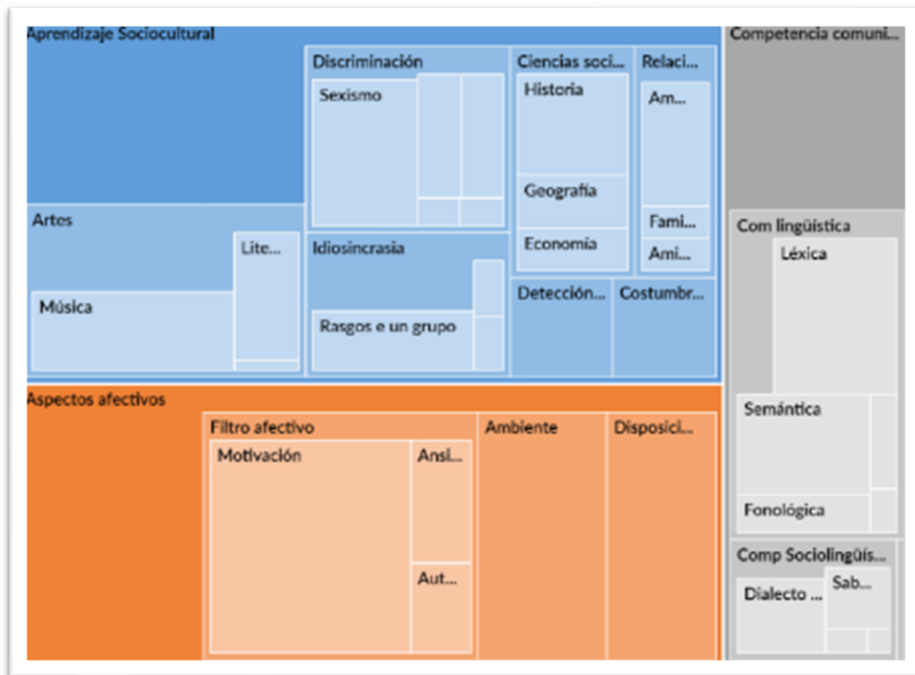


Figura 18. Mapa jerárquico de categorías del estudio de caso. Nvivo

Adicionalmente, incluimos una breve inserción relacionada con el canto en el aula que no cuenta con el peso específico de las otras tres categorías. Sin embargo, hemos considerado oportuno añadirlo como posible germen para una futura investigación.

Para diferenciar entre los ejemplos extraídos de las distintas herramientas utilizadas ofrecemos la siguiente información del formato:

Observación: Times New Roman 10 cursiva. Color negro y sangría a ambos lados. Justificado.

Entrevista. Times New Roman 10 cursiva. Color azul y sangría a ambo lados. Alineación a la derecha. Líneas azules de separación

Documento: Imagen extraída del documento original.
Figura con marco.

IV.2.4.1. Aprendizaje sociocultural, hacia una consciencia intercultural

La forma en que una sociedad se conforma está íntimamente relacionada con su lengua materna. Por ende, resulta imprescindible realizar un acercamiento sociocultural si se quiere ser competente en esa lengua. Tras el análisis de las herramientas de recogida de datos, se observa que hay una serie de temas recurrentes de carácter sociocultural sobre los que se trata tanto en las sesiones de observación como en las entrevistas y la revisión documental. El desarrollo y reflexión en torno a estos temas tiene como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento sociocultural (Lantolf, 2000) con el fin de alcanzar una consciencia intercultural, necesaria para poder desenvolverse con éxito en la sociedad de la lengua meta que se aprende (Beacco et al., 2016) así como en una sociedad globalizada plurilingüe (Consejo de Europa, 2020). Dentro de esta categoría encontramos 7 subcategorías que detallamos a continuación:

- Relaciones afectivas
- Ciencias sociales
- Costumbres y tradiciones
- Discriminación
- Música y literatura
- Idiosincrasia
- Reflexión sobre estereotipos

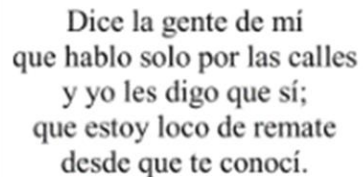
IV.2.4.1.A. Relaciones afectivas

Uno de los temas tratados más recurrentes son las relaciones afectivas. Las relaciones afectivas de amor romántico son un aspecto muy presente en el aula. De igual manera, este tema es quizá uno de los más repetidos en la música popular (Keen & Swiatowicz, 2007). Partiendo de ejemplos musicales, se busca generar un diálogo y reflexión en torno a las referencias a las relaciones afectivas dentro del flamenco y otras músicas y el peso que la sociedad tiene en las mismas (Díaz

Mohedo & Vicent Búñez, 2018; Wolf y Cruces Roldán, 2010). A propósito, se tratan la confianza en las relaciones, las expectativas que se tienen de las parejas, los sentimientos de celos, etc.

(...) El profesor habla del contenido de la canción: *¿Se puede confiar en los hombres en la relación? Se establece un debate sobre la cultura flamenca, en la que los hombres tienen una naturaleza promiscua. El profesor pregunta si es algo positivo o negativo.*

Paulina dice que depende del contexto en que se encuentra el hombre: *Se parece que los hombres con muchas mujeres son más importantes para otros hombres. El profesor pregunta si funciona igual con las mujeres. Se miran y se ríen negando con la cabeza.*



Dice la gente de mí
que hablo solo por las calles
y yo les digo que sí;
que estoy loco de remate
desde que te conocí.

Figura 19. Cuaderno de clase. Página 21

(...) **Profesor:** *¿Tener muchas relaciones amorosas es algo positivo o negativo?*

Selena: *Si las cosas son más casuales no importa mucho.*

Profesor: *¿Creéis que es mejor tener uno o varios amores en la vida?*

Karol habla del poliamor: *Es algo que personas jóvenes quieren hacer, porque no todos creen en el special one (la persona especial).*

Profesor: *¿Se puede querer a varias personas a la misma vez?*

Thaía: *Mmm, yo creo sí se puede. Porque yo quiero a muchos chicos cuando los veo el primer vez (ríen).*

Profesor: *Puede ser. En español, dirías que tienes muchos flechazos (lo escribe en la pizarra).*

(...) El profesor pregunta cuál es el prototipo del alumnado.

Gloria: *Un chico que tiene músculos y buen sentido del humor.*

Shakira: *Un chico con talento musical y atlético.*

Ana: *Un chico que sepa cocinar.*

Julio: *Una chica que es cariñosa.*

Thaía: *Una pregunta para los chicos ¿Vuestro estereotipo se parece a vuestra madre? (todos ríen y los chicos se miran encogiéndose de hombros)*

El profesor considera el tema de las relaciones interpersonales no solo como un elemento que motiva el diálogo intergeneracional e intercultural, sino que también fomenta valores de tolerancia y respeto dentro de las relaciones personales (Adam, 2016; Murphey, 2014). Además, nos permite hacer comprender las dinámicas establecidas en las relaciones amorosas dentro de un grupo social específico (Maestu, 2011).

Profesor: Principalmente dos, una es proponer debates para intercambiar ideas, que permita a los estudiantes utilizar su español, y a la vez, expresar sus opiniones... aprenden valores de respeto, convivencia, tolerancia, etc. Por supuesto siempre provocando un clima relajado y de confianza en el aula.

Sin duda, el uso de la música para tratar temas que afecten el día a día del alumnado de español como lengua extranjera, apelando a los sentimientos, puede facilitar la disposición a la comunicación y el entendimiento emocional (Fernández-García & Fonseca-Mora, 2019). Asimismo, las relaciones interpersonales forman parte del inventario de saberes y comportamiento socioculturales del Plan curricular del Instituto Cervantes y, por tanto, son objeto de estudio.

Tabla 32. Extracto Plan curricular Instituto Cervantes. Saberes y comportamientos socioculturales. Relaciones Interpersonales (Fuente: Instituto Cervantes (2006, p. 433).)

2.1. En el ámbito personal y público		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de amigo y conocido — Valor que se da al concepto de amistad • Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación 	<p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos — favores que se pueden solicitar, horas e días que se puede llamar por teléfono, grado de permisividad con las visitas espontáneas, invitaciones 	<p>2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación sentimental y sexual — grado de confianza entre padres e hijos para hablar de temas sexuales con libertad... — Valor que se da a la educación sexual de los adolescentes

Aparte de las relaciones estrictamente amorosas, se hace alusión a las amistades como pilar del crecimiento personal dentro de la sociedad (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019) a partir del diálogo generado por la música.

(...) Pregunta si en el amor, ponen en primer lugar al amado/a o a los amigos y sus opiniones.

Ana: Para mí, son los amigos, porque tú nunca sabes si tu novio será para siempre.

Thalía: *Sí, pero algún tiempo (vez) los amigos también están ¿jealous?*

Profesor: *Celosos (lo escribe en la pizarra).*

Thalía: *Sí, celosos. Porque yo tuve mi mejor amiga que estaba triste porque yo encontré el amor. Y fue un momento duro.*

Gloria: *Yo elijo los amigos, que es más fácil hablar con ellos sin estar enfadados.*

(...) Se proyecta canción de Alaska. ¿A quién le importa?

Profesor: *¿Confiáis en vuestros amigos o familiares para recibir consejos sobre vuestras relaciones amorosas?*

Jennifer: *Bueno, eso depende del tipo de relación. Si es casual... no me importa.*

Thalía: *Yo quiero que mi familia guste la persona que quiero. Entonces, es importante saber cómo piensan.*

La música es considerada por los participantes, así como por numerosos académicos (Cross, 2008b; Mithen, 2011), un elemento muy eficaz para la creación de lazos de unión y amistad entre diferentes culturas, lo que lleva a una mayor comprensión de la cultura objeto al tiempo que fomenta la motivación intrínseca (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017).

Selena: Ahora voy a hablar con todos mis amigos latinos y les voy a pedir más música para que practico cada día un poco. Y escucho otros estilos, también reggaetón, pero también flamenco y pop de España, que tiene una mezcla que me gusta. Y la música de México que solo conozco antes la ranchera y Maná, pero hay muchas cosas. Y eso me sirve para poder hablar más y compartir más cosas con amigos o la gente latinos de los Estados Unidos o cuando viajo.

Destaca el tratamiento de la figura de la madre como persona merecedora de gran respeto en la cultura flamenca. De forma opuesta, la figura de la suegra pasa a ser depositaria de sentimientos de rencor. Este hecho nos permite ahondar en la permanencia de estereotipos y reflexionar sobre sus razones de ser y cómo intentar alcanzar una visión crítica, con el fin de fomentar lo que el MCER denomina *competencia intercultural* (Consejo de Europa, 2020) y el Plan curricular del Instituto Cervantes llama *habilidades y actitudes interculturales* (Instituto Cervantes, 2006)

a) La figura de la madre

La madre es, quizás, la mujer más invocada y rememorada en las coplas flamencas: representa el amor femenino más puro, generoso y desinteresado. La madre se convierte en una figura intocable para la broma o la crítica: no sólo es digna de todo tipo de elogio, sino que merece la más alta consideración e incluso reverencia:

Figura 20. Cuaderno de clase. Página 18

La copla nos transmite, a menudo, numerosos tópicos, y si –como hemos comprobado- la figura de la madre propia reúne todas las cualidades posibles, encontramos el reverso de la moneda en la figura de la “suegra” que, tradicionalmente, se convierte en blanco de todas las burlas y que aparece presentada con todos los defectos posibles... y algunos más. Estas letras (que pueden interpretar tanto hombres como mujeres) son suficientemente explícitas:

Anda diciendo tu mare
que se alegra de mis penas.
¡Ya anda metiendo la pata
y entoavía no es mi suegra!

Del cielo caiga una bala,
parta a mi suegra por medio
porque me da mala fama.

Figura 21. Cuaderno de clase. Página 19

IV.2.4.1.B. Ciencias sociales

El estudio de las músicas populares y tradicionales puede contribuir, como afirma Murphey (2010), al conocimiento de aspectos de la historia, la geografía o la economía de los distintos grupos sociales. Acercarse a estas disciplinas resulta imprescindible para conocer una sociedad y poder realizar actividades comunicativas plenas dentro de la misma (Johnson, 2006). Por ello, entendemos necesario aportar al alumnado una visión lo más completa posible respecto a la realidad social en España.

El tratamiento de la historia es esencial para conocer la realidad en la que se desarrollaron distintas músicas como el flamenco o la música sefardí. El estudio de los orígenes del flamenco introduce al alumnado a la historia de España y le permite desarrollar un espíritu crítico en relación a la persecución de las culturas musulmanas y gitanas ocurridas en su territorio (Washabaugh, 1995). Por su parte, el uso de la música sefardí no solo pone en relieve un género poco visibilizado fuera de los círculos de músicas del mundo o música antigua, sino que se utiliza para ampliar el conocimiento declarativo sobre la historia de España y la influencia de la misma en la política doméstica y exterior (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

(...) El profesor pregunta dónde creen que nació el flamenco.

Paulina: En Andalucía, pero no es un sitio solo porque los gitanos son nómadas.

Él pregunta dónde se mudaron los gitanos al llegar a Andalucía. Explica que fueron hacia Cádiz, Sevilla y Huelva.



Figura 22. Imagen de vídeo. El regreso de los judíos sefardíes a España -reporter.

(...) El profesor comenta que actualmente hay muchos judíos viviendo en Jerusalén provenientes de España. Proyecta un vídeo sobre el testimonio de un sefardí viviendo en Jerusalén. Después del vídeo, pregunta sobre lo que se ha tratado en el vídeo. Los alumnos van comentando lo que han entendido.

Rosalía: Creo que, para ellos, Sefarad (España) no es un lugar geográfico, es un lugar imaginario de la leyenda, que piensan como algo lejos.

El profesor lee la carta de Isaac Abravanel a Isabel la Católica, planteando cómo esa expulsión es un error y una vergüenza, prediciendo como España se arrepentirá de esa decisión por su falta de importancia en el panorama internacional.

A su vez, un breve repaso de la historia reciente de España promueve una comprensión más amplia de la realidad actual de la sociedad española y desarrollando en el alumnado la capacidad de relación y comparación con la propia (Instituto Cervantes, 2006).

(...) El profesor habla de cómo la música pop ha cambiado en relación a la política.

Escribe una línea del tiempo desde 1936. Hablando de la guerra civil, la dictadura hasta 1975, la transición hasta 1978, la constitución española y la instauración de la democracia, 1992 los juegos olímpicos, hasta 2019 en que ellos estudian aquí. Se establece una analogía de “la coincidencia” entre el profesor y los alumnos, a partir de la canción.

(...) El profesor explica que se va a hablar sobre la música pop en España y cómo esta fue cambiando en función a los cambios políticos y viceversa. Se ponen ejemplos de música de los



Figura 23. Cuaderno de clase. Página 36

Los participantes son conscientes de la oportunidad que la música les brinda como portadora de fuentes histórico-culturales, favoreciendo la comprensión de tiempos pretéritos (Maestu, 2011) y, por tanto, del presente de las distintas sociedades de habla hispana:

Ariana: pero había un artista de Sudamérica y, no sé la historia completa, pero había una especie de dictadura o guerra en su país y él usaba su música para viajar y contar lo que pasaba en su país, viajaba para expandir la conciencia sobre lo que estaba pasando.

La geografía es otra de las disciplinas tratadas con regularidad en la clase. Si bien el alumnado tiene unas nociones básicas de la geografía española, resulta enriquecedor poder acceder a un conocimiento más detallado que potencie la competencia intercultural mediante el tratamiento de la diversidad regional (Consejo de Europa, 2002, 2020) y le permita ampliar su perspectiva en relación a la riqueza cultural de las distintas regiones mediante el estudio de sus músicas y tradiciones.

(...) Así mismo, hay una tarea de búsqueda en el mapa de España de las provincias a las que se hace referencia. Se lee el texto en voz alta. Se habla de la diferencia entre personas cerradas y abiertas como paralelismo con las comunidades abiertas o cerradas.

(...) Pone ejemplos de distintos idiomas de España: gallego, catalán, vasco. Después, proyecta un vídeo sobre el silbo gomero.

(...) Shakira, Julio, Camila y Selena presentan proyecto sobre trabajo de folclore de España. Muestran un proyecto sobre

Islas Canarias, Baleares, Valencia y Murcia mediante una presentación power point sobre cada una de las comunidades. A continuación, se usará Kahoot para ver cuánto han aprendido (todos se muestran entusiasmados cuando les dicen que van a jugar usando Kahoot).

La diversidad musical en la geografía española permite acercarse de una manera menos teórica a los elementos geográficos al tiempo que aumenta la perspectiva del alumnado, que empieza a ser consciente de las diferencias entre regiones y de que existe una convivencia de géneros musicales que va más allá de la simplificación que se hace fuera de nuestras fronteras (Steingress, 2002).

Ariana: Específicamente aprendí mediante la música sobre los gitanos y cómo el flamenco parece como su música. Pero antes de venir aquí (España) me parecía que el flamenco es parte de España, lo que no es realmente correcto, pero nadie me habló sobre los gitanos y su historia.

1.3. Geografía del flamenco

Todos los autores están de acuerdo en afirmar que la cuna del cante se sitúa en una zona muy concreta de la Baja Andalucía, entre Sevilla, Cádiz y Córdoba, entre Triana, Jerez y Lucena.

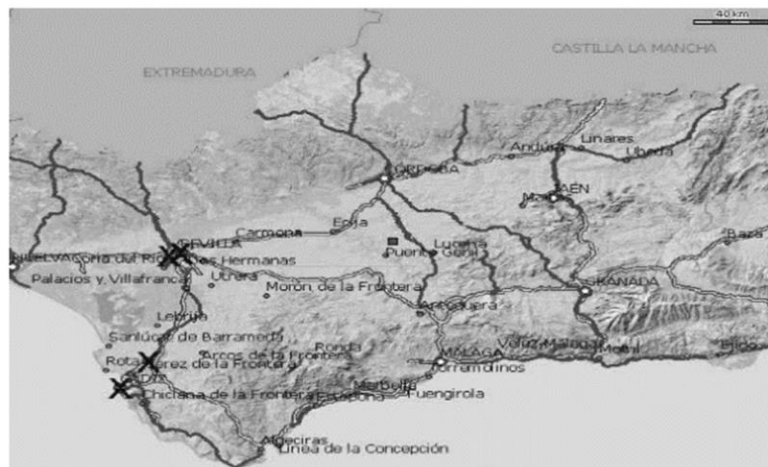


Figura 24. Cuaderno de clase. Página 6

Por otro lado, las referencias a la economía facilitan la comprensión de la realidad de los distintos grupos sociales que habitan en España y Andalucía. Así mismo, impulsan la reflexión del alumnado en torno a cómo la economía moldea las distintas sociedades y las diferencia unas de otras. Este aprendizaje resulta imprescindible para acercarse a la cultura meta desde una postura más abierta,

observando una realidad caleidoscópica y llena de aristas (Duff, 2007). Se debate sobre cómo los intereses capitalistas influyen en nuestros gustos artísticos e identitarios (Steingress, 2002) y en la forma en que nos comunicamos con otros miembros de la sociedad (Díaz Mohedo & Vicent Bújez, 2018). El alumnado se interesa especialmente por conocer la situación de España como país anfitrión, pero también por la perspectiva que pudieran aportarles compañeros de otros países (Jæger & Gram, 2017).

El dinero es protagonista de numerosas coplas y, junto al dinero, las consecuencias colaterales de no poseerlo aparecen abundantemente, como el hambre, la necesidad, la enfermedad y la muerte:

“Qué ganita tengo, maere,
de que pongan el pan barato
pa que ehta barriguita mía
no pase tan maloh ratoh”

Figura 25. Cuaderno de clase. Página 15

“Cuatro casah tiene abiertah
er que no tiene dinero
er ospitá y la carce
L' iglesia y er cementerio”

Figura 26. Cuaderno de clase. Página 5

(...) **Profesor:** *¿Qué opináis sobre la importancia de España en el resto del mundo?*

Ariana: *Yo creo España es un país medio.*

Thalía: *Es un país medio sí, pero creo que a veces es más importante porque se habla español y eso es bueno para relaciones con otros países.*

(...) **Profesor:** *¿Qué opináis? La música actual ¿tiene más mensajes positivos o más mensajes negativos?*

Thalía: *Para mí, todas las canciones tienen muchas veces el mismo mensaje. Porque quieren vender rápido, así, así (chascando los dedos). En Suecia ellos componen mucha música que suena en USA.*

Hablan del mercantilismo y del interés por vender. De cómo se componen canciones para ser vendidas.

Shakira: *Ahora las canciones se ponen populares muy rápido, pero se hacen viejas muy rápido también.*

Ariana: *Bueno, hay artistas que tienen mucho tiempo arriba.*

(...) **Camila:** *Yo he estado en Granada y quería comprar algo de Black Friday en Zara. Pero me daba vergüenza porque había la demostración en la calle cuando compraba (manifestación contra la sociedad de consumo).*

Profesor: *¿Y qué hiciste?*

Camila: *Pues me puse detrás del mannequín (maniquí) (todos ríen).*

▪ Interés manifiesto (búsqueda de información, investigación, etc.) por aspectos culturales que se alejan de lo convencional (objeto de atención por parte de los medios de comunicación, centrados en la cultura política o económicamente dominante, etc.).

Figura 27. Plan curricular del Instituto Cervantes. Habilidades y Actitudes Culturales. (Fuente: Instituto Cervantes, (2006, p. 457).)

Se utiliza la música como eje vertebrador que nos sirve para abordar temas que dan forma a los distintos grupos sociales a todos los niveles, explotando la curiosidad y apertura a nuevos horizontes, tal y como establece el Plan curricular del Instituto Cervantes en su inventario de actitudes y habilidades culturales.

IV.2.4.1.C. Costumbres y tradiciones

El conocimiento declarativo de las costumbres y tradiciones de un grupo social permite al alumnado de español como lengua extranjera poder comprender la razón por la que se organiza el tiempo, las festividades, las actividades artísticas, religiosas, etc. El objetivo final no es la aculturación sino la búsqueda de una consciencia intercultural, imprescindible para poder aprender a convivir con grupos sociales diferentes al propio de manera exitosa (Santamaría Martínez, 2008).

(...) *El profesor empieza a hablar de otras músicas típicas de España. Explica que el flamenco puede ser la música más famosa, pero quizá no tiene por qué ser la más típica. Muestra ejemplos de Jotas/ Sevillanas/ Sardanas. Habla de cómo las fiestas populares y las ferias de los pueblos eran muy buenas oportunidades para conocer a otras personas. Y la música y el baile tenían mucha importancia.*

Los grupos sociales cuentan con costumbres que les permiten mantener lazos estables de manera duradera a pesar de los periodos de incertidumbre. Para

Cross (2010), la música cuenta con las características propias de una señal sincera que puede asentar los cimientos para establecer la certeza de una afiliación solidaria. Esto permite que los individuos que interactúan a través de ella proyecten sus propios significados al acontecimiento musical gracias a su intencionalidad flotante. En este sentido, se observa que la música cuenta con aquellos atributos que requieren los medios de comunicación para ofrecer equilibrio en la incertidumbre social.

Jennifer: Sí, España, yo no sé Suecia porque España o latinoamericano tiene la típica ritmo estilo de música. En Suecia tienes ABBA. ABBA es la cultura (ríe). ABBA es siempre una buena idea para, una fiesta hay muchos tipos diferentes de edad y ABBA es la solución. Pero pienso que España es más conectada con la música, la música es una parte de la cultura. En Suecia también, pero menos.

Camila: Y también vi que la música alegre hace la gente feliz y cantan juntos.

La atención a las costumbres, gracias a la introducción del folclore y la música tradicional, facilita la expresión de las dudas y preocupaciones, muchas veces compartidas, que pueden tener una influencia tanto positiva como negativa en el alumnado en inmersión lingüística (Deluca et al., 2019). Este alumnado experimenta, en un breve periodo de tiempo, una serie de sentimientos de euforia, escepticismo, aculturación, etc. que se van ajustado gradualmente (Chien, 2016) y que se ven suavizados gracias a la introducción a las costumbres y tradiciones del grupo de acogida (Stroud, 2010).

(Exposición grupo) Castilla La Mancha (geografía, arquitectura —Ariana habla en español y se apoya en el inglés para asegurarse de que se entienden los conceptos—, bailes y música tradicional y gastronomía).

4.2. El folclore. Introducción. Terminología



Se denomina Folclore, folclor, folklore o folklor a la expresión de la **cultura** de un **pueblo**, es decir, al conjunto de tradiciones y costumbres relativas a un pueblo tales como las manifestaciones artísticas, culturales, sociales o del conocimiento popular (**artesanía, bailes, chistes, costumbres, cuentos, historia oral, leyendas, música, proverbios, supersticiones** y demás). De alguna manera, estas tradiciones y costumbres nacieron de manera espontánea en el pasado y han llegado a nosotros, en la actualidad, gracias a su transmisión oral de generación tras generación.

Figura 28. Cuaderno de clase. Página 24

(...) Se lee un texto sobre el folclore español.

El profesor habla sobre chistes, refranes, etc. Los alumnos aportan su propia experiencia. Hablan de las costumbres de sus países y las comparan con las españolas. El profesor pregunta qué costumbres españolas les resultan raras.

Ariana: Yo la siesta (ríe). Bueno, no es rara, a mí me gusta mucho y ahora intento tenerla.

Profesor: A mí no me gusta mucho echar la siesta (escribe en la pizarra, “echar la siesta”) porque me levanto desubicado, un poco perdido.

Karol: Yo, las horas de comidas. Cenar muy tarde es muy raro porque me siento lleno (hace gestos con las manos).

Thalía: Yo siento muy raro dando besos a todos. Necesito tiempo para conocer la persona. En Suecia somos más separados. Pero a mí me gusta que la gente está unida aquí, yo creo que más unida que en USA (se gira mirando a sus compañeros de EEUU). Lo siento, eso creo. (El resto mira encogiendo de hombros)

Profesor: ¿Qué opináis el resto?

Jennifer: Bueno, yo creo que los Estados Unidos son muy grandes y personas son de muchos tipos. Maybe (quizá) la gente blanca somos menos cercanos, pero gente latina, por ejemplo, son más cercanos (algunos asienten).

Observamos que, si bien es necesario abordar las costumbres del país de la lengua meta (España en nuestro caso), resulta imprescindible tener la opción de reflexionar sobre las costumbres propias, de manera que asumamos que todas ellas, independientemente de la mayor o menor cercanía, son fruto de una amplia red de relaciones causales y casuales. Esto facilita la apertura de miras ante realidades ajenas (Galindo, 2005) y el desarrollo de la competencia intercultural (Beacco et al., 2016; Consejo de Europa, 2020).

Camila: Pues hablas con la gente y ves que son polite, educados, pero no super educados, y no puedes esperar eso aquí. Eso me acuerdo de Nueva Orleans, porque somos del sur y no somos un poco ¿fake? [falsos], eso falsos, como en midwest (medio oeste). También, jaja, lo siento. Pero ya sé que no tengo que ser en tiempo siempre. También la gente está más cerca y algunas personas están demasiado cerca cuando te hablan. Pero ya sé que no es acoso, jaja, eso es solo como son.

Podemos afirmar pues, que la música es un producto cultural y un medio de comunicación, que se valora como una efectiva herramienta para acercar las costumbres de la cultura objeto al alumnado, de igual forma que señalan San Martín Moreno y Binns (2000) y Valentín et al. (2014).

IV.2.4.1.D. Discriminación

La identificación, análisis y crítica de las manifestaciones de discriminación pueden ayudar al alumnado a reconocer su labor como agente activo dentro de una sociedad, ya sea la propia o la sociedad de acogida (Consejo de Europa, 2020). Uno de los aspectos más destacados de la clase tiene que ver con la atención a los distintos tipos de discriminación que tienen lugar en la sociedad española y que se manifiestan frecuentemente en su música. A partir de la escucha de la misma y de la generación de diálogo, se busca identificar los mensajes discriminatorios al tiempo que se incide en la necesidad de afrontar estas realidades desde un punto de vista constructivo (Ludke & Weinmann, 2011).

El sexismo es, sin duda, la manifestación de discriminación más tratada en la clase. Esta realidad está muy presente tanto dentro como fuera del aula. Además, en los últimos años, España ha sido escenario de un fortalecimiento del movimiento feminista, que advierte que la influencia negativa del patriarcado no solo está presente en la brecha salarial o la violencia física hacia las mujeres, sino que extiende sus redes a todos los ámbitos de la vida, entre ellos, la música (Araúna et al., 2020; Dewaal Malefyt, 1998). Debemos ser conscientes de esta

situación y proponer un diálogo que permita reflexionar sobre el arte como generador de pensamiento, crítica y transformación (Alacovska & O'Brien, 2021).

(...) **Jennifer:** ¿por qué hay muy poca de cantaoras (mujeres)?

El profesor explica que el flamenco, como otras artes tiene todavía un carácter masculino dominante tanto en el toque como en el cante, pero que tendrán la oportunidad de escuchar más cantaoras.

(...) **Paulina** dice que depende del contexto en que se encuentra el hombre: Se parece que los hombres con muchas mujeres son más importantes para otros hombres.

El profesor pregunta si funciona igual con las mujeres. Se miran y se ríen negando con la cabeza.

(...) Al hilo de las supersticiones y de las tradiciones, el profesor introduce el tema del sexismo en la cultura gitana. Habla de la prueba del pañuelo. Saca un pañuelo, habla de la boda gitana: Todo el mundo está festejando. Todas las mujeres van a un lugar donde se realiza la prueba del pañuelo. Proyecta un vídeo sobre la prueba del pañuelo. (La mayoría muestra su desacuerdo de manera gestual)

Shakira: ¿Siempre ocurre?

Profesor: Es algo que ocurre en la mayoría de las bodas gitanas.

Thalía: Creo que es muy malo, porque la prueba no es científica y el hombre no tiene que hacer lo mismo.

Karol: Entiendo que es parte de la cultura, pero es algo muy fuerte y no me gusta.

(...) Explica cómo se repiten los roles machistas en el flamenco y en el reggaetón. Pone ejemplos “A mí me gustan mayores” “Vamos pa’ la playa”. Se pueden ver los mismos estereotipos latinos. El profesor habla del típico “macarra” y si atrae o no al otro sexo.

Se hace partícipe al alumnado de los problemas que preocupan a una sociedad y de cómo estos se manifiestan en sus creaciones artísticas, perpetuando comportamientos incívicos o intentando superarlos. Lejos de buscar la crítica vacía, se pretende indagar en cómo se normalizan ciertas actitudes machistas a pesar de ir en contra de lo que una sociedad moderna debería aspirar a ser. Esta

indagación permite entender cómo ciertos grupos étnicos tienen sus propios tiempos y dinámicas, haciendo inevitablemente más lentos los procesos de interculturalidad —por razones históricas, sociales, económicas, etc.—. Esta realidad empuja al alumnado, proveniente de otra cultura, a desprenderse de posibles actitudes colonialistas surgidas en los primeros contactos con la cultura del lugar de inmersión (Harris, 1998).

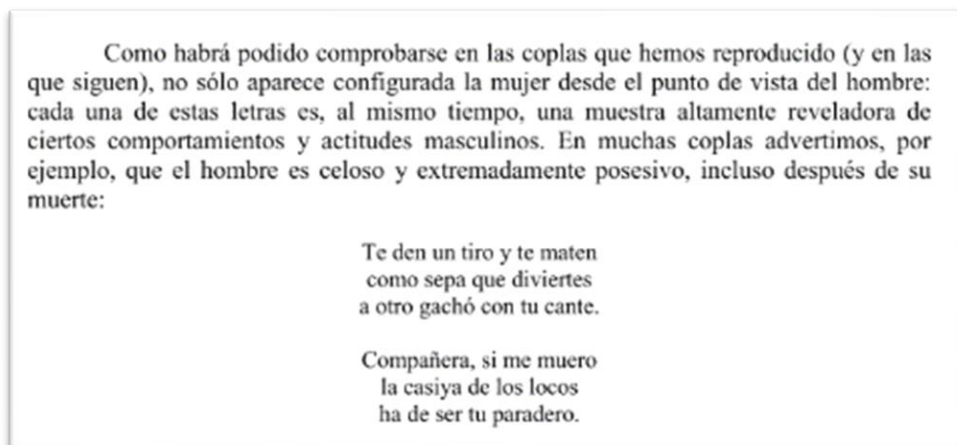


Figura 29. Cuaderno de clase. Página 20

La preocupación por cómo la sociedad sigue manteniendo una estructura patriarcal preocupa al alumnado, que se da cuenta de la necesidad de establecer nuevos cauces para conseguir un mundo más justo. El hecho de detenerse a analizar los mensajes que tradicionalmente han sido asumidos como normales (Araña et al., 2020), empuja al grupo a revisar sus propios principios y compararlos con los de la sociedad de acogida, estableciendo un mayor conocimiento de la misma (Loureiro-Rodríguez, 2017; Rivera-Rideau & Torres-Leschnik, 2019).

Camila: Una es que la gente es también preocupada por el amor y también preocupada por el machismo. Eso es interesante porque no conocía palabra machismo en mi idioma, porque usamos sexismo. Y creo que es interesante porque hay muchas palabras que no se pueden decir neutro y me dijeron que hay muchos debates. Y con la música hemos visto que el machismo es algo que preocupa a las personas de España.

Jennifer: Con la música que he escuchado creo que... quiero decir no, porque las canciones son sobre sexo y chicos y mujeres y dinero... pero es difícil para decir, porque con mi música no he leído la letra de todas, entonces no estoy segura, creo que es malo poner toda la música en

una caja, (no quiero) decir que no aumenta mi crecimiento sobre la cultura.

Rosalía: No conocía mucho, pero he aprendido la pasión y también algunas cosas malas, como machismo y eso. Pero también pasa en otros sitios y hay que lucharlo.

Shakira: Una cosa me pareció interesante el papel de las mujeres en la cultura musical en España y cómo la cultura “machista” tiene una fuerte influencia.

El establecimiento de una perspectiva feminista a nivel institucional y cultural (Posada Kubissa, 2020), ha promovido una actitud de revisionismo, necesaria en toda sociedad que busca la modernidad y el respeto a los derechos humanos. Si bien el debate en torno a la cultura de la cancelación⁶⁸ está abierto y la música es susceptible de verse afectado por este, observamos esta revisión de piezas musicales —desde una perspectiva feminista— como una oportunidad para el acercamiento entre culturas y de enriquecimiento mutuo. Lejos de prescindir de estos ejemplos propios de una tradición patriarcal, se profundiza en ellos, buscando soluciones y estableciendo lazos en pos de un bien común. Además, la especial situación de España, que ha sido centro de las miradas internacionales en relación al famoso caso de *La Manada* (Nuñez y Fernández, 2019), despierta en el aula curiosidad en relación a cómo se hace frente a este tipo de problemas de forma institucional, cultural e individual. Sin embargo, la referencia a la sociedad gitana requiere de una postura intercultural, que permita reconocer la idiosincrasia y la historia de este grupo étnico, sin perder de vista el respeto de los derechos humanos universales.

El racismo es otra manifestación discriminatoria estudiada en la clase. Siendo el flamenco una música nacida en el seno de la comunidad gitana, no es extraño que haya sido utilizada para expresar los sentimientos de opresión que esta ha sufrido durante siglos (Díaz Mohedo & Vicente Bújez, 2018; van Tongeren, 2017). Aunque la realidad gitana es distinta a la de otras etnias en otros países, la

⁶⁸ Cancel culture: the withdrawal of any kind of support (viewership, social media follows, purchases of products endorsed by the person, etc.) for those who are assessed to have said or done something unacceptable or highly problematic, generally from a social justice perspective especially alert to sexism, heterosexism, homophobia, racism, bullying, and related issues. (Ng, 2020, p. 623)

Traducción propia de esta nota al pie: Cultura de cancelación: la retirada de cualquier tipo de apoyo (audiencia, seguimiento en las redes sociales, compra de productos respaldados por la persona, etc.) a quienes se considera que han dicho o hecho algo inaceptable o muy problemático, generalmente desde una perspectiva de justicia social especialmente atenta al sexismo, el heterosexismo, la homofobia, el racismo, el acoso escolar y cuestiones relacionadas.

reflexión sobre sus dificultades para ser incluidos en la sociedad moderna puede contribuir al desarrollo de la competencia intercultural que marca el Marco común europeo de referencia (Consejo de Europa, 2002, 2020) y el Plan curricular del instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006).

(...) **Profesor:** ¿De dónde viene la palabra flamenco?

Jennifer: viene de una palabra árabe creo, de las personas que no gustan a otros

Profesor: Personas marginadas, bien. ¿Qué más?

El profesor pregunta aproximadamente cuando nació el Flamenco. No contesta nadie y explica que fue alrededor de 1860-70. Andalucía. Pregunta también por qué cree que se creó.

Jennifer: que era una manera de expresar el sufrimiento de (los) gitanos

En el flamenco son abundantes las referencias a las persecuciones, la marginación y a la cárcel. En este sentido, son frecuentes los cantes oscuros y tormentosos, como tonás o seguiriyas, llegando a un cante específico realizado por este sector de población privado de libertad, la carcelera:

“Veinticinco calabozoh
tiene la carcé de Utrera
veinticuatro yebo andaoh
I er mah ohcuro me quea”




Figura 30. Cuaderno de clase. Página 16

El constante diálogo entre los miembros de una sociedad y aquellos que quieren formar parte de ella resulta imprescindible para crear un mundo más justo y abierto a la variedad cultural. La presencia de prejuicios enquistados en las manifestaciones artísticas y el lenguaje coloquial facilita la conversión del estudiante como agente intercultural.

2. **El estudiante como hablante intercultural** que desarrolla una serie de destrezas interculturales, un conocimiento del mundo y una competencia existencial que le permiten acercarse a las nuevas culturas, establecer puentes entre la cultura propia y los nuevos fenómenos culturales y resolver posibles conflictos interculturales consigo mismo o con otras personas (Apartado 1: *Competencia intercultural*).

Figura 31. Currículum de los Cursos de lengua española. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada. Página 1

Selena: Otra cosa es que hay mucho lenguaje racista aquí. Y eso me ha asustado. Yo creo que no hay el problema grande racial de Estados Unidos, pero hay que quitar palabras que sean malas para gitanos y también chinos en las tiendas. Quizás yo lo veo mucho porque no soy de aquí.

Se plantea la diáspora judía como un error histórico de la corona española. A pesar de ocurrir hace más de cinco siglos, sigue presente en la música sefardí. Se propone ponerse en el lugar del otro, fomentando la empatía hacia los distintos pueblos y conectando con al aprendizaje de la historia relacionada con la cultura objeto (Anderson et al., 2006).

El profesor habla de la convivencia y guerra entre judíos, musulmanes y cristianos. Explica cómo se forzó a los judíos y musulmanes a convertirse al cristianismo o irse de España. Se pone un vídeo sobre la música sefardí Luna Sefardita de Ana Alcaide.

El profesor les plantea una situación: Si vuestro país viviera una guerra y os vierais obligados a adoptar una nueva cultura o salir del país ¿Qué haríais?

Camila: Yo me iría de mi país.

Profesor: Imaginad que le preguntamos a un judío si le gustaría volver a España más de 500 años después. ¿Qué pensáis que dicen?

Camila: Creo que dirían que no.



Figura 32. Imagen de vídeo: El regreso de los judíos sefardíes a España

Encontramos, además, referencias a la discriminación por la orientación sexual mediante la escucha de distintas piezas musicales. El alumnado tiene la oportunidad de reflexionar sobre la ampliación de derechos fundamentales que han ido surgiendo en España durante los últimos cuarenta años (Araúna et al., 2020). Esta discusión da pie a desprenderse de los posibles estereotipos que el alumnado pudiera tener con anterioridad del país de inmersión — España, país tradicional y conservador—. La música se ve como un elemento transgresor que amplía las libertades de la sociedad (Baker, 2017). Esta línea de trabajo coincide con el punto 3 de los *Saberes y comportamientos socioculturales: Identidad colectiva y estilo de vida* del Plan curricular del Instituto Cervantes, en el que se busca abordar cómo las tradiciones van evolucionando, cómo se van asumiendo como propias ciertas celebraciones y cómo los modelos sexuales y de familia van diversificándose (Instituto Cervantes, 2006).

Jennifer: (...) pero antes pensaba que España fue muy religioso, muchas personas católicas. La manera de vestir, he leído que las personas son más conservadoras, ahm.... no con colores brillantes.

El profesor habla de Almodóvar y la repercusión que ha tenido en el mundo del cine a nivel mundial. Algunos alumnos se sorprenden al ver a Almodóvar en el vídeo. El profesor explica cómo Almodóvar intenta romper la dualidad entre masculino y femenino. Habla de los cambios en la sociedad y de la controversia en relación al matrimonio homosexual.

Camila: Yo tengo una pregunta. ¿En España esta ley de matrimonio homosexual llegó tarde o pronto?

Profesor: Pues, si no me equivoco España fue el segundo país del mundo que lo legalizó.

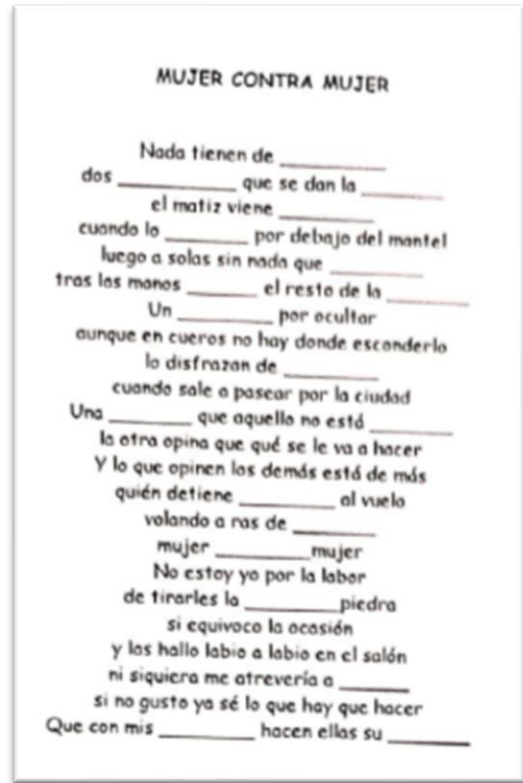


Figura 33. Ficha de trabajo. Mujer contra mujer

(...) El profesor reparte una hoja en la que hay que rellenar huecos según se escucha la canción.

“Mujer contra mujer” de Mecano. El profesor explica como la letra habla de un enamoramiento entre dos mujeres.

El profesor comenta que la canción intenta transmitir el sentimiento de no poder expresar los sentimientos de manera pública.

No solo la música pop es la utilizada para mostrar la apertura a distintas identidades de género. El flamenco se adapta a los tiempos y a la necesidad de florecimiento de expresiones artísticas coaccionadas o directamente censuradas en el pasado. La música se convierte, una vez más, en un ejemplo del cambio social

del que habla el Plan curricular del Instituto Cervantes. Ejerce de herramienta para abordar la lucha entre modernidad y tradición, entre minorías en busca de un espacio en la sociedad moderna (Consejo de Europa, 2002, 2020). Se utiliza el vídeo del bailar David Romero como ejemplo de avance en la superación de la dualidad de género en el mundo flamenco, tan apegado a la tradición y que, sin embargo, ya había vivido históricas polémicas, ya zanjadas, con los cambios estéticos impulsados por Camarón y Paco de Lucía al introducir elementos de otras músicas en su repertorio.



Figura 34. Imagen de vídeo. Bata de cola. David Romero, bailar

Por último, se trata la problemática relacionada con el aspecto físico y cómo el mundo de la música contribuye o no, a la consolidación de la imagen por encima de un mensaje más profundo (Loureiro-Rodríguez, 2017). Se alude a la sexualización del artista y se discute en torno a lo que se busca como consumidor musical. El hecho de que las nuevas tecnologías faciliten el acceso casi infinito a material audiovisual puede contribuir a la imposición a mostrar una imagen atractiva (Rivera-Rideau & Torres-Leschnik, 2019).

Thalía: Con la música que he escuchado creo que... quiero decir no, porque las canciones son sobre sexo y chicos y mujeres y dinero...

*(...) El profesor propone la canción Alejandro de Lady Gaga. Habla de la importancia de la imagen, al atractivo, lo excéntrico.
A mí me gustan mayores de Becky G/ Perro Fiel de Shakira/
Toxic Britney Spears.*

El profesor remarca la importancia del físico por encima del todo y se pregunta si esto le hace bien a la música.

Profesor: *En el caso de los chicos, además del físico, se necesita que tenga una actitud desenfadada.*

Despacito de Luis Fonsi/Bailamos de Enrique Iglesias.

Rosalía: *Pero hay personas con imagen normal muy famosas. Por ejemplo, Adele.*

Ariana: *Y también hay algunas que no quieren la gente las descubre. SIA siempre lleva el ¿wig?*

Sin embargo, el debate contribuye a la búsqueda de referentes que rompen con este esquema al tiempo que fortalece la competencia existencial, que el MERCL define como los “factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (Consejo de Europa, 2002, p. 103).

La lucha contra la discriminación forma parte de los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, que aspira a conseguir mayor unidad entre sus miembros. Y para ello, expone:

Que solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

Figura 35. Marco común europeo de referencia (Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 2).)

No obstante, no debemos olvidar que no solo son los ciudadanos europeos los que deben aprovecharse de esta política de interacción cultural, sino que hemos de preocuparnos, desde el mundo académico, por hacer llegar estas ideas más allá

de nuestras fronteras, así como se manifiesta en el Currículum de los cursos de lengua española del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

III. COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL CURRÍCULUM

III.1. COMPETENCIA INTERCULTURAL

La dimensión de hablante intercultural del estudiante tiene en cuenta distintos aspectos identificados en el MCERL, como:

- Destrezas y habilidades interculturales.
- Competencia existencial.
- Conocimiento del mundo.
- Énfasis en la conciencia intercultural como reflexión y acción.

El desarrollo de la competencia intercultural se plantea siempre en TRES FASES (siguiendo las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*):

- 1ª. Fase de aproximación.
- 2ª. Fase de profundización.
- 3ª. Fase de consolidación.

El alumno tomará conciencia de la **diversidad cultural** y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la interpretación de otras culturas y de la cultura de los países hispanos. Con el objeto de aceptarla y acercarse a ella desde una **visión** no condicionada por su identidad cultural, para llegar a aprovecharla como **fuentes de enriquecimiento** de la propia competencia cultural.

Por lo que se refiere a las **normas y convenciones sociales**, se intentará **identificar y valorar**, a partir de la propia experiencia en la sociedad de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones básicas de la vida social de los países hispanos; **analizar y ponderar** de forma matizada sus diferentes aspectos, y **adoptar una perspectiva intercultural crítica y comprensiva** de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.

Figura 36. Currículum de los Cursos de lengua española. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada. Página 1

IV.2.4.1.E. Música y literatura

Sin lugar a dudas, la música es el medio vertebrador de la asignatura. Si bien resulta redundante hablar en este punto sobre las menciones a la música, consideramos que puede ser beneficioso comentar qué géneros musicales son los más utilizados durante la asignatura.

El flamenco es el género musical sobre el que se centra la mayor parte del curso. A propósito del mismo, se profundiza sobre su historia, sus palos, los instrumentos, los tipos de voces, los distintos estilos y la fusión con otros géneros. Par ello, se utilizan principalmente el texto teórico y la proyección de vídeos.



Figura 37. Cuaderno de clase. Página 5

(...) El profesor pone ejemplos de flamenco antiguo. Habla de la evolución del primer flamenco hasta la actualidad tanto en el sentido musical como en el escénico:

- Tío chozas, improvisado.
- Flamenco tradicional.
- Café cantante más evolucionado, Rosalía de Triana.
- José Mercé Aire (más moderno) formato más espectáculo.



Figura 38. Imagen de vídeo. José Mercé. "Aire"

(...) A continuación, explica que va a proyectar otros vídeos en los que escucharemos piezas flamencas o de inspiración flamenca.

Vídeo Miguel Poveda. Triana, puente y aparte. El profesor pregunta si les gusta más o menos que el tradicional y los alumnos dicen que prefieren este estilo.

Vídeo de Enrique Morente. Pequeño Vals Vienés. Mezcla de flamenco y rock.

Niña Pastori. Cai (Cádiz) pop/flamenco.

Maita vende Ca. No hay luz sin día. Se reconocen elementos del flamenco. Guitarra, palmas, etc. (...)

(...) Comienzo del Tema 2. El cante flamenco, poesía y música. Clasificación de los cantes flamencos. El profesor Habla de los palos del flamenco (estilos principales) proyectando un cuadro en la pizarra.

Dibuja un esquema en forma de árbol para explicar el origen de los palos principales y comenta algo sobre ellos. Fandango: Verdiales, granaínas/ Soleá: Soledad. Hablan de la palabra en inglés. Loneliness/ Seguiriya: Lo difícil de la vida de los gitanos. Tonás, martinetes, etc./ Tangos: Jennifer dice que son de Argentina. El profesor comenta que también son palos del flamenco.

La profundización en el género abre nuevas perspectivas y rompe con ideas preconcebidas, como la tendencia a pensar que el flamenco tiene solo un estilo y que es la única música importante de España (Steingress, 2005).

Ariana: Específicamente aprendí mediante la música sobre los gitanos y cómo el flamenco parece como su música. Pero antes de venir aquí (España) me parecía que el flamenco es parte de España (...) pero nadie me habló sobre los gitanos y su historia. Y no me di cuenta de que aprender el baile o tocar la música es menos común de lo que pensaba, pero en realidad no es tanto.

Rosalía: También he visto que el estilo del flamenco tiene mucha influencia en toda la música española y también el pop y la música más moderna y yo creo que los españoles quieren ser más modernos, pero quieren seguir muy tradicionales también.

Además del flamenco, se estudian los orígenes, la historia y cuestiones estéticas de la música sefardí. Para ello, se utilizan los materiales teóricos, vídeos musicales, documentales y fuentes históricas. La peculiaridad de la comunidad sefardí y de la diáspora judía queda reflejada en la combinación instrumental, armónica, rítmica y melódica de su música, así como en sus versos, en los que confluyen palabras familiares. El tratamiento de la música no solo proporciona un mayor abanico musical y literario, sino que facilita la vinculación personal del alumnado, que puede descubrir lazos desconocidos hasta la fecha⁶⁹.

(...) El profesor habla de la convivencia y guerra entre judíos, musulmanes y cristianos. Explica cómo se forzó a los judíos y musulmanes a convertirse al cristianismo o irse de España. Se pone un vídeo sobre la música sefardí Luna Sefardita de Ana Alcaide.

⁶⁹ Selena descubre los vínculos que le unen con España debido al origen sefardí de su padre.

(...) El profesor lee la carta de Isaac Abravanel a Isabel la Católica, planteando cómo esa expulsión es un error y una vergüenza, prediciendo como España se arrepentirá de esa decisión por su falta de importancia en el panorama internacional.



Figura 39. Imagen de Vídeo. Al-Andaluz Project - Morena.

(...) El profesor explica que este romance es propio de la época cristiana y pone un ejemplo para compararlo con música judía o sefardí. “Morena” de Al-Aldaluz Project. Comenta que este tipo de música es muy diferente en relación a la armonía, los instrumentos, etc. Explica que la música refleja las diferencias culturales entre cristianos, judíos y árabes.

(...) El profesor expone ejemplos de música sefardí. Selena explica que su origen es Sefardí y que su familia mantiene celebraciones sefardíes.
Profesor: ¿Sabes que, si tienes origen Sefardí, podrías pedir la nacionalidad española?
Selena: Oh, no lo sabía. Voy a investigar, podría ser interesante.

Selena: He aprendido mucho del flamenco y la música sefardí. Mi papá también es de origen judío y eso me interesaba. No sabía nada de los judíos en España. Quizá puede ver si yo tengo “roots”, raíces en España. Además, con el flamenco he comparado España y los Estados Unidos y vi que hay cosas iguales, como amor, venganza, y también cosas alegres.

La música tradicional española es objeto de estudio en la asignatura. Si bien se dedica menos tiempo a ella, permite ampliar la perspectiva del alumnado que, en general, carecía de conocimiento respecto a la misma, eclipsado por la importancia del flamenco fuera de nuestras fronteras y su explotación como producto comercial (Aoyama, 2007).

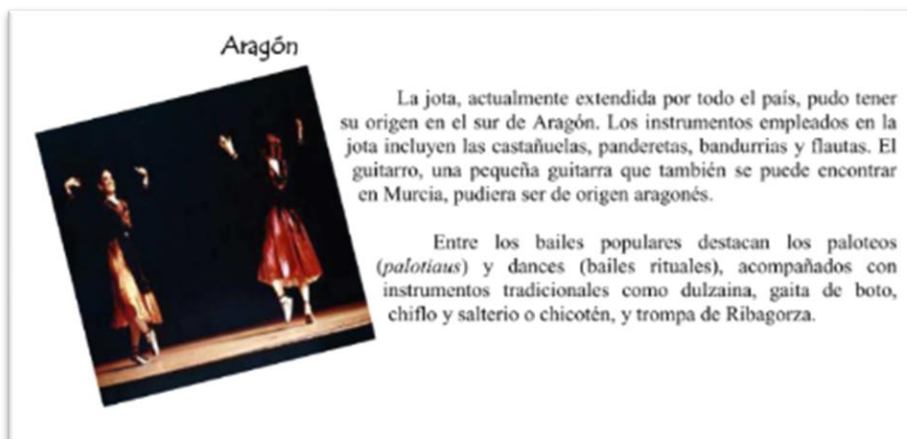


Figura 40. Cuaderno de clase. Página 27

(...) El profesor empieza a hablar de otras músicas típicas de España. Explica que el flamenco puede ser la música más famosa, pero quizá no tiene por qué ser la más típica. Muestra ejemplos de Jotas/ Sevillanas/ Sardanas. Habla de cómo las fiestas populares y las ferias de los pueblos eran muy buenas oportunidades para conocer a otras personas. Y la música y el baile tenían mucha importancia.

(...) Grupo de Gloria, Thalía, Jennifer y Selena expone sobre Asturias (se habla de su economía, gastronomía, y geografía) Galicia (también instrumentos musicales como la gaita), Cantabria (hablan de las lenguas, de las cuevas de Altamira y de festivales y los picayos) y Aragón (gastronomía, jota aragonesa, instrumentos tradicionales).

La música pop forma también parte de la asignatura. El profesor la utiliza como recurso para explicar los cambios sociales que ha sufrido la sociedad española en los últimos 40 años y, además, para ejemplificar problemas tales como el machismo o la dependencia de la imagen como fórmula de éxito para un artista. La reflexión sobre cómo la cultura de consumo ha extendido sus redes sobre productos artísticos (Alacovska & O'Brien, 2021; Canavan & McCamley, 2020) alimenta un debate que motiva la intervención por parte de un alumnado interesado en discutir sobre aquellos temas que influyen en su día a día y en la imagen que tienen de sí mismos (Sylvén & Thompson, 2015).

(...) El profesor explica que se va a hablar sobre la música pop en España y cómo esta fue cambiando en función a los cambios políticos y viceversa.

“Soldados de Amor”. Olé olé. Concierto para los soldados en el golfo pérsico. El profesor explica como con los cambios en la política cambiaron los roles de vestimenta, etc.

Selena: ¡Ahh! Sí, eso es muy bueno. Porque yo he podido escuchar y leer las letras que hablan de la vida de la gente de España. No flamenco solo. El profesor nos habla de Mecano, que tiene muchas cosas de España.



Figura 41. Imagen de vídeo. Becky G. A mí me gustan mayores.

(...) Profesor: ¿Qué opináis? La música actual ¿tiene más mensajes positivos o más mensajes negativos?

Thalía: Para mí, todas las canciones tienen muchas veces el mismo mensaje. Porque quieren vender rápido, así, así (chascando los dedos). En Suecia ellos componen mucha música que suena en USA.

Hablan del mercantilismo y del interés por vender. De cómo se componen canciones para ser vendidas.

(...) El profesor habla de la importancia de la imagen, al atractivo, lo excéntrico. A mí me gustan mayores de Becky G/ Perro Fiel de Shakira/ Toxic Britney Spears. El profesor remarca la importancia del físico por encima del todo y se pregunta si esto le hace bien a la música.

El aprendizaje sobre las manifestaciones más importantes de la música tradicional y popular se contempla en el punto 3.2 *Música* del Inventario de Referentes Culturales del Plan curricular de Instituto Cervantes. No es solo una cuestión de aprendizaje declarativo, sino una forma de acercarnos a acontecimientos que dan forma a la vida cotidiana o a los ciclos del año del país o región de la lengua objeto, ayudando a comprender los comportamientos de sus hablantes y a estar preparados para realizar actividades de interacción exitosas.

El uso mayoritario de piezas musicales con texto o coplas hace inevitable hablar del contenido literario de las mismas. Se hace referencia, por un lado, a recursos literarios utilizados en los textos con el objetivo de profundizar en el lenguaje como un medio de expresión no solo artística, sino de sentimientos propios —que en ocasiones los hablantes de una segunda lengua suelen autocensurar en favor de la comunicación—. Se busca pues, fomentar la creatividad comunicativa en español, ampliando el horizonte del alumnado y haciéndole pasar de un primer nivel de significado superficial a un nivel más elevado de la expresión del yo (Cross, 2012).

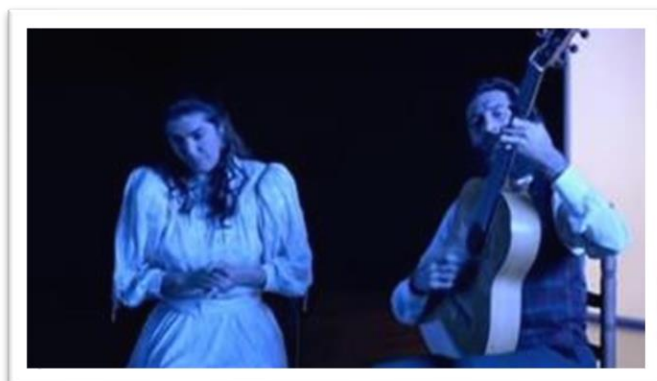


Figura 42. Imagen de vídeo. Un cuento para mi niño. Lole y Manuel.

(...) Deben buscar 5 figuras literarias (que explica brevemente). Hipérbole/ Personificación/ Alegoría/ Metáfora/ Derivación. Se escucha Un cuento para mi niño de Lole y Manuel. Hay que buscar los recursos literarios. Escuchan la canción y corrigen las palabras que han aparecido en los huecos. El profesor va revisando las palabras que aparecen. Dibuja, y gesticula para hacer más sencillo el aprendizaje.

Repasan los recursos literarios presentes en el texto.

- *Personificación (Las mariposas lloraban, susurraban, etc.)*
- *Derivación (Mariposilla, presumidilla)*
- *Metáforas (Mecida por brisas frescas)*
- *Alegoría (Idea de la canción como imagen de la mujer gitana que pierde la felicidad por ser desposada con alguien a quien no quiere)*

Por otro lado, se ofrecen referencias a creaciones literarias que sirven para ilustrar ciertas características del imaginario popular de España y Andalucía, además de establecer vínculos entre disciplinas artísticas como la música y la literatura. El alumnado acoge con interés toda aquella referencia que tenga relación con otras asignaturas que esté cursando, pudiendo apreciar los distintos

contenidos como caras de una realidad poliédrica y compleja (Alisaari & Heikkola, 2017; Paquette & Rieg, 2008).

(...) Se hace un repaso a los escritores españoles más famosos.

El profesor habla de su libro favorito *San Manuel, Bueno Mártir de Unamuno*.

Shakira y Paulina, al escuchar sobre el argumento: Ah, hemos hablado de ese libro en otra clase.

(...) El profesor lee texto sobre la literatura española. *Romances viejos y canciones recopiladas en romanceros y cancioneros. Temas: leyendas, historias bíblicas.*

(...) Profesor introduce *Leyendas de la Alhambra* de Washington Irving. Les explica que este autor es especialmente querido en Granada y que pueden encontrar una estatua suya en el Bosque de la Alhambra.

(...) El profesor explica que se va a escuchar el *Romance del Infante Arnaldos*. Una pieza importante del romancero español antiguo



Figura 43. Ficha de trabajo. Romance del Infante Arnaldos

Thalía: Para mí, la música y la literatura son lo más importante del mundo. Yo siempre busco nuevas músicas y nuevos libros que leer. Pero también me gusta aprender de lo antiguo y de lo tradicional. En Suecia escucho mucho la música de coros y me emociona y quiero saber más de flamenco, también para estar más dentro de la sociedad y conocer más la cultura.

(...) Sí claro, porque yo tengo lunes y miércoles porque es mi clase de literatura y música. Es muy bueno combinar las dos vidas porque cuando leo la literatura entiendo más qué vida vivían en el pasado y qué razones tienen los gitanos en el flamenco y como las canciones son tristes. Y es por la historia. Y yo creo que historia, literatura y música es conectado.

La observación de dos artefactos culturales como son la música y la literatura y la búsqueda de relaciones entre sí, no solo responde a una visión humanista de las artes, sino que se basa en la profunda relación entre música y lenguaje sobre la que hemos tratado durante toda nuestro marco teórico (Brown, 2000; Cross & Woodruff, 2008; Mithen, 2011; Patel, 2007).

IV.2.4.1.F. Idiosincrasia

La música puede servir para ejemplificar la idiosincrasia de sus creadores y del ámbito social en que se genera. Si bien no es posible establecer una relación causa-efecto exacta entre los productos musicales de un grupo o sociedad y su forma de asumir la vida (téngase en cuenta que las producciones artísticas están sometidas a muchas influencias, ya sean personales, estéticas, históricas, etc.), sí podemos extraer ciertas ideas sobre costumbres y formas de relación y expresión (Blacking, 1974). Aunque, como dice Steingress (2002), hemos de ser cautos a la hora de utilizar el flamenco como ejemplificador de la cultura andaluza —ya que, por un lado, su uso se ha ampliado fuera de las fronteras y, por otro, existen otras realidades paralelas cuyas características difieren considerablemente—, podemos establecer un marco para la observación y el cuestionamiento sobre la posible existencia de elementos idiosincráticos en el mismo (Díaz Mohedo & Vicente Búñez, 2018). El fin no es dictar una serie de axiomas en torno a la forma de ser del pueblo gitano, andaluz o español, sino reflexionar sobre cómo se configuran los distintos estereotipos y la razón de ser de los mismos.

(...) Se reproduce Tirititrán (Alegrías) de Camarón y Tomatito. El profesor habla de su atuendo y su apodo (escribe apodo=nickname). Comenta que, aunque es estereotípico, es muy característico de los músicos flamencos tener la camisa abierta y muchos medallones.

(...) Atributos gitanos, luceros negros. Compara lo bonito de Cádiz y los ojos. Habla también de la droga que fuman.

*“Con la luz del cigarro
yo vi el molino.
Se me apagó el cigarro
perdí el camino”.*



Figura 44. Imagen de vídeo. Tirititrán (Alegrías) Camarón y Tomatito.



Figura 45. Imagen de vídeo. El flamenco. UNESCO.

Comentan la indumentaria de las señoras gitanas: delantal, moño. Utiliza dibujos y gestos. Habla de la importancia del disfrute por encima de la exactitud artística: Un estilo de vida.

(...) El profesor les cuenta que los flamencos suelen ser personas muy supersticiosas. Reparte un papel en el que aparecen distintas experiencias. Tienen que marcar si son supersticiones positivas, negativas o neutras. Los alumnos se ponen por grupos y discuten los ejercicios, leyendo en inglés y español. El profesor les deja unos 10 minutos.

Al hilo de las supersticiones y de las tradiciones, el profesor introduce el tema del sexismo en la cultura gitana. Habla de la prueba del pañuelo, habla de la boda gitana: Todo el mundo está festejando. Todas las mujeres van a un lugar donde se realiza la prueba del pañuelo. Proyecta un vídeo sobre la prueba del pañuelo. (La mayoría muestra su desacuerdo de manera gestual)
Shakira: ¿Siempre ocurre?

15 Cosas de la suerte
 (¿Cuáles son según los gitanos, investigar la persona (expresándose en palabras) data muy mala suerte al cartear...? Por eso no he sido muy frecuente en personas...)

Enumera (en español) cinco cosas que en tu país sean mala suerte...

1	
2	
3	
4	
5	

Comenta con tu compañero/a qué cosas piensas que sean buena suerte o mala suerte en la cultura española...

Veremos si	buena suerte	mala suerte	neutra
ver en casa negra			
pasar con el pie izquierdo al levantarse			
pasar una casa de golpe			
pasar por debajo de una escalera			
destruarse accidentalmente la sal en la mesa			
martes 13			
ponerse un jersey o una camiseta al revés			
un trébol (rover) de cuatro hojas			
encerrar una herradura (horrochero)			
contar la saga con la mano izquierda			
un número capicúa (palindromo)			
abrir un paraguas dentro de la casa			
comer lentejas el último día del año			
romper un espejo			
embarcarse con los pies mojados			

Figura 46. Ficha de trabajo. Supersticiones

Profesor: *Es algo que ocurre en la mayoría de las bodas gitanas.*

Thalía: *Creo que es muy malo, porque la prueba no es científica y el hombre no tiene que hacer lo mismo.*

Karol: *Entiendo que es parte de la cultura, pero es algo muy fuerte y no me gusta.*

Sin embargo, se aprecia una carencia de información en relación a ciertos aspectos especialmente relacionados con la figura de la mujer en el mundo gitano. A nuestros ojos, resultaría beneficioso contar con el testimonio directo de personas relacionadas con el mundo flamenco que pudieran ofrecer una visión propia de cómo este estilo refleja, en cierta manera, el sentir de una comunidad, con el fin de no caer en la tentación de observar esta realidad desde una posición etnocentrista o caer en el relativismo cultural (Harris, 1998).

En este sentido, conviene abordar el estudio de la idiosincrasia desde una perspectiva intercultural, que nos permita acercarnos a una realidad compleja al tiempo que nos desprendemos de una serie de prejuicios. Construimos, mediante el diálogo, puentes que facilitan el entendimiento, no solo lingüístico, sino sociocultural, teniendo en cuenta la necesidad de mantener una integridad ética y moral (Consejo de Europa, 2002, 2020).

Selena: Además, con el flamenco he comparado España y los Estados Unidos y vi que hay cosas iguales, como amor, venganza, y también cosas alegres. Ya sé que son países diferentes, pero he visto que en España a la gente le gusta estar muy junta y con diferentes generaciones que gustan la misma música y eso es interesante.

(...) **Thalía:** *Yo siento muy raro dando besos a todos. Necesito tiempo para conocer la persona. En Suecia somos más separados. Pero a mí me gusta que la gente está unida aquí, yo creo que más unida que en USA (se gira mirando a sus compañeros de EEUU). Lo siento, eso creo. (El resto mira encogiendo de hombros)*

Profesor: *¿Qué opináis el resto?*

Jennifer: *Bueno, yo creo que los Estados Unidos son muy grandes y personas son de muchos tipos. Maybe (quizá) la gente blanca somos menos cercanos, pero gente latina, por ejemplo, son más cercanos (algunos asienten).*

El objetivo es poner a disposición del alumnado las herramientas necesarias para poder afrontar realidades diferentes a las propias, intentando poner el foco en aquellos elementos que pueden contradecir sus valores morales y, a partir de ahí, buscar puntos en común, indagando más en lo que nos une como

seres humanos que en lo que nos separa como miembros de distintos grupos sociales (Stroud, 2010).

(...) Se genera un debate sobre la religión, sobre la cultura y la familia. Los alumnos se interesan por lo que piensa el profesor respecto a la diferencia entre personas religiosas y no religiosas.

Camila: *Yo creo en el karma, e intento hacer cosas bien.*

Profesor: *Interesante. ¿Quién más cree en el karma? (algunos levantan la mano)*

Thalía: *Pero karma y religión es parecido, porque te dicen haces cosas bien y así tienes cosas buenas cuando mueres.*

Gloria: *Karma no es solo cuando mueres. Es toda la vida. Yo también creo en karma.*

Ariana: *Yo no pienso mucho en cosas buenas para luego. Solo pienso que quiero hacer cosas buenas, porque me gusta que otras personas estén bien.*

Profesor: *Bueno, eso sería lo ideal, hacer las cosas sin buscar una recompensa. Hacerlas para que el resto esté bien.*

La música se valora como un medio por el cual la sociedad establece vínculos y se relaciona (Cross, 2010), transmitiendo mediante los aspectos sonoros —ritmo, armonía, melodía, timbre, etc.— la forma de ver la vida de aquellos que la crean, la interpretan y la sienten.

1.5. El flamenco como reflejo de la identidad cultural andaluza

El flamenco es una expresión cultural genuinamente andaluza que no se explica sino es en el marco histórico y social andaluz.

A través de sus coplas, el flamenco nos introduce en las formas de expresión y en las vivencias cotidianas del pueblo andaluz. Tanto a través de lo que cuenta en sus letras, como por lo que calla o deja entrever tras sus líneas y sus alusiones de doble sentido, podemos conocer cuáles son sus principales ocupaciones y preocupaciones, su forma de ver el mundo y el contexto en el que vive y siente el pueblo andaluz.

Figura 47. Cuaderno de clase. Página 7

Camila: *Y también vi que la música alegre hace la gente feliz y cantan juntos.*

Gloria: *Sí. Por ejemplo, en general la música de España es como, rápida y tiene melodías y creo que tu cultura es como alegre y entusiasta. El estilo de música está relacionado con el estilo de vida.*

Selena: *Es raro porque lo vimos en clase, pero también lo he visto en los conciertos, que los cantantes de flamenco, muchas veces cantan canciones con letras tristes, pero con*

la música alegre y eso me interesa, porque parece que se ve la vida con alegría y hope (esperanza). También, con la música, parece que hay que pensar la vida sin mucho miedo. Thalía: España es más conectada con la música, la música es una parte de la cultura. En Suecia también, pero menos. Aunque Suecia es un gran país de producción de música (electrónica), es una grande economía. Como Avichi, que era sueco.

Identificamos la idea de que el flamenco hace de elemento de unión entre generaciones, que mantienen un orgullo generalizado por un género que se hunde en las raíces andaluzas y la forma de vida de sus habitantes. Binns (2016) afirma que la música juega un papel doble, creando grupos y reforzando el sentimiento de pertenencia a los mismos. Además, puede servir como un buen medio para establecer lazos de comunicación dentro de una cultura extranjera. Apreciamos pues, un interés por asumir elementos de la cultura de inmersión del alumnado, que reconoce en la misma ciertos aspectos positivos como los lazos familiares y el respeto entre generaciones (Stroud, 2010).

A pesar de lo comentado, algunos participantes muestran su preocupación por mostrar una actitud de ingenuidad ante lo novedoso y tienen en cuenta que su estancia temporal no les va a permitir captar totalmente la idiosincrasia del pueblo andaluz y/o español. Por ello, consideran necesario seguir explorando las manifestaciones culturales del mismo.

Camila: Porque así pueden hablar de sus preocupaciones y también muestra si son felices o si son más tranquilos. Pero yo creo que hay que escuchar mucho esa música para entender bien la cultura. ¡Yo necesito más tiempo aquí!

Los procesos de aculturación son largos, pudiendo pasar años hasta que se asume una cultura como propia. Sin embargo, los productos artísticos, y en especial la música, se observan como medios especialmente adecuados para conseguir estos objetivos (Manzano Villarreal, 2017).

IV.2.4.1.G. Reflexión sobre estereotipos

Parte del trabajo que debe hacer cualquier aprendiz de una lengua extranjera es afrontar la existencia de estereotipos relacionados con la cultura objeto y reflexionar sobre el impacto que produce en uno mismo el hecho de asumir como verdaderos ciertos axiomas que han llegado hasta nosotros de forma más o menos arbitraria. Santamaría Martínez (2008) destaca la importancia de la

competencia intercultural, que define como aquella que incide en “el tratamiento que hace de la cultura desde el análisis, la reflexión, el pensar en el «otro» y cómo se fomenta el diálogo intercultural” (2008, p. 51).

La música puede actuar como un arma de doble filo: reforzando estereotipos (Loureiro-Rodríguez, 2017) o encargándose de dismantelarlos (Araüna et al., 2020). El trabajo de reflexión sobre la formación de estos estereotipos ayuda al alumnado a acercarse a la cultura objeto desde una perspectiva caleidoscópica (Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro, 2020).

Thalía: Con la música que he escuchado creo que... quiero decir no, porque las canciones son sobre sexo y chicos y mujeres y dinero... pero es difícil para decir, porque con mi música no he leído la letra de todas, entonces no estoy segura, creo que es malo poner toda la música en una caja, (no quiero) decir que no aumenta mi crecimiento sobre la cultura. Lo que fue bueno es que pude aprender sobre la cultura hablando con (el profesor) y él nos enseñaba la forma de hablar y las relaciones en el flamenco y otros estilos de música.

La labor del profesor como impulsor de un debate continuo no solo fomenta el diálogo y la disposición a la comunicación, sino que facilita el acceso a un nivel más profundo de reflexión, con el fin de potenciar la competencia intercultural (Oliveras Vilaseca, 2000).

Profesor: Y, muy importante, fomentar una cultura de canción a la que ellos puedan recurrir, para escucharla y cantar, si les apetece en casa. Y, además de aprender vocabulario, para aprender la cultura, que es lo que a mí más me interesa. Porque no me interesa tanto ni desarrollar habilidades musicales ni desarrollar habilidades lingüísticas, sino desarrollar la cultura que envuelve a toda esa música a la que pueden acceder. Y a toda la cultura que envuelve a la lengua que están aprendiendo, que creo que es mayor objetivo de esa asignatura.

El alumnado reconoce la necesidad de acercarse a la cultura objeto para evitar la adquisición de un conocimiento estereotipado y superficial descubriendo cómo se entienden unas culturas desde el punto de vista de otras (Ludke & Weinmann, 2011).

El profesor sigue leyendo y habla de los celos del cantante flamenco. Se habla del estereotipo del hombre que muestra la sensación de fuerza y de la mujer, que hechiza al hombre.

Ariana: Pero antes de venir aquí (España) me parecía que el flamenco es parte de España, lo que no es totalmente correcto. Y no me di cuenta de que aprender el baile o tocar la música es menos común de lo que pensaba, pero en realidad no es tanto.

Ariana: Por mi generación, la mayoría es reggaetón, pero me gusta el merengue también y antes no sabía mucho sobre flamenco, pero ahora me gusta.

Camila: Conocía la paella, los toros y la sangría. Y bueno, que tienen reyes y eso. Cuando he llegado, he visto que eso son prejuicios, bueno tópicos, y hay muchas más cosas.

El desarrollo de la competencia intercultural requiere tanto de trabajo consciente de crítica (Byram, 1997) como de tiempo en inmersión en la cultura objeto. Si bien ambas empresas exigen cierto esfuerzo, resulta beneficioso iniciar al alumnado en el análisis y la revisión del conocimiento que tienen de la cultura objeto y de la forma en que los medios refuerzan estereotipos o los debilitan (Fonseca-Mora y García-Barroso, 2010).

Jennifer: Con la música que he escuchado creo que... quiero decir no, porque las canciones son sobre sexo y chicos y mujeres y dinero... pero es difícil para decir, porque con mi música no he leído la letra de todas, entonces no estoy segura, creo que es malo poner toda la música en una caja, (no quiero) decir que no aumenta mi crecimiento sobre la cultura.

IV.2.4.2. Competencias comunicativas

La identificación de aspectos relacionados con las competencias comunicativas, “más específicamente relacionadas con la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 42), conforma otra categoría vertebradora en nuestro estudio de caso. Si bien la asignatura se enmarca dentro de la sección de contenidos culturales, ha de tenerse en cuenta que la lengua es vehículo de transmisión de cultura y creador de pensamiento (Swain & Watanabe, 2012), con lo que, en la

búsqueda de la comunicación como objetivo final, debemos contemplar aspectos lingüísticos que permitan al individuo desenvolverse en una sociedad diferente a la propia y en un mundo plurilingüe (Consejo de Europa, 2020).

El uso de la música como herramienta para reforzar aspectos lingüísticos ha sido objeto de investigación en el campo de las lenguas extranjeras en las últimas décadas (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2015; Flaughnacco et al., 2015; Parker, 2000; Salcedo, 2010; Schön et al., 2008). Sin embargo, su uso se reduce cuando tratamos con estudiantes adultos (Alisaari & Heikkola, 2017; Engh, 2013; Murphey, 2014).

Ha de tenerse en cuenta que los aspectos que vamos a analizar en este punto tienen que ver con los momentos puntuales en los que se destaca una realidad lingüística, esto es, cuando se establece una reflexión sobre los aspectos lingüísticos de una palabra, un texto, una estructura, etc., manifestadas tanto de forma oral como escritas y relacionados con el uso de la música. En otras palabras, analizaremos aquellos elementos que contribuyan a la mejora de las competencias relacionadas con elementos lingüísticos.

Dividimos estas competencias en dos bloques principales. Por un lado, identificamos aquellos que se relacionan con las competencias estrictamente lingüísticas como podrían ser el léxico o la semántica. Por el otro, hablamos de los socio-lingüísticos, tales como las expresiones de sabiduría popular o el acento y el dialecto⁷⁰.

IV.2.4.2.A. Competencias lingüísticas

A pesar de que el fin último de la asignatura no es hacer un profundo estudio sobre aspectos puramente lingüísticos, durante la observación, las entrevistas y la recogida de documentación, se han podido registrar situaciones en las que la atención se focalizaba en elementos de esta naturaleza. El trabajo en torno a estas competencias comunicativas, aunque esporádico y sujeto a las necesidades de cada situación, beneficia tanto la comprensión del contenido como la competencia lingüística en sí misma (Bovellan, 2014).

Podemos afirmar que el aprendizaje o adquisición de léxico, gracias al trabajo a partir de la música, es uno de los aspectos más destacados en nuestro análisis. El uso de piezas musicales puede servir no solo para adquirir palabras

⁷⁰ Si bien el Marco común europeo de referencia para las Lenguas establece la competencia pragmática dentro de la competencia comunicativa, no se han identificado aspectos destacables y se optó por no incluirla como una subcategoría.

nuevas inconexas, sino establecer un “número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar (...) puesto que la lengua también se procesa —y generalmente se adquiere— en bloques o grupos de palabras y no solo palabra a palabra” (Instituto Cervantes, 2006, p. 305).

Durante las observaciones, el profesor se detiene en ciertas palabras que puedan beneficiar el entendimiento de un texto o una canción, escribiéndolas en la pizarra y dedicándoles una mayor atención. Algunos de los alumnos las copian en su libreta o en el material de clase.

(...) Tras la reproducción, el profesor pregunta si alguien entendió algo del texto. Explica que habla de la añoranza de Cuba. Aprovecha para hablar con ellos, para sacar vocabulario como la palabra pluma. Comparando las plumas de los flamencos y trayendo el origen de la palabra flamenco.

*(...) **Jennifer:** viene de una palabra árabe creo, de las personas que no gustan a otros*
***Profesor:** Personas marginadas, bien. ¿Qué más?*

(...) Después de escucharla, explica el texto y vocabulario. Al ser castellano antiguo, los alumnos no entienden muchas palabras.
El profesor explica las palabras como ventura, falcón, galera, etc.

(...) Bledo, agobiar, envidian, dueño (de la canción “A quién le importa”)

*(...) **Profesor:** ¡Exactamente! Muy bien. También se dan bendiciones en otros momentos de la vida. Dar una bendición es como dar esperanza.*

Por su parte, el aprendizaje y adquisición del léxico nuevo es el elemento más presente en las conversaciones con los entrevistados. La capacidad de la música para potenciar el aprendizaje y retención de nuevas palabras se identifica como idea recurrente. La asociación de nuevas palabras con ritmos y/o melodías dentro de una canción facilita el acceso a las primeras sin un aparente esfuerzo memorístico. Estos ritmos, melodías y armonías se combinan para estimular los afectos tal y como comentan Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora (2012): “La música parece dejar una profunda huella en nuestra memoria ya que apela a factores afectivos de manera inconsciente, lo que llama nuestra atención beneficiando la memoria verbal” (p. 210).

***Gloria:** En primer lugar, puedo aprender palabras fácilmente. Creo que me ayuda con el vocabulario.*

***Camila:** También definitivamente. Porque escuché la música con atención y me enseñó mucho vocabulario. Y ahora hay palabras que conozco gracias a la música... "cocinero, cocinero... y prepara con esmero" (destaca la palabra esmero).*

***Ariana:** El ritmo y las palabras nuevas. Para mí es más fácil memorizar una frase o palabras cuando tienen un ritmo, cuando están dentro de los versos. Es más fácil, se me queda en la cabeza. También el vocabulario, palabras nuevas.*

***Jennifer:** Porque cuando aprendí canciones después ya no se me olvidaron las letras después de muchos años.*

Esta impresiones coinciden con la investigación de Fonseca-Mora (2000), que afirma que las canciones ofrecen resultados positivos en la adquisición del lenguaje por parte de los alumnos y que los patrones léxicos almacenados en la memoria musical a largo plazo pueden recuperarse con facilidad en momentos posteriores. Por otra parte, a propósito de la idea de la música permanece en nuestro pensamiento, Murphey (1990) explica que su uso facilita un ensayo involuntario (Krashen, 1983b) en una suerte de pseudo-diálogo egocéntrico o *inner-talk* del que nos apropiamos y que resuena en nuestra cabeza contribuyendo a su memorización: "Thus, song may be called pseudo-dialogal or a form of Piaget's (1923) egocentric language, a form of egocentric language that at first may be pronounced for us but is soon appropriated by us, psychologically and subvocally if not actually sung aloud" (Murphey, 1990, p. 168)⁷¹.

Además, se observa que la carga emotiva de la misma, generada por procesos armónicos, texturales, agógicos, dinámicos, tímbricos, etc., empuja al alumnado a mantener la atención al hecho sonoro y le permite hacer un estudio más exhaustivo, ahondando en los significados de los textos y facilitando la adquisición de nuevo vocabulario.

⁷¹ De esta manera, la canción puede ser denominada como pseudo-dialogal o forma de lenguaje egocéntrico de Piaget (1923), una forma de lenguaje egocéntrico pronunciada por nosotros al principio y que pronto asumimos psicológicamente y subvocalmente, cuando se canta en voz alta (traducción propia).

Rosalía: Me sirve para escuchar más junto, “close” y pensar en la letra y ver qué quiere decir.

Shakira: desciframos las letras que también ayudaron a mi comprensión en español.

Como decimos, el uso de una selección musical adecuada, puede favorecer la adquisición de vocabulario tal y como explican Fritz et al., (2019), cuya investigación sugiere que el enriquecimiento semántico musical durante el aprendizaje —gracias a una adecuada elección del carácter de la música— puede aumentar la adquisición de palabras nuevas.

La atención a la semántica es otro aspecto que interviene en la clase. Especialmente de dos maneras: Por un lado, se hace referencia al uso de sinónimos para ofrecer significados a palabras del texto. Esto, permite no solo captar mejor el significado de la palabra en sí, sino ampliar el vocabulario del alumnado, que afrontará con mayor solvencia tareas de expresión. Por otro lado, en otras ocasiones se usan analogías que faciliten el entendimiento.

(...) Habla del pastor y de sus sinónimos.

(...) Usa ejemplos de balanza, tanto dibujos como gestos para que entiendan balanza.

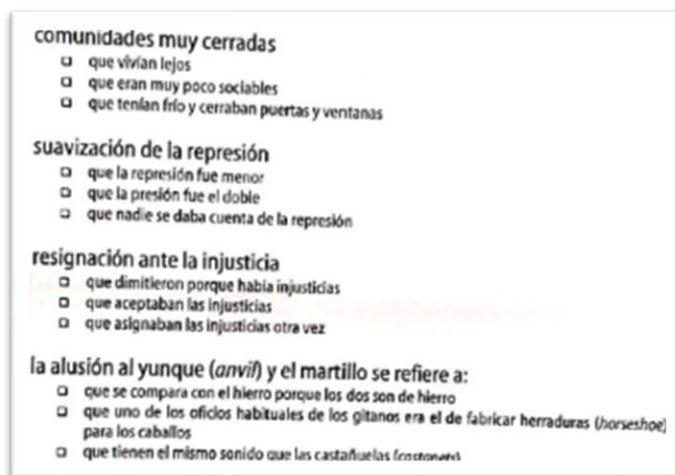


Figura 48. Ficha de trabajo. Comunidades abiertas y cerradas

(...) El profesor reparte un texto que habla de seguriyas y tonás. Tienen algunas preguntas al final del mismo. Los alumnos tienen tiempo para leerlo. Las preguntas hacen

referencia lingüística a los elementos del texto. Ejemplo:
¿Qué significa comunidades cerradas?

(...) **Profesor:** *¿Qué significa tener mala lengua? Es criticar, ser "cotillas."*

(...) *Se establece una analogía de "la coincidencia" entre el profesor y los alumnos, a partir de la canción.*

(...) *Establece esa analogía para pedir a los estudiantes las cartas que les había pedido en la clase anterior*

toná

José Menese: Fue "sentenciao" Juan García (5 min.)

Ay, fue "sentenciao" (sentenciado) Juan García desde el mosquetón (antigua arma de fuego: quiere decir, como explica después, que fue sentenciado directamente por un disparo) primera noche de agosto, sin juez ni defensor. No era por miedo su llanto porque... porque llorando salió. Lloraba porque dejaba lo que en su casa dejó. (Ayes) Lo sacaron "amarrao" (amarrado, atado) Y "amarraito" (amarradito) "queó" (quedó) a dos pasos del camino, y en el camino, amor... Ay, y así murió Juan García, testamento no escribió. Ay, y así murió Juan García, testamento no escribió. Pero lo que Juan dejaba, y el pueblo lo "arrecogió" (recogió) Dije "verdá" (verdad). Como yo lo que dije era "verdá", como la verdá dolía, más "mandaito" (mandado; aconsejable, obligado) era callar.

Figura 49. Ficha de trabajo. Toná

Además, el uso de las canciones permite acercarse a usos vulgares de la lengua que en ocasiones se deja de mostrar al alumnado y, sin embargo, está presente en el día a día. Aunque puede haber discrepancia entre los profesores y académicos sobre lo que el alumnado debe aprender, consideramos que ofrecer un acceso a usos reales de la lengua no hace sino reforzar la conciencia intercultural.

Selena: Y también me vale para tener más vocabulario y utilizar palabras menos “escolares” como chiquillo, y las palabras que acaban -ao como matao, fumao.

La posibilidad de apreciar la diversidad en usos de la lengua contribuye no solo a hacer accesible formas vulgares muy comunes, sino que pone en valor la complejidad de un lenguaje rico en matices y difícil de estandarizar (Zhou, 2016).

Los aspectos fonológicos suelen ser un motivo de preocupación entre el alumnado adulto, que se enfrenta a fonemas, estructuras silábicas y prosodias diferentes a las de su lengua materna. El uso de las canciones se aprecia, en este sentido, como una estrategia eficaz para la práctica de estos aspectos (San Martín Moreno y Binns, 2000).

Camila: también para pronunciar mejor y el estrés (acentuación). Eso también, porque me ayuda a poner bien el estrés en la palabra y que no suena raro. Así no digo “colchon”, digo colchón.

Camila: Y también practicar lo que se dice en las canciones y aprender muchas palabras nuevas y ver como pronuncia.

Sin embargo, conviene tener en cuenta que la mayor parte de los estudios relacionados con los aspectos fonológicos hacen referencia al uso de actividades de práctica musical (Delogu & Zheng, 2020; Flaugnacco et al., 2015; Zeromskaite, 2014). Si bien, el efecto Song Stuck in my Head (Murphey, 1990) puede contribuir a la mejora de aspectos fonológicos, la práctica musical se ve, a todas luces, más beneficiosa que la simple audición.

IV.2.4.2.B. Competencias socio-lingüísticas

Como decimos, los aspectos sociolingüísticos se manifiestan en aquellas referencias a la lengua que tienen una base sociológica (Hymes, 1972). Es, por tanto, necesario poder ofrecer la oportunidad de analizar la presencia de los mismos con el fin de reflexionar, por un lado, sobre cómo la sociedad influye en la construcción del lenguaje y por otro, sobre cómo ese lenguaje puede influir en la visión de la sociedad de un hablante de español como lengua extranjera.

Las expresiones de sabiduría popular son aquellos elementos sociolingüísticos más subrayados durante las clases. Estos son modismos, refranes o comillas coloquiales (ej.: to´ pa´ na´). Se trabajan tanto a partir de las coplas

presentes en los materiales de clase como en las canciones escuchadas. Su conocimiento es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural (Consejo de Europa, 2002).

Sigue todavía, pues, el chozas cuando yo tenía _____ o _____ años estaba en el campo conmigo y cantaba y no se podía _____ de cómo cantaba. Mejor que ahora incluso. Cantaba mejor que ahora. Lo primero que estaba más centrado en los cantes, la voz. Tenía una voz. Y él cantaba con nosotros sin _____ ni nada. Las palmas y ya está.

¿Tío chozas y esos cantes que usted hace de dónde los aprendió, o cómo los aprendió?

Figura 50. Ficha de trabajo. El tío chozas

(...)Explica la expresión “no se podía aguantar” y pone ejemplos de las mismas.

(...) **Thalía:** Mmm, yo creo sí se puede. Porque yo quiero a muchos chicos cuando los veo el primer vez (ríen).

Profesor: Puede ser. En español, dirías que tienes muchos flechazos (lo escribe en la pizarra y dibuja a Cupido).

(...) **Rosalía:** Yo tengo una rara (ríe). Yo solo agarro monedas cuando puedo ver la cabeza (cara).

Profesor: En español decimos cara y cruz (dibuja las monedas)

(...) El profesor: A mí no me gusta mucho echar la siesta (escribe en la pizarra, “echar la siesta”) porque me levanto desubicado, un poco perdido.

(...) El profesor reparte una hoja en la que se rellenan los huecos. Se habla del “gusanillo en el estómago” y se relaciona con las “butterflies in the stomach”

Camila: Claro el gusano es la larva de la mariposa.

Thalía: ¿Meter la pata dónde? ¿No es la pierna?

Selena: Sí, es como hacer cosas que no tienes que hacer y todos lo saben. Como contar una fiesta sorpresa a la persona que cumple los años.

Anda diciendo tu mare que se alegra de mis penas.
¡Ya anda metiendo la pata y entoavía no es mi suegra!

Figura 51. Cuaderno de clase. Página 19

El alumnado en inmersión lingüística descubre con frecuencia que muchas de las palabras o expresiones que aprendió en su país de origen no coinciden con las pertenecientes a la variante del lugar donde debe desenvolverse en español. Aunque en un primer momento esto podría llegar a ser abrumador, este hecho hace reflexionar sobre la riqueza de las variantes del español y la importancia de esta lengua en el mundo actual (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Ariana: El acento pensaba que el idioma coloquial sería diferente y es verdad. Es difícil. He hecho amigos de aquí y cuando me hablan intentan hacerlo lento para que les entienda. Pero cuando se giran y hablan con alguien de Granada en y se comen todas las S y yo... guau, es mucho más difícil.

Los acentos y dialectos son elementos de las competencias socio-lingüísticas muy destacados en el estudio de caso. El profesor, haciendo uso de las coplas, dirige la atención hacia diferentes acentos o dialectos que pueden resultar difíciles al alumnado, facilitando su comprensión y ofreciendo su versión de estos acentos, con el fin de mostrar lo más característico de los mismos.

Thalía: Lo que fue bueno es que pude aprender sobre la cultura hablando con (el profesor) y él nos enseñaba la forma de hablar y las relaciones en el flamenco y otros estilos de música.

(...)El profesor habla de la manera de hablar andaluza. Explica el cuarteto sobre el flamenco y las 4 casas. Para los flamencos, sus casas son la iglesia, el hospital, la cárcel y el cementerio.

*Cuatro casah tiene abiertah
er que no tiene dinero
er ospitá y la carce
L' iglesia y er cementerio*

(...) Flores silvestres/
laguna (incide en la manera
en que pronuncia la
laguna), peine, aire que
respiras, risa, bonita, feliz.

La música es valorada por el alumnado como una herramienta de apoyo para el aprendizaje de las diferentes variedades dialectales, geolectos⁷², sociolectos⁷³, etc. y del acento asociado a los mismos (Maestu, 2011). Además, aunque no podemos descartar la riqueza que la fusión musical aporta a la cultura y el desarrollo artístico, podemos hacer buen uso de los diferentes géneros para detenernos en determinadas variantes del español asociados a los mismos, esto es, el flamenco de Andalucía, el son cubano, la ranchera mexicana, etc.



Figura 52. Ficha de trabajo. Rosa María

Camila: *Y muchas más. Y también creo que he aprendido a escuchar otro modo de voces que eran diferentes, porque escuchamos a muchos flamencos que suenan diferente.*

Rosalía: *También me sirve para diferentes acentos y palabras. Porque no es igual escuchar Camarón o escuchar Juanes. Ellos hablan muy diferente*

Jennifer: *Sí. Me gusta escuchar a la música porque es una manera para aprender más palabras y escuchar a la manera que la persona habla y también es otra parte de la cultura.*

Como decimos en el punto anterior, la amplia riqueza de variedades geográficas o dialécticas del español podría llegar a resultar abrumadora al alumnado extranjero. Sin embargo, una buena selección de piezas musicales ayuda a valorar esta riqueza y preparar al estudiante a suavizar el shock sociolingüístico que puede experimentar al llegar a un lugar con diferente variante.

Selena: *Pues...mmm... mi español no es muy bueno ("sí que lo es" decimos) pero creo que sirve como ayuda para el*

⁷² Dialecto geográfico.

⁷³ Variedad utilizada por un grupo social determinado.

*acento de Andalucía y de España. Y de Colombia y México,
pues Juanes o Maná.*

*Rosalía: Porque no es igual escuchar Camarón o escuchar
Juanes. Ellos hablan muy diferente.*

El uso de piezas musicales flamencas y de la música tradicional no solo introduce al alumnado a la cosmovisión del pueblo gitano y la idiosincrasia andaluza, sino que facilita su acceso a la variante andaluza, geolecto menospreciado en muchas ocasiones (Méndez García de Paredes, 2013; Narbona, 2013) que, sin embargo, ha tenido una influencia histórica decisiva en el resto de las variantes de Hispanoamérica (Hidalgo, 1990). Los esfuerzos continuados por parte de las instituciones para poner en valor el habla andaluza (Narbona, 2013), sumados al reconocimiento del flamenco como patrimonio inmaterial de la humanidad (UNESCO, 2013), a las propuestas de numerosos investigadores (Casas-Mas, 2018; Díaz Mohedo & Vicent Búñez, 2018; Valentín et al., 2014) y al testimonio de los entrevistados, apuntan a un uso continuado de este género como medio para el aprendizaje del español como lengua extranjera y, más específicamente, la variante andaluza.

IV.2.4.3. Aspectos afectivos

Aunque en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje existen unos factores afectivos que influyen enormemente en la consecución exitosa de los objetivos propuestos, el aprendizaje de lenguas extranjeras cuenta con unos factores específicos ampliamente estudiados en los últimos 50 años (Dörnyei, 1998; Espinar Redondo & Ortega Martín, 2015; Gardner, 1985; Horwitz, 2010; Krashen, 1983a). Teniendo en cuenta ese hecho, no es extraño que esta sea la categoría con mayor peso de codificación en las entrevistas.

En los siguientes párrafos, detallaremos la forma en que estos aspectos afectivos se manifiestan en las actividades, ambientes e interacciones que se producen en el aula durante las sesiones de observación; analizaremos cómo los entrevistados muestran su interés en estos aspectos de manera específica, destacando el poder de la música como medio para ofrecer un sustento emocional positivo en el que apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje y nos detendremos en la manera en que esta importante variable está reflejada en los distintos documentos.

Aunque ha de tenerse en cuenta que los factores afectivos suelen estar interrelacionados, influyendo unos en los otros, dividiremos esta categoría en tres subcategorías:

- Ambiente del aula
- Filtro afectivo
- Disposición a la comunicación

IV.2.4.3.A. Ambiente del aula

El ambiente generado en el aula de lenguas extranjeras juega un papel importante en el aumento de la motivación, la autoconfianza, la reducción de la ansiedad y la disposición a comunicarse (O'Connor et al., 2004). La creación de un ambiente de respeto puede generar un aumento no solo de la confianza mutua entre alumnado y profesorado, sino entre miembros del alumnado (King, 2018). Por otro lado, el uso de técnicas que fomenten el humor, la relajación, y la evocación emocional a través de estímulos de los sentidos —visual, auditivo, etc.— han sido propuestos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozanov, 1978; Romero y González, 2002).

En primer lugar, la disposición del aula permite que todos los miembros de la clase sean capaces de mirarse a la cara cuando están hablando, lo que facilita la comunicación entre ellos, gracias no solo al uso del lenguaje verbal, sino del lenguaje no verbal o corporal (Consejo de Europa, 2002).

(...) Las sillas de los alumnos, con una paleta para escribir, se encuentran situadas pegadas a la pared, formando una U, de manera que todos los estudiantes pueden ver al profesor y mirar la pantalla con facilidad.

(...) Comenta la indumentaria de las señoras gitanas: delantal, moño. Utiliza dibujos y gestos.

(...) Usa onomatopeyas para traer conocimiento previo al explicar la diferencia entre ovejas y abejas.

(...) El profesor habla de los problemas gastrointestinales que sufrió en Marruecos haciendo uso del lenguaje no verbal para mostrar su malestar estomacal.

Durante todas las sesiones se hace uso de las TIC, especialmente del proyector y el ordenador. Principalmente, se utilizan para proyectar vídeos de YouTube que muestren vídeos musicales, pero también se proyectan imágenes destacadas, mapas o juegos interactivos. Este uso de la tecnología no solo permite añadir un elemento visual al objeto de estudio (Cores-Bilbao et al., 2019), sino

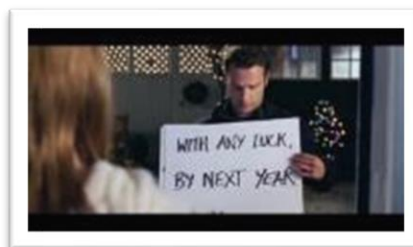
que facilita la transición entre el ambiente escolar y el ambiente personal (Gértrudix-Barrio y Gértrudix-Barrio, 2010), convirtiendo el aprendizaje en un proceso continuo que va más allá de las cuatro paredes del aula (Kachmarchyk et al., 2019).

(...) El aula donde se imparte la clase tiene unos 25 metros cuadrados. Dispone de una mesa para el profesor con un ordenador con conexión a internet conectado a un proyector y un sistema de audio. Detrás, encontramos una pantalla donde se proyectan imágenes y vídeos. Tras la pantalla hay una pizarra blanca en la que se puede escribir con rotuladores.

(...) El profesor comienza la clase directamente con un vídeo, con el fin de atraer la atención del alumnado. Luces apagadas.

(...) Escuchamos Falla. Amor Brujo. Distintos elementos flamencos como cadencias andaluzas, castañuelas que el profesor va señalando cuando suenan. Con imágenes de paisajes andaluces.

(...) A continuación, se usará Kahoot para ver cuánto han aprendido (todos se muestran entusiasmados cuando les dicen que van a jugar usando Kahoot).



(...) El profesor proyecta una escena sobre la película Love Actually (Se ve un hombre que declara su amor a la mujer de su amigo fingiendo que forma parte de un grupo de cantantes de villancicos) Se habla de la tradición de cantar villancicos.

Figura 53. Fragmento película. Love Actually.

La proyección de vídeos musicales es una de las técnicas utilizadas en clase más destacadas por el alumnado, que declara la importancia que tienen para su generación los formatos como el videoclip (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019) y las redes sociales de formatos audiovisuales como YouTube, TikTok o Instagram (Youth Music & Ipsos Mori, 2019). Las nuevas tecnologías facilitan un aprendizaje ubicuo bidireccional, esto es, permiten acceder a contenidos educativos fuera del aula, pero también acercan el mundo exterior a la misma,

desdibujando los límites entre ambos (Cárdenas-Robledo & Peña-Ayala, 2019; Khenioui, 2019; Reinoso et al., 2019).

Jennifer: Me gusta usar el vídeo con la música porque así te ayuda a comprender mejor y es todo más relajado.

Selena: Y también utilizamos vídeos de YouTube, yo creo que es bueno porque mi generación necesita ver las cosas y no solo oír a la música o escribir.

Selena: Pues también utilizamos los teléfonos para jugar kahoot y la pantalla para el vídeo y la música. Yo creo que es bueno usar esos materiales en los días de ahora.

Otro factor influyente en el ambiente del aula es, sin duda, la actitud del profesor (Lu et al., 2019). Este actúa como facilitador del aprendizaje, promoviendo un diálogo constante (Jiménez Raya, 2017) y manteniendo una actitud abierta a las opiniones del alumnado, sin intentar imponer su parecer sobre el resto. Lejos de establecer una separación entre él y el alumnado, ofrece muestras de acercamiento, manifestando su inseguridad ante el inglés, sus dudas desde la perspectiva de la vida adulta y su interés real por la visión del mundo desde el punto de vista del alumno extranjero. Además, la generación de momentos afectivos por parte del profesor puede hacer la clase emocionalmente interesante (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019)vi e influir en un aumento de la confianza mutua.

(...) El profesor propone una canción de Manuel Carrasco. Se rellenan huecos, los alumnos los rellenan sin muchos problemas. Profesor comenta que le gusta poner esta canción al final del curso, porque muestra los sentimientos de una despedida.

(...) El profesor habla de otras experiencias y usa el inglés para conseguir una mejor comprensión del alumnado. Se asegura de que las palabras que usa son las correctas preguntando a los alumnos, que asienten con la cabeza. Además, les habla de su propia experiencia personal en relación a los fantasmas.

(...) Se genera un debate sobre la religión, sobre la cultura y la familia. Los alumnos se interesan por lo que piensa el profesor respecto a la diferencia entre personas religiosas y no religiosas.

(...) Después de revisar las palabras, el profesor dice: Recordad que la música sirve como conector y respuesta de

*nuestros problemas. Espero que hayáis disfrutado de esta clase tanto como yo con vosotros.
Alumnos se muestran conmovidos otra vez. El profesor proyecta una foto tomada el día de la visita a la casa de Manuel de Falla.*

Para Espinar Redondo y Ortega Martín (2015), el docente de lenguas extranjeras debe contar con ciertas características como la amabilidad, el humor, el uso proficiente de la lengua, etc.:

(...) teaching with kindness and enthusiasm, having a good sense of humor, being patient, teaching in English as much as possible, developing rapport with students (knowing their names and some personal information is important), creating a positive but working atmosphere, encouraging students' performance, and avoiding tension and anxiety in the classroom. (p. 135)⁷⁴

Como decimos, las características especiales del alumnado adulto hacen necesario que el docente sea capaz de despertar sentimientos de empatía, flexibilidad, interés por la vida de todos, valoración del conocimiento de la lengua y los contenidos específicos.

Jennifer: Sí, lo he disfrutado mucho y me gusta participar. He visto que (el profesor) quiere que hablemos mucho y así practicamos, porque otras veces no hay oportunidades.

Selena: El profesor era muy amable y nos preguntaba siempre por nuestra vida en Granada. Eso me gusta, porque otros profesores solo quieren dar la clase.

Thalía: Mi profesor es fenomenal y me encantan las clases, porque en las clases es muy creativo. Y es importante porque si son aburridas no hay ambición y sin ambición no voy. Yo creo que la más buena versión de una persona es cuando tienes ambición.

Profesor: Por supuesto siempre provocando un clima relajado y de confianza en el aula.

⁷⁴ enseñar con amabilidad y entusiasmo, tener buen sentido del humor, ser paciente, enseñar en inglés en la medida de lo posible, establecer una relación con los alumnos (es importante conocer sus nombres y algunos datos personales), crear un ambiente positivo pero de trabajo, fomentar el rendimiento de los alumnos y evitar la tensión y la ansiedad en el aula (traducción propia).

Se identifica el uso de la música como medio para despertar las emociones asociadas a la lectura de textos en la clase por parte del profesor. La selección de la música responde tanto a criterios estéticos como a culturales, esto es, se basan en piezas cuyas características armónicas, tímbricas, texturales, etc. concuerdan con el carácter del texto (Fritz et al., 2019) y, al mismo tiempo, son representativas del legado musical andaluz (Trigo Ibáñez et al., 2019).

Rosalía: Me emocionó mucho cuando leímos la carta que creamos todos y la música que el profesor puso. Ha sido muy bonito.

El profesor proyecta otra canción, Sonrisa de Ana Torroja. Es una actividad de rellenar huecos. Los alumnos participan preguntando las palabras que han ido entendiendo. El profesor habla de la importancia de optar por una vida más alegre y de cómo se contagia eso. En la canción se habla de cartas de amor. Establece esa analogía para pedir a los estudiantes las cartas que les había pedido en la clase anterior.

El profesor lee una recopilación de las cartas que los alumnos han escrito mientras reproduce la "Romanza" de Salvador Bacarisse. En ellas hablan de los factores sociales, culturales. Hablan de la reducción del filtro afectivo, del aprendizaje del idioma y la creación de comunidad en el grupo de aprendizaje. Los alumnos aplauden al acabar y comentan que fue algo muy bonito.

Profesor recuerda que al principio del curso escribieron una serie de sueños en un papel que él guardó en un pequeño



Figura 54. Ficha de trabajo. Sonrisa

cofre. Les muestra un caleidoscopio. Se lee cada sueño y se mira a través del caleidoscopio, en analogía con un vídeo visto la semana pasada. Profesor ajusta el nivel de la música (“River flows in you” de Yiruma) para dar más dramatismo.

Profesor explica uno de los cuentos mientras reproduce música de fondo (Noches en los Jardines de España de Falla).

El acceso a otras localizaciones cercanas al centro, tales como la casa museo de Manuel de Falla o los paseos alrededor del entorno de la escuela, brindan la oportunidad de conectar con parte de los aspectos socioculturales tratados en clase, incrementando la receptividad hacia las ideas generadas por la cultura de la lengua meta (Leung & Chiu, 2010) y, más específicamente, su legado musical.

(...) Se sale hacia la casa-museo de Manuel de Falla. Es una excursión programada. Se dividen en 2 grupos para poder hacer la visita. El guía les habla de la vida de Falla y va explicando cada una de las habitaciones. Al acabar, el profesor los lleva a dar un paseo por el Bosque de la Alhambra hasta acabar en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada.

IV.2.4.3.B. Filtro afectivo

La hipótesis del filtro afectivo propuesta por Dulay y Burt en 1977 y refrendada por Krashen en 1981, expone que existen variables de naturaleza afectiva que influyen en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Krashen (1983a) establece tres elementos básicos: la motivación, la ansiedad asociada al aprendizaje de una lengua extranjera y la autoconfianza. Si bien estos mismos elementos se relacionan y retroalimentan, hemos querido establecer una categoría para cada uno de ellos basándonos en el esquema original de Stephen Krashen.

La motivación es, para numerosos autores, uno de los motores de cualquier tipo de proceso de aprendizaje y juega una papel esencial en el aula de lenguas extranjeras (Arnold y Fonseca-Mora, 2014; Brown, 1988; Gardner, 1985; González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017). Si bien podríamos hablar de distintas categorías de motivación, en este caso prestamos atención a la motivación intrínseca, esto es, al empuje que siente el aprendiz a vivir experiencias estimulantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2017). La motivación se ha identificado como uno de las variables afectivas más beneficiadas por el uso de la música, que facilita el acercamiento a distintas materias aportando riqueza cultural y artística, además de

ser aceptada por la mayor parte del alumnado, que la considera uno de los productos artísticos más consumidos en su vida cotidiana (Fuentes et al., 2017; Youth Music & Ipsos Mori, 2019).

Selena: La vi en el lista de las clases y me pareció interesante. Yo sabía que en España existe el flamenco y era el mejor sitio para aprender de esto. Además, yo estaba escuchando Rosalía por un tiempo y es algo diferente a otra música de los Estados Unidos.

Camila: Me gusta mucho la música y creía que el flamenco me iba a gustar.

Camila: Pues quiero tomar más clases de español para prender más rápido y creo que la música española es muy divertida.

Ariana: Yo cantaba en un coro por toda mi vida en la escuela y en mi iglesia cuando era niña. Fue una gran parte de mi experiencia en el instituto. Ahora no tengo tiempo en la universidad, pero me encanta escuchar música cuando estoy caminando. Tengo muchos amigos que tocan la guitarra por ejemplo o el piano también. Pues (la música) es parte de mi vida... Sobre la música en español, no conocía mucho. Por mi generación, la mayoría es reggaetón, pero me gusta el merengue también y antes no sabía mucho sobre flamenco, pero ahora me gusta.

El uso continuado y sistemático de la música contribuye tanto a fomentar el diálogo respecto al resto de temas tratados, como a estimular las emociones necesarias para que se produzca un aprendizaje que permanezca en el tiempo. En otras palabras, como afirman, Foncubierta y Gant (2016): “lo que se siente se recuerda” (p. 143). El despertar de los afectos mediante la música no solo depende de los textos de las canciones, del intérprete o del contexto en que se reproduzcan, sino de factores rítmicos y melódicos estudiados por la neurociencia (Trost et al., 2017) y asociados a la regulación hormonal (Sebastian et al., 2015) y la socialización .

Jennifer: Para mí la música es algo que me relaja. Si estoy en un estado de ánimo malo, la música me ayuda a subir mi ánimo. Siempre escuchar la música cuando camino a clase o cuando estoy conduciendo mi coche. Me relaciono mucho con la letra, especialmente si estoy con cierto ánimo. Y el ritmo es algo que me hace bailar o cosas así, me gusta este tipo de música. La música en español, he intentado escucharla más o encontrar diferentes tipos de música, pero todavía escucho mi música de EEUU, pero la música aquí

es algo que me hace bailar más, es que he encontrado música de las discotecas o los bares y me ha gustado mucho. Es reggaetón, no lo escuchaba en EEUU. Es diferente, es más hip hop o rap, o RB o como la música para los festivos como EVN.

Rosalía: *Sí, me sirve que no teníamos mucho que estudiar, pero mucho que escuchar y eso siempre me gusta. Yo escucho la música todo el tiempo.*

Profesor: *Yo creo que vienen atraídos por el flamenco. Les apetece mucho conocer sobre flamenco y aprender con la música en general.*

Como decimos, contar con un medio que se encuentre entre las preferencias personales de la mayoría del alumnado (Greenberg & Rentfrow, 2017) parece, a todas luces, una estrategia acertada. Sin embargo, el docente debe tener en cuenta las preferencias musicales y ofrecer espacios para que el alumnado pueda expresar las mismas.

Profesor: *También me gusta darles la oportunidad de presentar canciones con las que se identifican o que les gustan especialmente. Un poco para que sean capaces de presentarse ante sus compañeros y abrirse a los demás.*

En este sentido, el experto entrevistado coincide con el profesor. Considera que el alumnado debe tener el camino allanado para poder expresar su identidad a través de la música que, según Marshall y Naumann (2018), es uno de los factores que más pesan en el desarrollo del autoconcepto.

Ricky: *ellos/as (el alumnado) parecen aprender más cuando pueden elegir una de sus canciones favoritas y presentarla durante 10 minutos en clase, mediante un power point hablando del artista o un vídeo con canciones, explicando por qué es importante para ellos/as. Creo que lo importante es darles la oportunidad de mostrar algo que de verdad les importa.*

Ariana: *Pero me gusta más música, como Natalia Lafourcade, es música con la guitarra, más tranquila. Deberías buscarla. Es mi cantante favorita en español.*

Camila: *Pero también era bueno hablar de cosas de nuestra vida y de la música que escuchamos más y ver cómo es la*

música de flamenco y Andalucía, que a veces no es como toda España o Latinoamérica.

Para Murphey y Alber (1985), el uso de la música popular urbana entre adolescentes y adultos jóvenes, puede verse como una suerte de habla materna, esto es, como un canal de entendimiento de las emociones previo al uso de los significados de las palabras “PS —pop song—, then, is essentially a nonthreatening, nosdemanding, affective, communicative “teddy-bear-in-the-ear” (p. 794)⁷⁵. Esta carga emocional de la música, puede impulsar una reflexión en torno a la manera de afrontar la vida de distintas culturas, teniendo una repercusión positiva en el alumnado al despertar su consciencia intercultural. Como afirma Juslin (2008), la música puede inducir casi cualquier emoción que se pueda sentir en otros ámbitos de la vida humana: “music can induce just about any emotion that may be felt in other realms of human life” (p. 4)⁷⁶.

Gloria: Por ejemplo, en general la música de España es como, rápida y tiene melodías y creo que tu cultura es como alegría y entusiasta. El estilo de música está relacionado con el estilo de vida.

Selena: He aprendido que la gente en España está muy feliz con su música y tiene mucho “pride” (orgullo). Y es raro porque lo vimos en clase, pero también lo he visto en los conciertos, que los cantantes de flamenco, muchas veces cantan canciones con letras tristes, pero con la música alegre y eso me interesa, porque parece que se ve la vida con alegría y hope (esperanza). También, con la música, parece que hay que pensar la vida sin mucho miedo.

El uso de la música para despertar emociones asociadas con las relaciones personales contribuye al aumento de la motivación y se traduce en una mayor participación (Adam, 2016). Las relaciones personales son uno de los temas que más interesan a los adolescentes y adultos jóvenes y a su vez, son tratadas en un altísimo porcentaje de canciones populares (Murphey & Alber, 1985).

⁷⁵ La canción pop, por tanto, es esencialmente un “osito de peluche en la oreja” no amenazante, no exigente, afectivo y comunicativo (traducción propia).

⁷⁶ La música puede inducir casi cualquier emoción que se pueda sentir en otros ámbitos de la vida humana (traducción propia).



Figura 55. Ficha de trabajo. Coincidir

(...) Profesor habla del contenido de la canción: *¿Se puede confiar en los hombres en la relación? Se establece un debate sobre la cultura flamenca, en la que los hombres tienen una naturaleza promiscua. Profesor pregunta si es algo positivo o negativo.*

Karol dice que depende del contexto en que se encuentra el hombre: Se parece que los hombres con muchas mujeres son más importantes para otros hombres.

Profesor pregunta si funciona igual con las mujeres. Se miran y se ríen negando con la cabeza.

Profesor: *¿Tener muchas relaciones amorosas es algo positivo o negativo?*

Selena: *Si las cosas son más casuales no importa mucho.*

Profesor: *¿Creéis que es mejor tener uno o varios amores en la vida?*

Karol habla del poliamor: *Es algo que personas jóvenes quieren hacer, porque no todos creen en el “special one” (la persona especial).*

(...) *En la canción se habla de cartas de amor. Establece esa analogía para pedir a los estudiantes las cartas que les había pedido en la clase anterior. Recuerda que las cartas debían ser escritas en español y deberían explicar cómo la estancia en Granada y esta clase, han influido en su vida. Profesor se despide felicitando el día de acción de gracias a todos.*

La ansiedad asociada al aprendizaje de lenguas extranjeras puede verse reducida gracias al uso intensivo de la música (Dolean, 2016; Lozanov, 1978). Afrontar un acto de comunicación en una lengua extranjera puede producir un alto grado de estrés que bloquee al alumnado. Reducir la sensación de nerviosismo y malestar por no poder cumplir con las expectativas propias o ajenas —ya sea en lo relacionado con resultados mensurables o a actividades de comunicación no enteramente satisfactorias— es una empresa que debe tenerse en cuenta en la clase de lenguas extranjeras por parte del profesorado (Ramos et al., 2016).

Jennifer: Sí, pero atrás de mi cabeza siempre tengo ansiedad por hablar con otras personas porque siempre pienso demasiado en mis errores durante la conversación.

El alumnado declara haberse sentido más relajado gracias al uso de la música durante las clases, aumentando su estado de relajación gracias a la evocación de afectos (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019) y eliminando sentimientos negativos que impidan realizar actividades comunicativas más plenas:

Jennifer: Me gusta usar el vídeo con la música porque así te ayuda a comprender mejor y es todo más relajado.

Jennifer: Y la música es algo que todos usamos y es un buen tópico para hablar. Me gusta usar el vídeo con la música porque así te ayuda a comprender mejor y es todo más relajado. Y a veces él canta un poquito y nos reímos.

Selena: Y también la música me pone alegre o me pone tranquila y estoy más cómoda en la clase y con las compañeras y quiero más practicar.

Shakira canta diferentes melodías y los estudiantes empiezan a hablar entre ellos.

Profesor y estudiantes cantan melodías juntos. Los alumnos ríen y comentan entre ellos.

Al igual que explica Dolean (2016) en su investigación en torno al uso de la música como medio para reducir la ansiedad en la clase de lenguas extranjeras, observamos que el alumnado es consciente de que su estado de ánimo y relajación aumenta mediante estas estrategias. Además, el acceso a materiales reales como las canciones fomenta la consciencia de que debe anteponerse la comunicación y el entendimiento a la corrección academicista del uso reglas gramaticales (Savignon, 1987). Se descubre un mundo mucho más abierto y divergente,

reduciendo la ansiedad de cometer un fallo y el miedo a ser visto como un hablante de segunda:

Selena: Y también me vale para tener más vocabulario y utilizar palabras menos “escolares” como chiquillo, y las palabras que acaban -ao como matao, fumao. He visto que también la música me ayuda a no sentir mal cuando no hablo perfecto.

Profesor: proponer debates para intercambiar ideas, que permita a los estudiantes utilizar su español, y a la vez, expresar sus opiniones, de esa manera aprenden que cometer errores gramaticales no es importante a la hora de aprender una lengua extranjera y aprenden valores de respeto, convivencia, tolerancia, etc.

La autoconfianza puede definirse como la apreciación que tenemos acerca de nuestras capacidades para alcanzar una meta. En nuestro caso, en un contexto de lengua extranjera (Krashen, 1983a). Los objetivos planteados por el alumnado a principio de curso se revisan en las últimas sesiones, dando pie a la reflexión sobre lo conseguido.

*(...) aprender español, ir a conciertos, comer nuevas comidas, aprender expresiones coloquiales, hacer amigos, tener nivel de B2, pasar el mejor tiempo de mi vida, aprender canciones en español, hablar con una persona sin ayuda de otros, hacerme amigo de mis compañeros de piso, ver películas en español, hablar más comfortable porque en mis experiencias estaba solo en la clase y no en contexto real. Viajar a muchos países con mis amigas, aprender más sobre yo, naturaleza. Crear recuerdos y relaciones que me duren toda la vida. Empezar a escribir una novela y experimentar el amor por Europa y España.
Profesor cierra la caja de los sueños, diciendo: Ojalá que estos y el resto de vuestros sueños se cumplan. Muchos se muestran muy conmovidos. Aplauden dando pitos con los dedos.*

Este establecimiento de objetivos por parte del alumno es contemplado en el inventario de procedimientos del aprendizaje del Plan curricular del Instituto Cervantes.



Figura 56. El inventario de procedimientos del aprendizaje del Plan curricular del Instituto Cervantes (Fuente: Instituto Cervantes, 2006, p. 503.)

El hecho de proporcionar un espacio abierto en el que el alumnado pueda hablar sin restricciones, sumando al uso de la música como piedra angular del aprendizaje, ofrece oportunidades para aumentar la autoconfianza. Además, se identifica un aumento de la misma debido a la introducción a nuevos estilos musicales que despliegan un abanico mayor de intereses: un corpus de artefactos culturales que unen al alumnado con los hablantes de la lengua meta y les hacen sentirse más conectados con ellos (Mithen, 2009).

Ariana: Sí, me ha gustado. Quizás yo lo he aprovechado mejor porque me gusta mucho hablar y no tengo miedo a hablar. Quizás es porque siempre he cantado en coro y me siento segura. Pero me gustó mucho poder opinar y que el profesor preguntara para opinar.

Selena: Ahora voy a hablar con todos mis amigos latinos y les voy a pedir más música para que practico cada día un poco.

IV.2.4.3.C. Disposición a la comunicación

Varios de los factores de los que hemos hablado en los últimos puntos — el ambiente en el aula, la motivación la reducción de la ansiedad— se encuentran estrechamente relacionados con la disposición del alumnado a la hora de expresarse oralmente (Baker & MacIntyre, 2000). Esta variable, obviada en muchas ocasiones, es, sin embargo, condición sine qua non para establecer la comunicación. Podemos definir la disposición a la comunicación, más conocida como willingness to communicate, como la probabilidad de iniciar una comunicación, especialmente hablada, cuando surge la oportunidad para ello (MacIntyre et al., 2003).

La variedad y el interés de las actividades propuestas posibilita que el alumnado sienta la necesidad de contribuir con su opinión en la clase, no solo como alumno de lenguas extranjeras, sino como un miembro de pleno derecho que hace valer su opinión —a pesar de que algunas palabras o expresiones no sean

completamente correctas—. En este sentido, aludimos a la idea del cambio de paradigma en relación a las segundas lenguas, que busca que se produzca una comunicación entre individuos fluida, por encima de una construcción lingüísticamente impoluta (Consejo de Europa, 2002, 2020; Savignon, 1987).

(...) **Profesor:** *¿Tener muchas relaciones amorosas es algo positivo o negativo?*

Selena: *Si las cosas son más casuales no importa mucho.*

Profesor: *¿Creéis que es mejor tener uno o varios amores en la vida?*

Karol habla del poliamor: *Es algo que personas jóvenes quieren hacer, porque no todos creen en el special one (la persona especial).*

(...) **Ana:** *Para mí, son los amigos, porque tú nunca sabes si tu novio será para siempre.*

Thalía: *Sí, pero algún tiempo (vez) los amigos también están ¿jealous?*

Profesor: *Celosos (lo escribe en la pizarra).*

Thalía: *Sí, celosos. Porque yo tuve mi mejor amiga que estaba triste porque yo encontré el amor. Y fue un momento duro.*

Gloria: *Yo elijo los amigos, que es más fácil hablar con ellos sin estar enfadados.*

El hecho de que las conversaciones giren en torno a cómo la música puede ser reflejo de relaciones afectivas positivas o negativas, a los patrones que se repiten en la sociedad —que guían, en mayor o menor medida, nuestras decisiones éticas y estéticas—, a la manera en que nos sentimos dentro de un grupo y cómo afrontamos la apertura a otros más amplios, etc. facilita la reflexión del alumnado, que observa cómo la clase va mucho más allá de lo que en un principio podría haber pensado (Baker, 2010). Este diálogo, construido a partir de la discusión sobre un tema específico, fomenta una colaboración que hace florecer no solo un conocimiento más profundo de la realidad sociocultural, sino que contribuye a la cooperación entre iguales y al desarrollo del lenguaje, tal y como señalan Swain y Watanabe (2012). Del mismo modo que Fernández-García y Fonseca-Mora (2019), observamos que el desarrollo de un entendimiento emocional puede potenciar la disposición del alumnado a comunicarse y, por ende, su capacidad para expresarse oralmente.

Jennifer: *Y la música es algo que todos usamos y es un buen tópico para hablar.*

Selena: *...eso me sirve para poder hablar más y compartir más cosas con amigos o la gente latinos de los Estados Unidos o cuando viajo.*

Shakira: Primero, me ha servido para poder hablar con mis compañeras y compañeros sobre cosas que pasan en Granada y Andalucía.

Lejos de ser un elemento anecdótico, el debate en torno a la música se utiliza en la clase de manera exhaustiva. El objetivo es despertar la necesidad de comunicar una serie de sentimientos que surgen gracias a la escucha y reflexión sobre el alcance que la música tiene en la vida del individuo (Chin & Rickard, 2012) y el bagaje sociocultural que esta contiene (Díaz Mohedo & Vicent Búñez, 2018).

Profesor: ...proponer debates para intercambiar ideas, que permita a los estudiantes utilizar su español, y a la vez, expresar sus opiniones

Profesor: Con mis alumnos extranjeros procuro utilizar expresiones y palabras durante las explicaciones fáciles de entender para ellos, recalcando las ideas esenciales y procurando que participen activamente en clase, para que pierdan el miedo a hablar en español.

La exposición de piezas musicales de distintos géneros y estilos, junto con su encuadre dentro de una problemática específica —ya sea ética o estética—, contribuye a fomentar el diálogo colaborativo, que Swain y Watanabe (2012) definen como aquel en el que los hablantes están involucrados en la solución de problemas y la edificación del aprendizaje:

Speakers (or writers) are using language as a cognitive tool to mediate their own thinking and that of others. Speaking produces an utterance, a product (an artifact) that can be questioned, added to, discredited, and so forth. This action of constructing meaning is collaborative dialogue, and is a source of language learning and development. (p. 1)⁷⁷

El alumnado reconoce y valora el trabajo del docente como facilitador del diálogo, que expone problemas relacionados con aspectos que afectan a la música y busca generar un debate que beneficie tanto el ambiente de la clase como la

⁷⁷ Los hablantes (o escritores) utilizan el lenguaje como herramienta cognitiva para mediar su propio pensamiento y el de los demás. Al hablar se produce un enunciado, un producto (un artefacto) que puede ser cuestionado, completado, desacreditado, etc. Esta acción de construir significados es un diálogo colaborativo, además de una fuente de aprendizaje y desarrollo de la lengua (traducción propia).

mejora de las competencias lingüísticas (Espinar Redondo & Ortega Martín, 2015).

*Jennifer: Sí, lo he disfrutado mucho y me gusta participar.
He visto que (profesor) quiere que hablemos mucho y así
practicamos, porque otras veces no hay oportunidades.*

IV.2.4.4. El canto. Intervención participante del investigador

La asignatura estudiada y su programación tienen como objetivo explotar el uso de la canción flamenca, tradicional y sefardí para acceder al conocimiento de la sociedad andaluza y su cultura. No obstante, siendo utilizado el español como lengua vehicular, se incide en aspectos del mismo, contribuyendo al desarrollo de las competencias comunicativas. Si bien la música se convierte en la piedra angular de la asignatura, no es el objetivo del curso ni del profesor introducir ningún tipo de actividad de interpretación musical.

Sin embargo, considerábamos interesante poder hacer una pequeña incursión en el uso del canto dentro de esta asignatura. Basándonos en el trabajo previo de otros investigadores, en relación al uso del canto con alumnado adolescente y adulto (Alisaari & Heikkola, 2016; Ludke et al., 2014; Murphey, 2014; Passiatore et al., 2019), realizamos una actividad interpretativa de la canción *Chiquilla* del grupo musical Seguridad Social (Casañ, 1991).

Contextualizamos la canción a partir de una breve actividad didáctica con los siguientes elementos:

- Objetivos:
 - Conocer el valor sociocultural de la canción elegida.
 - Desarrollar la comprensión oral mediante materiales audiovisuales no adaptados.
 - Desarrollar la expresión escrita.
 - Analizar el lenguaje figurado de los versos.
 - Desarrollar elementos fonológicos y pronunciación mediante el canto.
 - Fomentar el trabajo en equipo.
- Contenidos:
 - La música popular urbana en España
 - El lenguaje figurado
- Criterios de evaluación:
 - Comprende el texto oral y contesta a las preguntas correctamente.
 - Expresa de forma escrita con coherencia y corrección ortográfica.

- Relaciona las imágenes con cada una de las estrofas.
- Participa en la interpretación de canto en grupo.
- Desarrollo de la actividad:

Introducimos la canción mediante una actividad en la que el alumnado debe escuchar un vídeo extraído de un programa de televisión española denominado *La mejor canción jamás cantada* (Gestmusic, 2019), que hace un repaso social e histórico de canciones famosas escritas en español. El vídeo muestra una serie de celebridades y expertos que hablan sobre sus vínculos con la canción elegida. Una vez se proyecta el vídeo dos veces, el alumnado contesta a las preguntas de la ficha de trabajo⁷⁸. Estas preguntas están diseñadas para que el alumnado realice tanto un trabajo de comprensión oral como de expresión escrita. Posteriormente, se busca que relacionen imágenes ofrecidas en la ficha con las imágenes mentales que puedan sugerir los versos de la canción. Tras corregir oralmente ambas actividades, se realiza un ensayo de la canción. El investigador, dirige el ensayo ayudándose de una guitarra. Por último, la canción se canta en grupo.



Figura 57. Actividad llevada a cabo por el investigador

La actividad propuesta no forma parte de la evaluación formativa ni sumativa del profesor de la asignatura, pero permite hacer una pequeña introducción del canto en el aula. Además, sirve para iniciar un diálogo con los

⁷⁸ Anexo 6

participantes de la misma, con el profesor y con el experto, con el fin de conocer sus impresiones sobre la posible introducción de actividades musicales interpretativas en el aula de español como lengua extranjera para adultos.

Durante el transcurso de la sesión se puede observar una buena acogida por parte del alumnado, que canta sin problemas y mostrando una actitud muy participativa.

Por último, una vez escuchada la canción varias veces, el investigador saca una guitarra y les pide que canten con él. Se ensaya una vez cada estrofa y se canta entera al final (todos aplauden al acabar).

Sin embargo, nos interesa conocer de primera mano qué opinan los actores implicados al respecto del uso del canto en un aula de español como lengua extranjera. En primer lugar, preguntamos al profesor de la asignatura por si ha planteado alguna vez introducir el canto en clase. Él explica que los objetivos de la asignatura se centran en el aprendizaje sociocultural, no en el musical, con lo que, aunque entiende los beneficios del mismo, no lo considera necesario.

Profesor: En principio no, porque yo no quería desarrollar habilidades musicales. Por tanto, no se entiende el canto como contenido dentro de la asignatura. Lo que sí hago, evidentemente, es presentar muchas canciones para que, si a ellos le apetece, puedan aprender la letra y cantarla. Incorporarla a su elenco de canciones, que ellos, a lo mejor pueden cantar en un momento dado, en casa ... o en la ducha o cuando ellos quieran.

El alumnado manifiesta su opinión sobre la hipotética posibilidad de introducir de manera más sistemática en canto en clase. Encontramos opiniones a favor del uso del canto, especialmente al respecto de la cualidad nemotécnica que este les parece poseer.

Ariana: Pues me gusta cuando has cantado en clase, creo que era divertido y todavía tengo la canción en el cerebro "¡Chiquilla!".

Jennifer: me servía (serviría) para recordarme más las letras y practicar más vocabulario. Porque cuando aprendí canciones después ya no se me olvidaron las letras después de muchos años.

El canto se ha identificado como una herramienta eficaz para el ensayo involuntario de una lengua extranjera, la retención de vocabulario y del lenguaje

oral (Gordon et al., 2010; Ludke et al., 2014; Murphey, 1990). En este sentido, nuestro experto insiste en que el canto resulta una herramienta más potente en la adquisición de vocabulario y el entendimiento pleno de significados.

Ricky: Yo diría que la música y las letras pueden enseñar hasta cierto punto, pero el canto voluntario por parte del alumnado crea una sensación de propiedad de la canción, de su vocabulario y de su significado. A menudo, con las canciones de la radio, solo conocen su estribillo "We Will, we Will ROCK YOU". Yo soy de la opinión de que para los hablantes no nativos es más fácil solo escuchar, leer la letra y luego entender los significados de las palabras. Pero, de nuevo, para captarla plenamente hay que cantarla y "probar la letra por uno mismo"

Adicionalmente, se aprecia el uso del canto como un facilitador de las relaciones sociales, gracias a la generación de momentos emotivos y de trabajo en equipo.

Camila: Pero sería una experiencia muy bueno y también me acordaría mucho de las canciones y de las personas
Ariana: Pues puede que cantemos más y seguro que nos recordamos toda la vida.

La participación activa en actividades musicales grupales puede beneficiar el establecimiento de lazos personales y fomentar una actitud de colaboración (Trost et al., 2017). Se ha comprobado que la sincronización establecida durante el canto estimula la generación de endorfinas, la sensación de inclusión, la conectividad entre individuos y los afectos positivos “feelings of inclusion, connectivity, positive affect, and measures of endorphin release all increased across singing rehearsals” (Weinstein et al., 2016, p. 1). Esto puede influir positivamente en la reducción del filtro afectivo y la colaboración entre los participantes.

Ricky: El canto en grupo puede ser increíblemente poderoso (...) Y la unión adicional que se produce cuando la gente canta junta. Suele pasar desapercibida en el momento, pero no en sus descripciones posteriores...Sí, desgraciadamente, muchos profesores piensan que el canto es solo para el preescolar. Yo he hecho que forme parte de todas las clases que he impartido durante 40 años, incluso de las clases de

posgrado. Cantar juntos significa ser social y mejorar las relaciones sociales y una mejor dinámica de grupo.

Sin embargo, existen reticencias a la hora de introducir el canto. El miedo a realizar una actividad que resulta algo infantil a muchas personas puede generar un efecto contrario a lo que buscamos.

***Profesor:** Por tanto, cantar no... sobre todo para generar un clima de confianza en clase. Muchas veces cantar puede producir vergüenza o este tipo de cosas con alumno de estas edades. Entonces, no es tanto mi objetivo como desarrollar la capacidad lingüística, ¿no? Es verdad que al cantar estamos desarrollando la pronunciación, pero a mí, lo que me interesa es que eso se desarrolle, primero, escuchando, y luego, si les apetece, pues que incorporen ese vocabulario a su uso cotidiano.*

***Camila:** Ah, eso sí es bueno. Pero las personas no cantan mucho en la clase cuando ya eres mayor. Y quizás es difícil para alguno o para el profesor para enseñar la canción al primero tiempo (ríe).*

***Jennifer:** Bueno, eso a veces es difícil, porque la gente requiere confianza*

***Selena:** Mmm, so. Creo que sería difícil cantar sin guitarra. Tú vienes ese día y fue muy diversión, pero si se canta solo con YouTube o Karaoke es un poco difícil. Yo lo hice en clase en Estados Unidos y todo el mundo se miraba como... ¿What?*

A pesar de las evidencias científicas que aseguran que el canto puede ser altamente beneficioso (Dolean, 2016; Ludke et al., 2014; Murphey, 2019; Passiatore et al., 2019; Tayari, 2015) en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existe una amplia resistencia a introducir esta técnica dentro de las aulas con adultos (Alisaari & Heikkola, 2017; Engh, 2013). La asociación del canto con niveles infantiles y el miedo a una interpretación desafinada o con poca riqueza tímbrica pueden influir muy negativamente en este propósito (Lidman-Magnusson, 2013). La profesionalización de la música en el mundo occidental y desplazamiento del canto hacia un ámbito más concreto y reservado —academias, conservatorios, círculos musicales, etc.— ha convertido este tipo de actividad universal en un acontecimiento acotado a momentos más «artísticos» (Blacking, 1974) y diferentes a la cotidianeidad.

Durante la intervención en el aula identificamos varios factores o variables a tener en cuenta para posibles nuevas investigaciones. En primer lugar, la novedad puede haber tenido que ver con la una mejor acogida de la actividad —a pesar del posible miedo cantar—. Además, al tratar entre adultos, ellos mismos podrían haber sentido la obligación de participar, en un acto de camaradería con el investigador. Por otro lado, el hecho de contar con un instrumento musical acompañante como la guitarra, podría facilitar no solo el interés por la canción, sino que disminuiría la sensación denominada *horror vacui* —miedo al vacío— que se produce en muchas ocasiones en que individuos no acostumbrados a ello, cantan frente a un grupo de gente sin ningún tipo de sustento armónico (Guirao Piñera, 2021). Cabría ahondar en las diferencias entre grupos más o menos acostumbrados al canto, así como grupos en los que se proporcionara un acompañamiento armónico y otros en los que no lo hubiera.

IV.2.5. Conclusiones y limitaciones

Nuestro principal objetivo a lo largo de este análisis —descriptivo y categórico— ha sido obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje observado, los puntos de vista de los participantes intervinientes y la documentación directamente relacionada con el caso, conectando las especificidades de cada herramienta. Esto se realiza con el fin de poder procesar la información obtenida —en forma de teorías sumativas y teorías formales (Trigueros-Cervantes et al., 2018)— para concluir en un informe que permita conocer la medida en que el flamenco, la música tradicional, sefardí y popular, pueden ser utilizadas para contribuir al aprendizaje del español como lengua extranjera.

El estudio de caso se centra en la asignatura denominada *Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclor y canción sefardí*, impartida en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Forma parte de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas ofrecidos a alumnos adultos en inmersión lingüística con un nivel mínimo intermedio (B1.1) certificado mediante las pruebas realizadas por el propio centro. La asignatura se centra en el flamenco y otras músicas —la música tradicional, la música sefardí y la música popular urbana— como medio para el acercamiento a elementos socioculturales y lingüísticos del español, más específicamente en Andalucía y España.

La triangulación de los análisis descriptivos y la constante revisión de los mismos genera una serie de categorías que vertebran las ideas principales que extraemos en este estudio de caso. Estas categorías atienden a aspectos de vital importancia dentro del aprendizaje de las lenguas extranjeras: el aprendizaje sociocultural y el desarrollo de la competencia intercultural (Beacco et al., 2016; Byram, 1997; Galindo, 2005), el progreso en la competencia comunicativa (Hymes, 2015; Manzano Villarreal, 2017) y el cultivo de aspectos afectivos positivos durante el aprendizaje (Ramos et al., 2016; Schinke-Llano & Vicars, 1993).

El aprendizaje sociocultural es uno de los grandes beneficiados por el uso de la música flamenca, tradicional y popular. El estudio de los orígenes, las características y el impacto social de estas músicas, posibilita el acercamiento del alumnado a una realidad caleidoscópica en la que confluyen la historia, las tradiciones, los problemas sociales, las relaciones personales, las manifestaciones artísticas, la idiosincrasia, etc. El Marco común europeo de referencia (Consejo de Europa, 2002, 2020) y el Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) destacan la importancia del aprendizaje de los elementos socioculturales de una lengua extranjera como medio para desarrollar la

competencia intercultural en un mundo cada vez más plurilingüe. El uso de música y canciones potencia la reflexión sobre cómo se ven afectadas las relaciones afectivas por las dinámicas de los distintos grupos sociales unidos por una lengua común (Díaz Mohedo & Vicent Bújez, 2018; Wolf y Cruces Roldán, 2010) o sobre las semejanzas y diferencias de perspectivas entre distintas culturas o generaciones (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019). Además, contribuye a la formación de valores de tolerancia, respeto e inteligencia emocional (Fernández-García & Fonseca-Mora, 2019; Murphey, 2014). El estudio de las músicas tradicionales y populares puede ayudar al incremento del conocimiento de aspectos socioeconómicos y geográficos relacionados con un grupo social así como asevera Murphey (2010): “From history to social studies to politics, it seems that songs can be used to inspire young people to learn and understand more” (p. 248)⁷⁹. Al igual que afirman San Martín Moreno y Binns (2000), comprobamos que la música es una herramienta adecuada para conocer las costumbres y tradiciones de los distintos pueblos de habla hispana. Además, tal y como Ludke y Weinmann (2011) exponen en su *European Portfolio. A creative way into languages*, identificamos que las coplas de las canciones flamencas y tradicionales ofrecen la oportunidad de acercarse a la realidad de grupos sociales que son discriminados por su raza (van Tongeren, 2017), su género (Araña et al., 2020), su orientación sexual (Baker, 2017) o su aspecto físico (Loureiro-Rodríguez, 2017), contribuyendo al desarrollo de la empatía, la competencia intercultural y la sensibilidad. Adicionalmente, el análisis de las piezas musicales fomenta la ampliación del repertorio musical y literario, posibilitando el aumento de referencias culturales propias (Instituto Cervantes, 2006) y, además, indaga en la estrecha relación entre música y literatura (Fritz et al., 2019; Paquette & Rieg, 2008). Asimismo, este análisis musical aviva el debate continuado sobre la situación que la música juega en el mundo occidental y la cultura de consumo (Alacovska & O’Brien, 2021; Blacking, 1974; Canavan & McCamley, 2020), estimulando la reflexión y la acción del alumnado con el propósito de impulsar la competencia intercultural (Beacco et al., 2016). Las especiales características del flamenco, tan asociadas a un grupo social y una geografía (Díaz Mohedo & Vicent Bújez, 2018), lo convierten en un poderoso activo que empuja al alumnado a reconocer tales peculiaridades y valorarlas como un testimonio que le acerca a la cosmovisión del pueblo que la practica: sus creencias, su sistema de valores, su forma de asumir sus circunstancias, etc. (Cross, 2010). Por último, la música puede ser vehículo para identificar ciertos estereotipos relacionados con distintos grupos sociales e intentar buscar su razón de ser. Sin embargo, puede actuar como

⁷⁹ Desde la historia hasta los estudios sociales y la política, parece que las canciones pueden servir para inspirar a los jóvenes a aprender y comprender más (traducción propia).

un arma de doble filo: reforzando estereotipos (Loureiro-Rodríguez, 2017) o encargándose de desmantelarlos (Araña et al., 2020). El trabajo de reflexión sobre la formación de estos estereotipos ayuda al alumnado a acercarse a la cultura objeto desde una perspectiva más amplia y diversificada, que permita desarrollar el pensamiento crítico (Triviño Cabrera y Vaquero Cañestro, 2020) necesario como agente activo de una sociedad plurilingüe (Consejo de Europa, 2020).

El análisis efectuado ha contribuido al desarrollo de ideas en torno al uso de la música como medio para el desarrollo de las competencias comunicativas, que no es otra cosa que la capacidad para comunicarse, no solo mediante los códigos lingüísticos, sino de entender y usar elementos sociolingüísticos y pragmáticos. El análisis ha lanzado dos subcategorías: la competencia lingüística y la sociolingüística. En relación a la competencia lingüística, se identifica la importancia de aprendizaje de léxico nuevo entre el alumnado, que reconoce la capacidad de la música para resonar en su cabeza y hacerle memorizar ciertas palabras o familias de palabras. Coincidimos con las investigaciones de Murphey (1990) que concibe ese resonar en la cabeza como una suerte de ensayo involuntario y natural. Además, nuestra investigación arroja la misma conclusión que Fonseca-Mora (2000), que reconoce la capacidad de la música para almacenar el lenguaje asociado a ella. Por otro lado, identificamos que una buena combinación musical semánticamente coherente con el mensaje de la copla permite, como afirman Fritz et al. (2019), una mejor adquisición del vocabulario, ahondando en matices de las palabras y sus cualidades de sinonimia o la polisemia. Así mismo, estos materiales reales, no adaptados, hacen enfrentarse al alumnado a textos gramaticalmente incorrectos, permitiendo no solo la reflexión sobre esos errores, sino una apertura de miras hacia una visión del lenguaje como un material orgánico que se adapta a las circunstancias de cada comunicación a pesar de no cumplir con los cánones establecidos. De la misma forma que Zhou (2016) explica respecto al uso del Rap, el flamenco y otras músicas tradicionales pueden mostrarnos realidades lingüísticas gramaticalmente diferentes y prepararnos para abordar con más efectividad una actividad de comunicación en un contexto determinado (Savignon, 1987). Además, la escucha de canciones puede contribuir al desarrollo del diálogo interior, perfeccionando aspectos fonológicos tal y como afirman San Martín Moreno y Binns (2000). Sin embargo, debemos tener en cuenta, que son numerosos los autores que coinciden que este trabajo relacionado con las competencias lingüísticas se vería mucho más beneficiado con la incorporación del canto en las aulas (Delogu & Zheng, 2020; Dolean, 2016; Flaughnacco et al., 2015; Zeromskaite, 2014). La competencia sociolingüística se ve beneficiada en tanto en cuanto el trabajo con estas músicas dirige la atención del alumnado hacia la riqueza cultural que las variedades lingüísticas del español

ofrecen: los geolectos, los sociolectos, los distintos acentos y la riqueza de expresiones locales de sabiduría popular (Maestu, 2011; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012).

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera confluyen muchas variables que pueden afectar al éxito del alumnado a la hora de convertirse en un agente competente en una sociedad plurilingüe (Consejo de Europa, 2020). Entre estas variables, los factores afectivos juegan un papel decisivo y estudiado por numerosos académicos de prestigio (Gardner, 1985; Horwitz, 2010; Krashen, 1983a). Afortunadamente, se ha investigado cómo puede usarse la música para potenciar afectos positivos del alumnado (Dolean, 2016; Murphey & Alber, 1985). El primer lugar, el ambiente del aula contribuye a potenciar los otros factores afectivos. El uso sistemático de música en formato audiovisual —predominantemente YouTube en nuestro estudio— conecta con una generación acostumbrada a este formato tal y como explican los participantes y coincidiendo Gértrudix-Barrio y Gértrudix-Barrio (2010) en su estudio sobre el uso del videoclip. La figura del profesor como facilitador del aprendizaje es valorada por los participantes como un elemento esencial, tanto por sus conocimientos en torno a la música como por su capacidad para expresar los afectos que ella genera, contagiando al resto. Además, destacan su buena dicción, pronunciación y riqueza de vocabulario. Esta apreciación respecto al profesor coincide con las líneas marcadas por Espinar Redondo y Ortega Martín (2015), que establecen la figura del docente como uno de los factores que pueden influir en un mejor ambiente y por tanto un incremento de la motivación del alumnado. Se analiza cómo la selección adecuada de la música, tanto vocal como instrumental, da forma y viste de manera sonora un aula (Tayari, 2015), aportando bienestar y estimulando el aprendizaje y el diálogo en la misma línea que sugiere Lozanov (1978).

Uno de los factores principales del denominado filtro afectivo (Krashen, 1983a) es la motivación. Hacer uso de un producto artístico que forma parte del día a día de un gran porcentaje de adolescentes y adultos jóvenes, tal y como señala en el informe *The Sound of the New Generation* (Youth Music & Ipsos Mori, 2019), puede ser un acierto siempre y cuando el alumnado sea partícipe de su aprendizaje. En este sentido, ofrecer un lugar para la expresión de los gustos musicales ha sido, una estrategia que ha asegurado la motivación (Murphey, 2010). Por otro lado, la motivación se ha incrementado al estimular los afectos del alumnado tanto desde la atención a los elementos musicales (Akhmadullina et al., 2016; Trost et al., 2017) como mediante la contemplación del lenguaje poético de sus coplas y el establecimiento de un vínculo con la propia vida (Murphey & Alber, 1985; Passiatore et al., 2019). El despertar de las emociones no solo ha

contribuido al aumento de la motivación, sino que ha generado una reducción de la ansiedad, llevando al alumnado a sentirse cómodo en el aula, sin la presión que algunos de ellos experimentan al expresarse en una lengua extranjera (Lozanov, 1978). Además, el acceso a materiales reales aporta una visión más realista de la lengua, que se ve como un artefacto metafóricamente orgánico que no siempre sigue las reglas academicistas y, sin embargo, es capaz de apelar a sentimientos gracias a su carga emocional (Cross, 2010). Este acercamiento desinhibido consigue que el alumnado no sienta la presión constante de emitir textos gramaticalmente correctos y se decante por una comunicación fluida (Ramos et al., 2016; Savignon, 1987).

La disposición a la comunicación —más conocida como *willingness to communicate*— se ve favorecida gracias a la incorporación de estas músicas —flamenco, tradicional, popular, etc.— en tanto en cuanto su análisis estético, social, identitario, etc. genera una conversación que resulta de alto interés entre el alumnado, que participa en el diálogo no solo por el hecho de practicar el español como lengua extranjera, sino por la necesidad de contribuir al debate desde la perspectiva del miembro de una comunidad plurilingüe e intercultural (Beacco et al., 2016; Consejo de Europa, 2020). El trabajo continuado en la búsqueda de un entendimiento emocional (Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019) gracias a la reflexión en torno a la música puede potenciar la disposición del alumnado a comunicarse y, por ende, su capacidad para expresarse oralmente tal y como indican Fernández-García y Fonseca-Mora (2019).

Por último, a pesar del escaso uso que se da a la práctica musical en la asignatura estudiada, se identifican ciertos aspectos que según los participantes podrían verse beneficiados gracias al uso del canto en la clase. Se valora la música como un medio que facilita la retención del lenguaje oral al igual que afirman Ludke et al. (2014) “benefits of singing in foreign language learning are greatest for spoken recall in the new language” (p. 51)⁸⁰. Además, se alude a la capacidad de la música para resonar en nuestra cabeza, ejerciendo un efecto de repaso mental involuntario al igual que asevera Murphey con su teoría *Song Stuck in my Head* (1990). Sin embargo, se encuentran contradicciones en relación al uso del canto como medio para la reducción del filtro afectivo. Por una parte hemos podido comprobar en esta investigación que el alumnado se muestra abierto a este tipo de actividades y las valora positivamente, al igual que ocurre en los estudios de Dolean (2016) y Passiatore (2019). Por el contrario, encontramos reticencias por parte de algunos participantes, que sienten que su ansiedad podría aumentar por el

⁸⁰ Los beneficios del canto en el aprendizaje de lenguas extranjeras son mayores para la retención/ recuerdo hablado en una nueva lengua (traducción propia).

hecho de realizar una actividad poco común entre adultos en su vida cotidiana (Alisaari & Heikkola, 2017). Este destierro del canto está provocado, en nuestra opinión, por la desvinculación del mismo de la escuela en favor de actividades más ligadas al lenguaje verbal y por la concepción capitalista de la música como un producto de mercado y una actividad profesional (Blacking, 1974). Conviene establecer pues, una línea de investigación que profundice en los factores influyen para que el canto vaya desapareciendo de las escuelas a medida que el alumnado va creciendo. Por otro lado, planteamos la posibilidad de crear de un método de enseñanza que pueda aplicarse en adultos, en el que se utilice la música no solamente como un artefacto a analizar, sino como un medio para la interpretación y el desarrollo de la creatividad comunicativa y musical.

IV.3. INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN.

El informe final de investigación busca dar respuesta a las preguntas iniciales que dieron germen a nuestra investigación. Queríamos conocer hasta qué punto valoraban los estudiantes adultos la música como una herramienta eficaz para el desarrollo de sus competencias comunicativas y la medida en la que consumían la música en español en sus día a día. Una vez obtenida esa información, investigamos en torno a cómo se podían traducir esos resultados al aplicarlos de manera pedagógica en un grupo reducido de la muestra inicial, que cursara una asignatura centrada en el flamenco, la música tradicional, sefardí y otras músicas.

Esta investigación, que podríamos denominar de metodología mixta (Bolívar, 2012) consta de herramientas de instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Si bien nuestro fin último no es aportar verdades absolutas ni generalizaciones, consideramos que hacer uso de ambas herramientas permite aportar solidez y rigor científico a la investigación, gracias a la complementariedad de las mismas.

El uso de medios computarizados ha proporcionado al investigador facilidades para una organización más efectiva y para el análisis y la visualización de aspectos significativos que pueden ser imperceptibles al enfrentarse a una gran cantidad de información. En este sentido, consideramos que el uso de softwares tales como SPSS y Nvivo era necesario para una investigación realizada en la tercera década del siglo XXI (Trigueros-Cervantes et al., 2018). Esto no significa, ni mucho menos, que estas herramientas deben usarse de forma vana, sin contenido, solo por ofrecer un aura tecnológica. Su uso debe responder a necesidades concretas: atención a las diferencias estadísticas significativas entre

grupos, observación de la realidad desde una perspectiva esquemática, agrupación de información en función a sus significados y a su relación con otros elementos, etc. Todo ello tiene el fin de facilitar los procesos de observación de la realidad desde distintas distancias y ángulos, de igual manera que en un cuadro impresionista podemos apreciar tanto la imagen evocativa más general como cada una de las pinceladas del artista.

Los resultados obtenidos nos han permitido contestar a las preguntas iniciales de la investigación. Estas surgieron al revisar el estado de la cuestión y reflexionar sobre si la música puede tener un peso verdadero en la enseñanza del español como lengua extranjera en aula de adultos o si es simplemente una decoración efectista, tomada de las clases de niveles inferiores —donde se usa más habitualmente y de forma sistemática— para dar un toque de color de vez en cuando (Engh, 2013). A continuación, expondremos las ideas principales que respondan a las preguntas planteadas.

IV.3.1. ¿Qué aceptación tiene entre el alumnado adulto el uso de música como herramienta para el aprendizaje de español como lengua extranjera?

La música es uno de los productos artísticos o de consumo más utilizados por la población en general y por la juventud en particular (Fuentes et al., 2017). Sus características acústicas estimulan las emociones generando bienestar (Tarr et al., 2016); su discurso, generalmente simple y lleno de pronombres, permite que el oyente se apropie de su mensaje y lo sienta suyo (Murphey & Alber, 1985); el almacenaje y ubicuidad que la tecnología ofrece facilitan la escucha en prácticamente todos los ámbitos de la vida (Zhang et al., 2013) y su capacidad para definir la identidad individual o grupal supera a otros productos como la ropa, la literatura, las artes plásticas o el cine (Marshall & Naumann, 2018).

Teniendo en cuenta todo esto, se ve necesario saber si esta preferencia por la música como uno de los medios favoritos de ocio podría aplicarse al aprendizaje del español como lengua extranjera. Esto es, si un producto musical podría utilizarse como un medio con un fin diferente al disfrute puramente estético. Los resultados obtenidos y su posterior análisis nos aportan distintas ideas que debemos tener en cuenta para una posible ampliación de nuestra investigación, así como para la creación de programas pedagógicos basados en la música y las canciones.

En primer lugar, confirmamos que, a pesar de que los participantes declaren tener dificultades a la hora de entender el texto de las canciones, estas

son el medio más utilizado —entre una amplia lista en la que se encuentran libros, cómics, programas de televisión y radio, películas, etc.— para impulsar la mejora en sus competencias comunicativas. Podemos afirmar que nuestra investigación aporta una base más sólida a lo sugerido por Murphey (2010): “Songs are frequently mentioned as one of the primary motivating forces to begin or continue with learning” (p. 246)⁸¹.

Hemos comprobado que la música en español tiene un peso especial entre los participantes, que declaran escuchar música en español en mayor porcentaje que escuchan podcast, leen libros, ven películas, etc. El buen momento de la música en español (EFE, 2020; Martínez, 2006) y su capacidad para aportar significados individuales por parte de los oyentes, la convierten en un medio potenciador de la motivación del alumnado (Pérez-Carmona et al., 2021).

IV.3.2. ¿Son el flamenco, música tradicional y otras músicas herramientas útiles para el aprendizaje sociocultural y el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado adulto?

El conocimiento sociocultural de una lengua extranjera es necesario para poder desenvolverse entre los hablantes de la misma. Sin embargo, un saber enciclopédico no tendrá ninguna utilidad si no se desarrolla una consciencia y su posterior competencia intercultural, esto es: “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Cervantes, 2021)

El trabajo exhaustivo y sistemático con la música permite el desarrollo de la competencia intercultural, haciendo al alumnado cuestionarse cuál es su posición en el mundo, así como su labor como agente activo en una sociedad pluricultural y globalizada. El diálogo sobre la música —que actúa, por un lado, como reflejo de una sociedad y, por otro, como objeto que moldea a la misma— y su escucha y disfrute —que incrementan la consciencia de la riqueza cultural de

⁸¹ Las canciones se mencionan con frecuencia como una de las principales fuerzas motivadoras para comenzar o continuar con el aprendizaje (traducción propia).

la sociedad que la crea— son observados como estrategias de gran eficacia en la consecución de objetivos planteados a nivel europeo⁸², intercontinental⁸³ y local⁸⁴.

El uso de la música y las canciones flamencas, sefardíes y tradicionales se sumerge en la realidad de la etnia gitana, así como de la sociedad andaluza y española. Permite conocer cómo son sus relaciones personales, su idiosincrasia, su historia, sus problemas sociales y los estereotipos que los definen tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. Huelga decir que estos aspectos culturales se interrelacionan de forma constante dentro de las piezas musicales y es precisamente por eso que el debate y la reflexión deben observarse como un camino a seguir y no como la consecución de una meta final. En otras palabras, el objetivo de esta enseñanza no es ofrecer unos contenidos completos y cerrados, sino abrir un abanico de posibilidades que funcionen como una figura fractal, con el fin de alcanzar no solo a los estudiantes, sino a sus allegados y la sociedad en general (Murphey, 2014).

IV.3.3. ¿Son el flamenco, música tradicional y otras músicas, herramientas útiles para el desarrollo de competencias comunicativas en alumnado adulto?

A pesar de que existe un buen número de estudios que valoran en uso de la música pop —especialmente en inglés— como medio para la mejora de la competencia comunicativa (Dolean, 2016; Fonseca-Mora, 2000; Ludke et al., 2014; Murphey, 2014), las referencias al uso de músicas como el flamenco, la tradicional y otras populares son muy escasas y, generalmente, se presentan como propuestas didácticas y no de investigación (Díaz Mohedo & Vicent Bújez, 2018). Hemos comprobado que el uso de estas músicas tiene mucho que aportar al desarrollo de competencias lingüísticas y sociolingüísticas en tanto en cuanto ayudan a la incorporación y retención de nuevo vocabulario; fomentan la atención a aspectos gramaticales, semánticos y fonológicos; facilitan las actividades de comunicación y aumentan la consciencia de la variedad dialectal del español. Si bien las características de estas músicas difieren de aquellas involucradas normalmente en estas investigaciones —música pop en inglés—, comprobamos que su uso puede ser muy beneficioso, tanto lingüística como sociolingüísticamente (Hymes, 1972, 2015) y que, lejos de ofrecer una visión

⁸² MCER (Consejo de Europa, 2002, 2020)

⁸³ Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006)

⁸⁴ Plan de estudios del Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada.

cerrada de lo que es una lengua, proporciona la oportunidad de acercarse a la realidad localizada de un idioma y ver las conexiones que esta tiene con las demás. Sin embargo, como ya dejamos constancia, consideramos que el uso del canto podría mejorar notablemente elementos como la retención de vocabulario, los aspectos fonológicos o los gramaticales (Heikkola & Alisaari, 2019; Ludke et al., 2014; Paquette & Rieg, 2008).

IV.3.4. ¿Qué aspectos afectivos se ven más beneficiados en el uso del flamenco y la música tradicional y otras músicas como contenido principal en alumnado adulto?

El uso de este tipo de músicas beneficia notablemente los aspectos afectivos en el aula. La música contribuye al fomento de la disposición a la comunicación, la creación de un ambiente beneficioso para el desarrollo de la asignatura y la reducción del filtro afectivo. Si el cuestionario (parte cuantitativa) nos había aportado información sobre la disposición del alumnado para usar la música como herramienta para el aprendizaje, el estudio de caso nos ha permitido comprobar su empleo en el aula genera la necesidad de expresar sensaciones y opiniones en relación a la misma y a las cuestiones éticas y estéticas que se plantean en torno a ella. Coincidimos con Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora (2019) al afirmar que el uso de la música fomenta la estimulación de los afectos y una posterior expresión verbal de los pensamientos y emociones del alumnado en relación a las piezas escuchadas y/o visionadas. La generación de una atmósfera de bienestar contribuye a sentir el aula como un lugar conocido, ajeno a hostilidades y propicio para la comunicación (Lozanov, 1978; Tayari, 2015), donde se reduce la ansiedad (Dolean, 2016; Passiatore et al., 2019) y aumenta la motivación y la autoconfianza (Murphey, 2010; Ramos et al., 2016).

IV.3.5. ¿Hasta qué punto podría resultar exitoso incluir el canto en el aula de cultura y lengua española con estudiantes adultos?

Podemos afirmar que existen varios elementos a favor del uso del canto en el aula de español como lengua extranjera con adultos, pero, al mismo tiempo, ciertos elementos coyunturales que impiden que esta estrategia pedagógica se desarrolle plenamente. En favor del canto, hemos encontrado una buena acogida por parte del alumnado durante la sesión destinada a ello, así como la opinión de varios estudiantes y el experto en la materia. Todos coinciden en que el uso de la música facilita la adquisición de nuevo vocabulario y una mayor retención del mismo, así como la mejora de la pronunciación y un sencillo acceso a las distintas

variantes y registros del español. Al mismo tiempo, les proporciona más seguridad en sí mismos y aumentaba su motivación. Por último, les une con los distintos miembros del aula y genera diversión y bienestar. Sin embargo, otros miembros del grupo y el profesor, afirman que, a pesar de que son conscientes de los beneficios que el uso del canto puede proporcionar, el hecho de cantar en público puede resultar algo infantil y generar malestar o ansiedad.

Nosotros concluimos que, a pesar de las evidencias científicas existentes, sigue habiendo muchas reticencias hacia la introducción del canto. En primer lugar, porque estas evidencias científicas no han sido muy extendidas entre los docentes y el alumnado (Engh, 2013). En segundo lugar, porque la música y su interpretación se han convertido en un producto comercial y profesionalizado, desplazado de la cotidianeidad del mundo occidental (Blacking, 1974). Esta realidad no es nueva, ha ido incrementándose desde la profesionalización de los músicos y, posteriormente, con la aparición de los sistemas de grabación. Ante esto, no nos queda otro remedio que seguir investigando la manera en que la música puede tener mayor presencia en la escuela y cómo puede asociarse a otras disciplinas, tal y como está ocurriendo con los programas STEAM (Land, 2013; Perales & Aróstegui, 2021), que pretenden incorporar las artes visuales y performativas a un currículo integrado con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

IV.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Durante este capítulo hemos ofrecido, en primer lugar, los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario, contrastando los mismos con los de otras investigaciones del mismo campo y generando unas conclusiones. En segundo lugar, hemos realizado análisis descriptivos y categóricos de la información recogida en nuestro estudio de caso, comparando, de nuevo, los resultados obtenidos con aquellos ofrecidos en otros estudios. Por último, y gracias al proceso de discusión y reflexión realizado, hemos contestado a las preguntas de investigación formuladas en el primer capítulo.

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

El progreso tecnológico y la hiperconexión han facilitado en los últimos años el establecimiento de redes que hacen fluir el conocimiento, impulsan el contacto entre individuos y aceleran los procesos comunicativos. Sin embargo, esta nueva realidad no asegura que las comunicaciones sean más exitosas desde una óptica sociocultural o resulten más amables en términos afectivos. Por el contrario, pueden hacer perder la perspectiva de la importancia de la comunicación, que no debe verse solamente como un intercambio de artefactos de carácter lingüístico, sino como un acto de cooperación entre prójimos cuya visión del mundo enriquece el resultado.

La humanidad ha desarrollado durante su historia distintos medios que permiten comunicarse. Algunos de ellos, como el lenguaje verbal, son capaces de expresar de manera específica, referencial y sin ambigüedad, codificando y transmitiendo proposiciones simples o extraordinariamente complejas. Otros, como la música, resultan menos precisos a la hora de hacer concreto el mensaje, pero pueden transmitir los sentimientos del emisor y estimular las emociones del receptor, ofreciendo una señal honesta de lo expresado (Cross, 2010). Sin embargo, estas diferencias entre lenguaje y música no deben interpretarse como dos posturas irreconciliables, sino como el resultado tangible de dos sistemas que se complementan desde hace cientos de miles de años (Patel, 2012a; Unyk et al., 1992).

Siendo conscientes de esta complementariedad expuesta por numerosos autores (Brown, 2000; Mithen 2011; Patel, 2014), no queríamos dejar pasar la oportunidad de investigar en torno a ciertos aspectos poco explorados con el fin de contribuir a una mejora de la educación —concebida más allá de contextos de laboratorios—, centrándonos, para ello, en el aula y todo lo que la rodea. Nos dimos cuenta de que existen varios vacíos en el ámbito académico que atiende al uso de la música como herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como: una reducida existencia de investigaciones sobre el alumnado adulto como estudiante de español como lengua extranjera en general, una escasa atención, en estos estudios, a músicas tradicionales o basadas en la tradición —como el flamenco o la música sefardí— y una ausencia de investigaciones que confirmen qué opina este alumnado en torno al uso de la música como medio para su aprendizaje.

Con el doble objetivo de cubrir esas ausencias y aportar conocimiento que pueda ponerse en práctica en el aula de español como lengua extranjera, nuestra investigación hace uso de una metodología mixta, que permite recoger información, analizarla e interpretarla mediante herramientas cuantitativas y cualitativas. Estas dos herramientas son: la adaptación de un cuestionario de

Ramírez (1992) y un estudio de caso que cuenta con los siguientes instrumentos: observación, entrevistas y análisis documental.

La triangulación constante de las herramientas metodológicas utilizadas ha facilitado el proceso de interpretación de la realidad estudiada, poniendo sobre la mesa una serie de temas o aspectos que juzgamos dignos de destacar. Nuestro objetivo, en este capítulo, es ofrecer al lector las conclusiones de nuestro trabajo y dibujar ciertas líneas de investigación que consideramos que deben desarrollarse en el futuro cercano.

La música: el medio preferido entre estudiantes adultos de español como lengua extranjera

Durante las últimas tres décadas, la incorporación de la música en las aulas de lenguas extranjeras ha sido habitual. Sin embargo, la edad del alumnado ha influido de manera decisiva en el uso sistemático de la misma (Alisaari & Heikkola, 2017; Engh, 2013), siendo mucho menos usual entre adultos que entre niños y adolescentes. La profesionalización de los músicos, el consumo de música como producto comercial y el destierro de esta de las aulas a medida que el alumnado crece han desplazado a este medio expresivo y comunicativo fuera de su espacio natural (Blacking, 1974), despojándole, en parte, de su valiosa capacidad para la creación de lazos sociales (Cross & Woodruff, 2008). Esto ha hecho considerar la música como un simple adorno para el aula de lenguas extranjeras —cuyo destino es el entretenimiento esporádico— sin una base pedagógica sólida.

Ante este hecho, podría parecer lógico que el alumnado adulto no valorara la música como un medio para mejorar sus competencias en un idioma extranjero y que se atuviera a echar mano de aquellos recursos más habituales en el aula cuando realiza su práctica de manera independiente. Sin embargo, las posibilidades de acceso ubicuo a una gran diversidad de músicas gracias a plataformas de *streaming*⁸⁵ como Spotify o iTunes, permiten al usuario descubrir nuevas tendencias e interesarse por piezas ajenas al repertorio que habitualmente escuchan. Teniendo en cuenta esto, y que según Greenberg y Rentfrow (2017), la audición de música acompaña a las personas entre un 11 % y un 44 % de su tiempo consciente, no es descabellado pensar que, aunque no se tenga mucha costumbre de utilizar la música en el aula de español como lengua extranjera como herramienta para el aprendizaje, sí puede ser utilizada de forma independiente

⁸⁵ Entendido como el acceso a contenidos en internet sin necesidad de realizar una descarga del archivo.

como han sugerido otros autores (Murphey, 2010; Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019). Estas sugerencias, empero, no se habían mostrado completamente concluyentes hasta la fecha. El uso de la adaptación del cuestionario de Ramírez (1992) ha arrojado información que consideramos de gran importancia para futuras investigaciones. En primer lugar, ha establecido que la música es el medio en el que los participantes (178) depositan su confianza con mayor asiduidad durante su práctica independiente del español como lengua extranjera, a pesar de que pueda resultar muy difícil de entender en una primera audición. Sin embargo, concluimos que existen ciertos elementos que permiten sortear esta dificultad, tales como la carga emocional de las canciones y su capacidad para resonar en nuestra cabeza generando un entrenamiento involuntario. Además, se ha observado que la experiencia musical o el nivel lingüístico no se traducen en un mayor o menor uso de la música entre el alumnado, por lo que podemos sugerir que este medio puede ser explotado sin tener en cuenta estas variables (Pérez-Carmona et al., 2021). El buen momento de la música en español y la propensión de estos participantes a usar la música como herramienta en su aprendizaje nos animan a recomendar encarecidamente su incorporación a las aulas con adultos de forma sistemática.

Con la vista puesta en futuras investigaciones, consideramos necesario realizar este estudio en dos contextos diferentes, tanto de inmersión lingüística como en países de origen (Jæger & Gram, 2017), indagando en las semejanzas y diferencias en torno al uso de la música como medio para la práctica de español como lengua extranjera. Por otro lado, consideramos que resultaría beneficioso hacer un estudio más concreto respecto a qué géneros de música son más utilizados para la práctica de español como lengua extranjera de forma independiente. Esto aportaría información respecto a los gustos musicales y a cómo motivar el aprendizaje, abriendo un debate sobre la mayor o menor idoneidad de unos u otros géneros musicales para el aprendizaje del español. Un debate este que algunos profesores y académicos mantienen a día de hoy, especialmente cuando se tratan géneros como el reggaetón o el trap.

También, apreciamos necesario profundizar en la opinión del público en general respecto a la creciente importancia del español dentro del panorama musical internacional y de las reivindicaciones que ciertos músicos están haciendo públicas como una forma de empoderamiento cultural. Unas reivindicaciones que piden un mayor respeto a la lengua española como medio de expresión de una cultura —la hispana— que, a pesar de resultar muy heterogénea, tiene muchos elementos en común gracias a su lengua. En este sentido, los análisis de sentimientos de redes sociales pueden arrojar información de alto interés sociológico y educativo (Chen et al., 2014; Cosimato et al., 2019; Saura et al.,

2018) que resulte beneficiosa para los procesos de enseñanza-aprendizaje el español como lengua extranjera y el diseño de actividades didácticas.

Por último, nos interesa investigar sobre las creencias y prácticas que los profesores de español como lengua extranjera poseen respecto al uso de la audición de las canciones y el canto en el aula, de la misma forma que Alisaari & Heikkola (2017) hicieron entre en profesorado de finés como lengua extranjera. Esto permitiría conseguir un diagnóstico de la situación real en las aulas con adultos y nos aportaría información crucial para el futuro desarrollo de programas de español como lengua extranjera con la música como contenido principal.

Flamenco, música tradicional y sefardí: desarrollando las competencias interculturales, comunicativas y los aspectos afectivos

Teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en la parte cuantitativa de nuestra investigación, nos cuestionamos si es posible alcanzar las mismas cotas de éxito que se obtienen con músicas modernas al usar músicas tradicionales o basadas en la tradición como son el flamenco, la música del folclore español o la música sefardí. Buscamos analizar qué aspectos se ven más beneficiados gracias a su incorporación sistemática en un curso de lengua y cultura españolas. Tras un ejercicio de análisis, codificación y categorización, nos centramos en tres grandes categorías que vertebran nuestras líneas principales.

En primer lugar, destacamos que estas músicas pueden ser tanto o más efectivas que las músicas modernas para desarrollar el aprendizaje sociocultural (Galindo, 2005) y la competencia intercultural (Beacco et al., 2016; Oliveras Vilaseca, 2000) en tanto en cuanto: hunden sus raíces en las tradiciones; se nutren de la idiosincrasia de los pueblos que las componen; constituyen una importante fuente histórica y reflejan los cambios socio-económicos experimentados por los distintos grupos sociales que las crean, las consumen y las interpretan. Además, motivan el debate entre los estudiantes, que son incitados a iniciar una suerte de diálogo entre su propia cultura y la cultura meta, afrontando aquellos aspectos en los que chocan y buscando las razones de ser de los posibles conflictos y del origen de los estereotipos. Todo ello permite ahondar en los lazos que los unen como seres comunicativos que son —tanto desde una perspectiva lingüística como musical—. Estas músicas se valoran como medios para el desarrollo de la competencia intercultural de un alumnado que aspira a ser un agente activo en una sociedad cada vez más plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2020).

En este sentido, y con la vista puesta en el futuro, consideramos que el trabajo con otros tipos de músicas tradicionales —o basadas en la tradición— beneficiaría tanto el aprendizaje de alumnado de español como lengua extranjera como la investigación y la innovación. Pensamos en el desarrollo de programas

similares que sitúen como contenido principal el tango y la milonga de Argentina, el son o la rumba de Cuba, las rancheras mejicanas, etc. —aportando un abanico más amplio que lleve a un desarrollo de la competencia intercultural del alumnado—.

Uno de los aspectos más destacados por numerosos autores respecto al uso de la música en el aula de lenguas extranjeras es su potencial para impulsar el desarrollo de elementos lingüísticos (Ludke et al., 2014; Murphey, 1990; Poulin-Charronnat et al., 2005; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012). Sin embargo, el empleo de músicas como el flamenco o la música sefardí no había sido objeto de estudio hasta la fecha. Hemos podido comprobar que este uso aporta un valor especial al desarrollo de competencias lingüísticas y sociolingüísticas —que, junto con la competencia pragmática, son las tres componentes que constituyen la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002)—, fomentando la incorporación y retención de vocabulario y poniendo el foco sobre elementos fonológicos, gramaticales y semánticos. Además, se potencia el desarrollo de la consciencia sobre las variedades lingüísticas en el alumnado, que valora esta riqueza. Si bien se tiende a utilizar músicas modernas en el aula de español como lengua extranjera, cabe destacar que el uso de estas (flamenco, tradicional y sefardí) no solo puede ofrecer los mismos niveles de eficacia, sino que da testimonio de un español menos estandarizado, con más aristas, que ayuda al alumnado a prepararse para la amplia variedad de dialectos y registros de nuestra lengua.

En función a lo hallado, proponemos, como línea de investigación futura, una indagación en torno al uso de estos y otros géneros para el desarrollo de la competencia pragmática, esto es, la coherencia en el discurso, la flexibilidad a la hora de adaptarse a distintos contextos, a los sobreentendidos, al humor, la ironía, etc. Por otro lado, nos gustaría destacar la necesidad de realizar una investigación más profunda en la que la utilización del canto fuera sistemática —de la misma forma que se ha hecho en otros idiomas—. Hasta la fecha, no ha habido trabajos que realicen una iniciativa similar con música en español y alumnado adulto como sí han hecho Murphey (2014) en inglés y Alisaari y Heikkola (2016) en finés.

Como decíamos al comenzar esta conclusión, la música cuenta con unas características que hacen de ella una herramienta capaz de estimular las emociones y apelar a los afectos de una forma difícil de conseguir mediante otros medios. En esta investigación hemos podido constatar que esa cualidad de la música juega un papel fundamental en la reducción del filtro afectivo (Krashen, 1983a) y la disposición a la comunicación (MacIntyre et al., 2003). El flamenco, la música tradicional, la sefardí y otras músicas en español pueden ser utilizadas para fomentar el bienestar en el aula, reduciendo la ansiedad y aumentando la

motivación y la autoconfianza, de igual manera que se ha hecho con otras músicas como el pop (Dolean, 2016; Lems, 2001) o la *chanson* francesa (Adam, 2016). Además, hemos comprobado las posibilidades de trabajo en torno a valores que el uso de las letras o coplas puede ofrecer, fomentando la inteligencia emocional (Gardner, 1993).

Consideramos, sin embargo, que aún existe espacio para el estudio en este campo. Nos planteamos una investigación de corte cuantitativo en la que géneros como el flamenco sean utilizados como medio para reducción de la ansiedad y el aumento de la motivación, de manera que podamos comparar los resultados con trabajos similares en otros idiomas y con otros géneros (Dolean, 2016; Passiatore et al., 2019).

La presente investigación, que ahora concluimos, nos ha permitido indagar en el valor de la música como medio para beneficiar los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera con alumnado adulto. Consideramos que la música es un activo esencial a la hora de afrontar el reto de enseñar o aprender una lengua extranjera en un mundo cada vez más conectado que, sin embargo, no parece estar cada vez más unido. Los planes Agenda 2030⁸⁶ establecen, en su punto 4.7, que de aquí al año 2030 se quieren fortalecer, entre otros aspectos, “los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2018, p. 29). El plurilingüismo y la pluriculturalidad son, a todas luces, armas muy poderosas para alcanzar esos objetivos. Nuestra labor como investigadores y docentes es preparar al alumnado para alcanzar estas metas, contando con las virtudes que la música ostenta y que Hans Christian Andersen resume afirmando que “where words fail, music speaks” (1866, p. 38)⁸⁷.

⁸⁶ Los 17 objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas firmados el 25 de septiembre de 2015 por 193 países cuyo cumplimiento debe darse en 2030. <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/home.htm>

⁸⁷ Donde las palabras fallan, habla la música (traducción propia).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, C., & Gault, B. (2008). The State of Music in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1177/0022429408317516>
- Adam, E. (2016). Education in values through the “chanson française”: a new approach in teaching ffl. In MC Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (pp. 153–162). Cambridge Scholars Publishing.
- Ahola, S. (2005). Digging Deeper into Songs: A Writing Activity (for ESL Students) (TESL/TEFL). *The Internet TESL Journal*, 9(2).
<http://iteslj.org/Lessons/Ahola-Songs.html>
- Akhmadullina, R. M., Abdrafikova, A. R., & Vanyukhina, N. V. (2016). The use of music as a way of formation of communicative skills of students in teaching English language. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1295–1302.
<https://doi.org/10.12973/ijese.2016.400a>
- Alacovska, A., & O’Brien, D. (2021). Genres and inequality in the creative industries. *European Journal of Cultural Studies*, 24(3), 639–657.
<https://doi.org/10.1177/13675494211006095>
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2016). Increasing fluency in L2 writing with singing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 271–292.
<https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.2.5>
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2017). Songs and poems in the language classroom: Teachers’ beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 231–242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.021>
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- Andersen, H. C. (1866). *What the Moon Saw: And Other Tales* (Vol. 174). George Routledge and Sons.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457–469.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004>
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Aoyama, Y. (2007). The role of consumption and globalization in a cultural industry: The case of flamenco. *Geoforum*, 38(1), 103–113.
<https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2006.07.004>

- Araüna, N., Tortajada, I., & Figueras-Maz, M. (2020). Feminist Reggaeton in Spain: Young Women Subverting Machismo Through 'Perreo.' *Young*, 28(1), 32–49. <https://doi.org/10.1177/1103308819831473>
- Arcia Chavez, M. (2018). *Teoria y practica de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: sistematizacion*. Editorial Universo Sur. <https://elibro.net/es/lc/ugr/titulos/120859>
- Arnold, J. y Fonseca-Mora, M. C. (2014). Motivar al alumnado de español. In *Programa de Desarrollo Profesional*. Edunimen.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Ato, M., López, J., Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Azaryahu, L., Courey, S. J., Elkoshi, R., & Adi-Japha, E. (2019). 'MusiMath' and 'Academic Music' – Two music-based intervention programs for fractions learning in fourth grade students. *Developmental Science*, 1–17. <https://doi.org/10.1111/desc.12882>
- Baker, C. (2017). The 'gay Olympics'? The Eurovision Song Contest and the politics of LGBT/European belonging. *European Journal of International Relations*, 23(1), 97–121. <https://doi.org/10.1177/1354066116633278>
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Baker, W. (2010). Effects of age and experience on the production of English word-final stops by Korean speakers. *Bilingualism*, 13(3), 263–278. <https://doi.org/10.1017/S136672890999006X>
- Balter, M. (2004). Seeking the key to music. *Science*, 306(5699), 1120–1122. <https://doi.org/10.1126/science.306.5699.1120>
- Barbero García, M. I., Vila Abad, E., y Suárez Falcón, J. C. (2015). *Psicometría*. UNED.
- Beacco, J.-C. B., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of plurilingual and curricula for intercultural education*. Council of Europe.
- Bedoin, N., Brisseau, L., Molinier, P., Roch, D., & Tillmann, B. (2016). Temporally Regular Musical Primes Facilitate Subsequent Syntax Processing in Children with Specific Language Impairment. *Frontiers in Neuroscience*, 10(2020), 107324. <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00245>
- Benlloch, I. M. y Campos, A. B. (1999). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad* (Vol. 31). Universitat de Valencia.

- Benzon, W. L. (2001). *Brains , Music and Coupling Beethoven ' s Anvil : Music in Mind and Culture*. Oxford University Press.
- Best, C. T., & Avery, R. A. (1999). Left-hemisphere advantage for click consonants is determined by linguistic significance and experience. *Psychological Science*, *10*(1), 65–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00108>
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *109*(2), 775–794. <https://doi.org/10.1121/1.1332378>
- Bianco, R., Gold, B. P., Johnson, A. P., & Penhune, V. B. (2019). Music predictability and liking enhance pupil dilation and promote motor learning in non-musicians. *Scientific Reports*, *9*(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-53510-w>
- Binns, H. (2016). Music: why it affects us, how society uses it. In M. C. Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (pp. 7–22). Cambridge Scholars Publishing.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press. <https://doi.org/10.2307/895922>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi & M. H. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (Vol. 2, pp. 79–109). PUCRS. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' beliefs about learning as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)*. University of Jyväskylä.
- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L. R. (2012). Music and Early Language Acquisition. *Frontiers in Psychology*, *3*, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Bravo, K. C. (2013). Flamenco, tango, tondero, chacarera, vallenatos, nueva canción chilena y más música en Facebook con los alumnos de segundo año de la clase de ELE universitaria. *Mediterráneo. Revista de La Consejería de Educación En Italia, Grecia y Albania*, *5*, 136–159.
- Bravo, O. y Marín González, F. (2012). El desarrollo como metarrelato de la modernidad. *Revista Venezolana de Gerencia*, *17*(57). <https://doi.org/10.31876/revista.v17i57.10678>
- Brown, J. W. (1988). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. *Studies in Second Language Acquisition*, *10*(3), 419–421. <https://doi.org/10.1017/s0272263100007634>

- Brown, S. (2000). The “Musilanguage” model of music evolution. In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *Theories of music origin*. MIT press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Callan, D. E., Tsytsarev, V., Hanakawa, T., Callan, A. M., Katsuhara, M., Fukuyama, H., & Turner, R. (2006). Song and speech: Brain regions involved with perception and covert production. *NeuroImage*, *31*(1), 1327–1342. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.01.036>
- Cámara de Landa, E. (2003). *Etnomusicología*. ICCMU.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Canavan, B., & McCamley, C. (2020). The passing of the postmodern in pop? Epochal consumption and marketing from Madonna, through Gaga, to Taylor. *Journal of Business Research*, *107*, 222–230. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.12.005>
- Cantero Serena, F. y Arriba García, C. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *16*, 9–21. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20225>
- Cárdenas-Robledo, L. A. y Peña-Ayala, A. (2019). A holistic self-regulated learning model: A proposal and application in ubiquitous-learning. *Expert Systems with Applications*, *123*, 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.01.007>
- Carlson, E., Burger, B., & Toiviainen, P. (2019). Empathy, entrainment, and perceived interaction in complex dyadic dance movement. *Music Perception*, *36*(4), 390–405. <https://doi.org/10.1525/MP.2019.36.4.390>
- Carreiras, M., Lopez, J., Rivero, F. y Corina, D. (2005). Neural processing of a whistled language. *Nature*, *433*(7021), 31–32. <https://doi.org/10.1038/433031a>
- Casañ, J. M. (1991). Chiquilla [Canción]. In *¡Que no se extinga la llama!* GASA.
- Casas-Mas, A. (2018). Developing an Approach to the Flamenco Learning-Teaching Culture: An Innovative (Traditional) Learning. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, vol 24. In Leung BW (Ed.), *Traditional Musics in the Modern World: Transmission, Evolution, and Challenges* (pp. 25–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91599-9_3
- Cason, N., Marmursztejn, M., D’Imperio, M., & Schön, D. (2020). Rhythmic Abilities Correlate with L2 Prosody Imitation Abilities in Typologically Different Languages. *Language and Speech*, *63*(1), 149–165. <https://doi.org/10.1177/0023830919826334>
- Cattin, G. (1979). El Medioevo. Primera parte. En *Historia de la Música 2*. Turner

Música.

- Chen, X., Vorvoreanu, M., & Madhavan, K. P. C. (2014). Mining social media data for understanding students' learning experiences. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 246–259. <https://doi.org/10.1109/TLT.2013.2296520>
- Chern, A., Tillmann, B., Vaughan, C., & Gordon, R. L. (2018). New evidence of a rhythmic priming effect that enhances grammaticality judgments in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 173, 371–379. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.007>
- Chien, Y.-Y. G. (2016). After six decades: Applying the U-curve hypothesis to the adjustment of international postgraduate students. *Journal of Research in International Education*, 15(1), 32–51. <https://doi.org/10.1177/1475240916639398>
- Chin, T. C., & Rickard, N. S. (2012). The Music use (Muse) Questionnaire: an instrument to measure engagement in music. *Music Perception*, 29(4), 429–446. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.29.4.429>
- Chomsky, N. (1964). The development of grammar in child language - formal discussion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 35–39. <https://doi.org/10.2307/1165753>
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. MIT Press.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12(4), 293–302. <https://doi.org/10.1037/h0081081>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Colás, M. P. (1992). Los métodos de investigación en educación. En M. P. Colás y Buendía L (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 43–68). Alfar.
- Collingwoode-Williams, T., Gillies, M., McCall, C., & Pan, X. (2017). The effect of lip and arm synchronization on embodiment: A pilot study. *Proceedings - IEEE Virtual Reality*, 253–254. <https://doi.org/10.1109/VR.2017.7892272>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. www.coe.int/lang-cefr.
- Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho, A., Machancoses, F. H., & Fonseca-Mora, M. C. (2019). A Music-Mediated Language Learning Experience: Students'

- Awareness of Their Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02238>
- Cosimato, A., De Prisco, R., Guarino, A., Malandrino, D., Lettieri, N., Sorrentino, G., & Zaccagnino, R. (2019). The Conundrum of Success in Music: Playing it or Talking About it? *IEEE Access*, *7*, 123289–123298. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2937743>
- Creech, A. (2016). The Role of the Family in Supporting Learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.29>
- Creel, S. C. (2019). The familiar-melody advantage in auditory perceptual development: Parallels between spoken language acquisition and general auditory perception. *Attention, Perception, and Psychophysics*, *81*(4), 948–957. <https://doi.org/10.3758/s13414-018-01663-7>
- Cross, I. (2001). Music, Cognition, Culture, and Evolution. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *930*(1), 28–42. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05723.x>
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemos: Revista de Estudios En Musica, Cognicion y Cultura*, *1*, 9–19. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2700/2512>
- Cross, I. (2012a). Music and cognitive evolution. In *Oxford Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 649–667). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198568308.013.0045>
- Cross, I. (2012b). The nature of music and its evolution. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0001>
- Cross, I., & Tolbert, E. (2008). Music and meaning. In *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 24–34). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0003>
- Cross, I., & Woodruff, G. E. (2008). Music as a communicative medium. In R. Botha & C. Knight (Eds.), *The Prehistory of Language* (Vol. 1, pp. 77–98). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199545872.003.0005>
- Cross, R. (2012). Creative in finding creativity in the curriculum: The CLIL second language classroom. *Australian Educational Researcher*, *39*(4), 431–445. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0074-8>
- Dahlman, Y. (2007). Towards a theory that links experience in the arts with the acquisition of knowledge. *International Journal of Art and Design Education*, *26*(3), 274–284. <https://doi.org/10.1111/j.1476->

8070.2007.00538.x

- Dai, Y., Wu, Z., & Dai, L. (2015). The Relationships among Motivation, Learning Styles and English Proficiency in EFL Music Students. *International Journal of English Linguistics*, 5(6), 75. <https://doi.org/10.5539/ijel.v5n6p75>
- Darwin, C. (2008). *The descent of man, and selection in relation to sex*. Princeton University Press (Original publicado en 1871).
- Datosmacro. (2020). *Comparar economía países: China vs España Salario Mínimo 2019*. Expansión. Consultado El 31 de Mayo de 2020. <https://datosmacro.expansion.com/paises/comparar/china/espana?sc=XEOA>
- Delogu, F., & Zheng, Y. (2020). Beneficial Effects of Musicality on the Development of Productive Phonology Skills in Second Language Acquisition. *Frontiers in Neuroscience*, 14(618). <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00618>
- Deluca, V., Rothman, J., & Pliatsikas, C. (2019). Linguistic immersion and structural effects on the bilingual brain: A longitudinal study. *Bilingualism*, 22(5), 1160–1175. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000883>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 2). SAGE Publications Ltd.
- Deutsch, D. (2019). The Speech-to-Song Illusion. In *Musical Illusions and Phantom Words* (pp. 151–169). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190206833.003.0011>
- Dewaal Malefyt, T. (1998). " Inside " and " Outside " Spanish Flamenco : Gender Constructions in Andalusian Concepts of Flamenco Tradition. *Anthropological Quarterly*, 71(2), 63–73. <https://www.jstor.org/stable/3317706>
- Díaz-Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza- aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, 24, 203–214.
- Díaz Mohedo, M., & Vicent Bújez, A. (2018). Flamenco as a cross-cultural tool to teach Spanish in the neoliberal society. In M. Djuraeva & F. Tochon (Eds.), *Language Policy or the Politics of Language: Re-imagining the Role of Language in a Neoliberal Society* (pp. 255–281). Deep University Press.
- Dittinger, E., Scherer, J., Jäncke, L., Besson, M., & Elmer, S. (2019). Testing the influence of musical expertise on novel word learning across the lifespan using a cross-sectional approach in children, young adults and older adults. *Brain and Language*, 198(2019), 104678. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104678>
- Dolean, D. D. (2016). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20(5), 638–653. <https://doi.org/10.1177/1362168815606151>

- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(13), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309–319. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004508>
- EFE. (2020, December 12). Bad Bunny hace historia en la lista Billboard 200 con su último disco, íntegramente en español | Cultura. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cultura/2020/12/09/5fd09a8bfc6c8333198b464f.html>
- Engl, D. (2013). Why use music in English language learning? a survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113–127. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36. [https://doi.org/10.1016/0032-3861\(78\)90049-6](https://doi.org/10.1016/0032-3861(78)90049-6)
- Espinar Redondo, R., & Ortega Martín, J. L. (2015). Motivation: The Road to Successful Learning. *Profile*, 17(2), 125–136. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>
- Eurydice. (2006). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo. En *Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Falk, D. (2004). Prelinguistic evolution in early hominins: Whence motherese? *Behavioral and Brain Sciences*, 27(4), 491–503. <https://doi.org/10.1017/s0140525x04000111>
- Fandiño López, Z., Torras, A. V., Fandiño López, Z. y Torras, A. V. (2008). Canciones en la clase de ELE. *Jornadas de Formación Del Profesorado En La Enseñanza de ELE y La Literatura Española Contemporánea*, 177–186.
- Fenk-Oczlon, G., & Fenk, A. (2009). Some parallels between language and music from a cognitive and evolutionary perspective. *Musicae Scientiae*, 13(2_suppl), 201–226. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002101>
- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: is the melody the message? *Child Development*, 60(6), 1497–1510. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb04020.x>
- Fernald, Anne. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9)
- Fernández-García, A., & Fonseca-Mora, M. C. (2019). EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to

- communicate and musical experience. *Language Teaching Research*, 43(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1362168819891868>
- Fernández, F. M., & Otero, J. (2008). *Atlas de la lengua española en el mundo* (Vol. 5). Fundacion Telefonica.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS ONE*, 10(9), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>
- Fogel, A. R., Rosenberg, J. C., Lehman, F. M., Kuperberg, G. R., & Patel, A. D. (2015). Studying Musical and Linguistic Prediction in Comparable Ways: The Melodic Cloze Probability Method. *Frontiers in Psychology*, 6, 1718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01718>
- Foncubierta, J. M., & Gant, M. (2016). Awakening Senses for Language Learning. In M. C. Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, Rhythm and Cognition in ForeignLanguage Learning*. Cambridge Scholars.
- Fonseca-Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146–152.
- Fonseca-Mora, C. y García-Barroso, L. (2010). Aprender Español en USA: Los medios de comunicación como motivación social. *Comunicar*, 17(34), 145–153. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-14>
- Fonseca-Mora, M. C. (2016). Music and Language Learning: An Introduction. In MC Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, Rhythm andCognition in ForeignLanguage Learning*. Cambridge Scholars.
- Fonseca-Mora, M. y Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 24, 121–134. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53804>
- Fritz, T. H., Schütte, F., Steixner, A., Contier, O., Obrig, H., & Villringer, A. (2019). Musical meaning modulates word acquisition. *Brain and Language*, 190, 10–15. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.12.001>
- Fuentes, C., Hagberg, J., & Kjellberg, H. (2017). Digitalized music: Entangling consumption practices, in Digitalizing Consumption: How devices shape consumer culture. *European Journal of Marketing*, 53(3), 483–503. <https://doi.org/10.1108/EJM-10-2017-0753>
- Gage, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Rand McNally.
- Galindo Merino, M. M. (2005). La importancia de la Competencia Sociocultural en el Aprendizaje de Segundas Lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431–441.
- Galindo Merino, M. M. (2006). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. *La Competencia Pragmática y La Enseñanza Del Español Como*

- Lengua Extranjera. Actas Del XVI Congreso Internacional de ASELE.*, 289–297.
- García Hoz, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Rialp.
- García Jiménez, M. (2008). Música. El lenguaje universal. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 287–295. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2012>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Garrido Molina, F. (2019). Corpus interactivo para el tratamiento integrado de letras musicales en sílabos gramaticales. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 109–127. <https://doi.org/10.30827/digibug.58484>
- Gateva, E. (1991). *Creating wholeness through art: Global artistic creation of the educational training process*. Accelerated Learning Systems.
- Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools. In *Language teaching methodology* (2nd ed.). Educational Solutions.
- Gerrity, K. W. (2009). No Child Left Behind: Determining the impact of policy on music education in Ohio. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 179(179), 79–93. <https://doi.org/10.2307/40319331>
- Gétrudix-Barrio, M. y Gétrudix-Barrio, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, 17(34), 99–107. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10>
- Gestmusic. (2019). *La mejor canción jamás cantada. Chiquilla de Seguridad Social [Programa de televisión]*. TVE1. <https://www.rtve.es/play/videos/la-mejor-cancion-jamas-cantada/chiquilla-seguridad-social/5063218/>
- Gill, S. P. (2012). Rhythmic synchrony and mediated interaction: Towards a framework of rhythm in embodied interaction. *AI and Society*, 27(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s00146-011-0362-2>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 57). Akal.
- Goetz, J. P., Lecompte, M. D., & Ballesteros, A. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- González-Peiteado, M. y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30, 129. https://doi.org/10.7179/psri_2017.30.09
- Gordon, R. L., Jacobs, M. S., Schuele, C. M., & Mcauley, J. D. (2015). Perspectives on the rhythm-grammar link and its implications for typical and

- atypical language development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/nyas.12683>
- Gordon, R. L., Schön, D., Magne, C., Astésano, C., & Besson, M. (2010). Words and melody are intertwined in perception of sung words: EEG and behavioral evidence. *PLoS ONE*, 5(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0009889>
- Gran, A.-B., Booth, P., & Bucher, T. (2020). To be or not to be algorithm aware: a question of a new digital divide? *Information, Communication & Society*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1736124>
- Greenberg, D. M., & Rentfrow, P. J. (2017). Music and big data: a new frontier. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 18, 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.007>
- Griffiths, T. D., Johnsrude, I., Dean, J. L., & Green, G. G. R. (1999). A common neural substrate for the analysis of pitch and duration pattern in segmented sound? *NeuroReport*, 10(18), 3825–3830. <https://doi.org/10.1097/00001756-199912160-00019>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Akal.
- Guirao Piñera, A. (2021). Horror vacui como principio interpretativo del fenómeno contemporáneo de saturación con música de fondo. *Revista de La Asociación Española de Investigación de La Comunicación*, 8(15), 333–356. <https://doi.org/10.24137/raeic.8.15.15>
- Guo, X., Yamashita, M., Suzuki, M., Ohsawa, C., Asano, K., Abe, N., Soshi, T., & Sekiyama, K. (2020). Musical instrument training program improves verbal memory and neural efficiency in novice older adults. *Human Brain Mapping*, August, 1–17. <https://doi.org/10.1002/hbm.25298>
- Harris, M. (1998). *Antropoligia cultural*. Alianza Editorial. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Haumann, N. T., Vuust, P., Bertelsen, F., & Garza-Villarreal, E. A. (2018). Influence of musical enculturation on brain responses to metric deviants. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 218. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00218>
- Heikkola, L. M., & Alisaari, J. (2019). 11. The Effects of Songs on L2 Proficiency and Spoken Fluency: A Pedagogical Perspective. In *Fluency in L2 Learning and Use* (Issue January, pp. 166–185). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926317-013>
- Henderson, A. (2014). Takes Two to Tango: Research into Accent, Comprehensibility and Intelligibility and the Implications for CLIL. In *Language Learning, Discourse and Communication* (pp. 63–80). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00419-8_5

- Hidalgo, M. (1990). Sobre las variantes de/s/en Mazatlán, Sinaloa. *Hispania*, 1(2), 526–529.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Hsieh, C. (2018). Developing Design through a Creative Problem-Solving Process: A Group Community Art Project. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3), 541–553. <https://doi.org/10.1111/jade.12155>
- Hu, N., Xu, Y., Fang, X., & Xu, X. (2017). The Poetry Workshop of Pottery Songs--A Case of Output-driven Approach in Second Language Teaching. *Advances in Computer Science Research*, 59, 178–182. <https://doi.org/10.2991/emcm-16.2017.35>
- Huron, D. (2003). Is Music an Evolutionary Adaptation? In *The Cognitive Neuroscience of Music* (Vol. 930, Issue 1, pp. 57–75). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525202.003.0005>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (Vol. 269293, pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, D. (2015). Acerca de la competencia comunicativa. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 69, 61–68.
- Institute of International Education. (2019). *Host regions and destinations of U.S. study abroad students, 2014/15 - 2017/18*. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Destinations>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: una lengua viva*. <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article3748>
- Instituto Cervantes. (2021). Competencia intercultural. In *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 29 de noviembre de 2021. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Intartaglia, B., White-Schwoch, T., Kraus, N., & Schön, D. (2017). Music training enhances the automatic neural processing of foreign speech sounds. *Scientific Reports*, 7(1), 1–7. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-12575-1>
- Jacka, T. (2009). Cultivating citizens: Suzhi (Quality) discourse in the PRC. *Positions*, 17(3), 523–535. <https://doi.org/10.1215/10679847-2009-013>
- Jæger, K., & Gram, M. (2017). “Totally different standards”: consumer orientation in study abroad contexts. In *Higher Education* (Vol. 74, Issue 1, pp. 33–47). <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0026-8>

- Jakubowski, K., & Ghosh, A. (2019). Music-evoked autobiographical memories in everyday life. *Psychology of Music*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/0305735619888803>
- Jantzen, M. G., Large, E. W., & Magne, C. (2016). Editorial: Overlap of neural systems for processing language and music. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 7, Issue JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00876>
- Janus, M., Lee, Y., Moreno, S., & Bialystok, E. (2016). Effects of short-term music and second-language training on executive control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.009>
- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher autonomy and agency: The space of possibility in overcoming external obstacles and internal resistances. In M. Jiménez Raya, J. J. Martos Ramos, & M. G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 15–35). Peter Lang Edition. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05464-4>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Johnson, R. K., & Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge University Press.
- Jung, H., Sontag, S., Park, Y. B. S., & Loui, P. (2015). Rhythmic effects of syntax processing in music and language. *Frontiers in Psychology*, 6(NOV), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01762>
- Juslin, P., Liljeström, S., Västfjäll, D., & Lundqvist, L.-O. (2010). How does music evoke emotions? Exploring the underlying mechanisms. In *Handbook of Music and Emotion* (pp. 605–642, Handbook of Music and Emotion (2nd ed)). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0022>
- Juslin, P. N. (2008). Emotional Responses to Music. *The Oxford Handbook of Music Psychology*, November, 1–16. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0012>
- Kachmarchyk, S., Khrystiuk, S., & Shanaieva-Tsymbal, L. (2019). Using Blended Learning Technology in Foreign Language Communicative Competence Forming of Future International Relations Specialists. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 84–99. <https://doi.org/10.18662/rrem/159>
- Kagan, S., & Kagan, M. (1998). Staff development and the structural approach to cooperative learning. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional*

- development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 103–121). State University of New York Press.
- Kalmus, H., & Fry, D. B. (1980). On tune deafness (dysmelodia): frequency, development, genetics and musical background. *Annals of Human Genetics*, 43(4), 369–382. <https://doi.org/10.1111/j.1469-1809.1980.tb01571.x>
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 32. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Keen, C., & Swiatowicz, C. (2007, May 31). Love still dominates pop song lyrics, but with raunchier language. *University of Florida News*. <https://news.ufl.edu/archive/2007/05/love-still-dominates-pop-song-lyrics-but-with-raunchier-language-1.html>
- Khenioui, N. (2019). EFL Teachers as Designers of Ubiquitous Learning Experiences. *Arab World English Journal*, 5, 307–318. <https://doi.org/10.24093/awej/call5.21>
- Kilgour, A. R., Jakobson, L. S., & Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory and Cognition*, 28(5), 700–710. <https://doi.org/10.3758/BF03198404>
- King, M. (2018). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0173>
- König, L. (2020). Podcasts in higher education: teacher enthusiasm increases students' excitement, interest, enjoyment, and learning motivation. *Educational Studies*, 1–4. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1706040>
- Kotz, S. A., Loui, P., Tillmann, B., Bedoin, N., Brisseau, L., Molinier, P., & Roch, D. (2016). Temporally Regular Musical Primes Facilitate Subsequent Syntax Processing in Children with Specific Language Impairment. *Frontiers in Neuroscience / Www.Frontiersin.Org*, 1, 245. <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00245>
- Krashen, S. D. (1983a). Principles and Practice in Second Language Acquisition. In *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543033001038>
- Krashen, S. D. (1983b). The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device. *Foreign Language Annals*, 16(1), 41–44. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1983.tb01422.x>
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. In *Nature Reviews Neuroscience* (Vol. 11, Issue 8, pp. 599–605). <https://doi.org/10.1038/nrn2882>
- Kunh, T. (1975). *El currículum básico*. Paidós. MEC.
- LaCroix, A. N., Diaz, A. F., & Rogalsky, C. (2015). The relationship between the

- neural computations for speech and music perception is context-dependent: an activation likelihood estimate study. *Frontiers in Psychology*, 6(27), 253–267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01138>
- Lambert, W. E. (1990). Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua. *Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues. OBEMLA*.
- Lameira, A. R., Eerola, T., & Ravignani, A. (2019). Coupled whole-body rhythmic entrainment between two chimpanzees. *Scientific Reports*, 9(1), 1–8. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-55360-y>
- Lan, S. (2019). State-mediated Brokerage System in China's Self-funded Study Abroad Market. *International Migration*, 57(3), 266–279. <https://doi.org/10.1111/imig.12515>
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.317>
- Lantolf, J., & Beckett, T. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990048>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Ldt QSR International Pty. (2020). *Nvivo* (versión 2020). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Lems, K. (2001). Using Music in the Adult ESL Classroom. *ERIC Digest*, 3, 1–4. <http://www.cal.org/ncl.DIGESTS>
- Leung, A. K. yee, & Chiu, C. Y. (2010). Multicultural Experience, Idea Receptiveness, and Creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(5), 723–741. <https://doi.org/10.1177/0022022110361707>
- Lidman-Magnusson, B. (2013). Singing development: Comparisons between poor pitch singers and other groups. *The Phenomenon of Singing*, 1, 145–154. <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/938>
- Lieberman, P. (1984). *The biology and evolution of language*. Harvard University Press.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301–316. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004>
- Lolli, S. L., Lewenstein, A. D., Basurto, J., Winnik, S., & Loui, P. (2015). Sound frequency affects speech emotion perception: results from congenital amusia. *Frontiers in Psychology*, 6, 1340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01340>

- Loureiro-Rodríguez, V. (2017). Y yo soy cubano, and I'm impatient . *Spanish in Context*, 14(2), 250–272. <https://doi.org/10.1075/sic.14.2.05lou>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy* (Vol. 2). Gordon & Breach Publishing Group.
- Lu, X., Zheng, Y., & Ren, W. (2019). Motivation for learning Spanish as a foreign language: The case of Chinese L1 speakers at university level. *Circulo de Linguística Aplicada a La Comunicación*, 79, 79–98. <https://doi.org/10.5209/clac.65649>
- Ludke, K. M. (2010). *Songs and singing in foreign language learning* [Doctoral Thesis, University of Edimburgh]. <http://hdl.handle.net/1842/5500>
- Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition*, 42(1), 41–52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Ludke, K. M., & Weinmann, H. (2011). *European Music Portfolio – A creative way into Languages* (Vol. 3, Issue 1983). Lifelong Learning programme.
- Lüke, M. (2008). Modern Classics: Reflections on Rammstein in the German Class1. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(1), 15–23. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2008.00002.x>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589–607. <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.589>
- Maestu, E. B. (2011). La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística. En S. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 969–984). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=583797>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The human nature of music. *Frontiers in Psychology*, 9(OCT), 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Manzano Villarreal, M. (2017). La música salsa: Experiencia potenciadora del aprendizaje del español como lengua extranjera. Hechos y proyecciones del lenguaje. *Revista Hechos y Proyecciones Del Lenguaje*, 23(0121–3350), 116–125. <http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/04/articulo-9.-Revis..pdf>
- Margulis, E. H., Simchy-Gross, R., & Black, J. L. (2015). Pronunciation difficulty, temporal regularity, and the speech-to-song illusion. *Frontiers in Psychology*, 6, 48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00048>
- Marsh, D. (2013). *Content an Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10396/8689>

- Marshall, S. R., & Naumann, L. P. (2018). What's your favorite music? Music preferences cue racial identity. *Journal of Research in Personality*, 76, 74–91. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.07.008>
- Martínez, K. Z. (2006). American Idols with Caribbean Soul: Cubanidad and the Latin Grammys. *Latino Studies*, 4(4), 381–400. <https://doi.org/10.1057/palgrave.lst.8600222>
- Martínez Lagares, M. D. (2015). Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones. *RedEle. Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera*, 27. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5bcc66cf-ded6-47e8-902e-4b85ffc72414/2015-redele-2015-27-14-martinez-lagares-dolores2-pdf.pdf>
- Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- Mayans, P. T. (1992). *Reflexiones Sobre Educación Musical Historia Del Pensamiento Filosófico Musical*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascalía.
- Méndez García de Paredes, E. (2013). La enseñanza de la lengua en Andalucía y el andaluz en los medios de comunicación. En *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Merrill, J., Sammler, D., Bangert, M., Goldhahn, D., Lohmann, G., Turner, R., & Friederici, A. D. (2012). Perception of words and pitch patterns in song and speech. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00076>
- Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. McGraw-Hill Education.
- Miles, L. K., Lumsden, J., Flannigan, N., Allsop, J. S., & Marie, D. (2017). Coordination Matters: Interpersonal Synchrony Influences Collaborative Problem-Solving. *Psychology*, 08(11), 1857–1878. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811121>
- Miles, S. A., Miranda, R. A., & Ullman, M. T. (2016). Sex Differences in Music: A Female Advantage at Recognizing Familiar Melodies. *Frontiers in Psychology*, 7, 278. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00278>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *El mundo estudia español 2018*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22602/19/0>
- Mithen, S. (2009). The music instinct: The evolutionary basis of musicality. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04590.x>
- Mithen, S. (2011). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Hachette UK.

- Mithen, S., Morley, I., Wray, A., Tallerman, M., & Gamble, C. (2006). The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body. *Cambridge Archaeological Journal*.
<https://doi.org/10.1017/S0959774306000060>
- Morrongiello, B. A., & Roes, C. L. (1990). *Children's memory for new songs: Integration or independent storage of words and tunes?* 50(1), 25–38.
[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90030-c](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90030-c)
- Mubarak, A. A. Al. (2016). Learning English as a Second Language through Social Media: Saudi Arabian Tertiary Context. *International Journal of Linguistics*, 8(6), 112. <https://doi.org/10.5296/ijl.v8i6.10449>
- Murphey, T. (1984). English language music: the ESL of Swiss adolescents. *English Teachers Association Switzerland Newsletter*, 3, 18–19.
- Murphey, T. (1987). English through Music : Singing TPR , Walking Labs , & Music Matter. *IATEFL Conference Westende*.
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad? *System*, 18(1), 53–64. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90028-4)
- Murphey, T. (2010). Gracias a la vida - musica que me ha dado tanto: songs as scaffolded-linguaging for SLA. In A. Hermont, R. Santo Espirito, & S. Cavalcante Silva (Eds.), *Linguagem e oigniçao. Diferentes perspectivas de cada lugar um outro olhar* (pp. 241–255). PUC Minas.
- Murphey, T. (2013). *Music and Song-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Murphey, T. (2014). Singing well-becoming: Student musical therapy case studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 205–235. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2014.4.2.4>
- Murphey, T., & Alber, J. L. (1985). A Pop Song Register: The Motherese of Adolescents as Affective Foreigner Talk. In *TESOL Quarterly* (Vol. 19, Issue 4, p. 793). <https://doi.org/10.2307/3586679>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*.
- Narbona Jiménez, A. (2013). Conciencia,(des) prestigio e identidad lingüística en Andalucía. En *Conciencia y valoración del habla andaluza*, (pp. 129–161). Universidad Internacional de Andalucía.
- Navedo, E. S. (2016). *Transferencias léxicas del inglés en el español peninsular: prestigio, actitudes e influencias*. Universidad de Murcia.
- Neuner, G. (1996). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. *Language Teaching*, 29(4), 234–239. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008545>

- Ng, E. (2020). No Grand Pronouncements Here.: Reflections on Cancel Culture and Digital Media Participation. *Television and New Media*, 21(6), 621–627. <https://doi.org/10.1177/1527476420918828>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. ERIC.
- Núñez Puente, S. y Fernández Romero, D. (2019). Posverdad y victimización en Twitter ante el caso de la manada: propuesta de un marco analítico a partir del testimonio ético. *Investigaciones Feministas*, 10(2), 385–398. <https://doi.org/10.5209/infe.66501>
- O'Connor, E. A., Fish, M. C., & Yasik, A. E. (2004). The Influence of Teacher Experience on the Elementary Classroom System: An Observational Study. *The Journal of Classroom Interaction*, 39(1), 11–18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768713.pdf>
- Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera : estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Ministerio de Educación, Cultur, (2015).
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young english language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227–232. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0277-9>
- Parker, M. (2000). Pronunciation and Grammar Using Video and Audio Activities. *English Teaching Forum*, 38(1), 24–31.
- Parncutt, R., & Chuckrow, R. (2019). Chuckrow's theory of the prenatal origin of music. *Musicae Scientiae*, 23(4), 403–425. <https://doi.org/10.1177/1029864917738130>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Oliva, C., Panno, A., & Carrus, G. (2019). Self-efficacy and anxiety in learning English as a Foreign language: Singing in class helps speaking performance. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2019(20), 121–138. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-passi>
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2(JUN), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>
- Patel, Aniruddh D. (2007). *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195123753.001.0001>
- Patel, Aniruddh D. (2014). The Evolutionary Biology of Musical Rhythm: Was Darwin Wrong? *PLoS Biology*, 12(3), 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001821>

- Patel, Aniruddh D. (2012). The OPERA hypothesis: Assumptions and clarifications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 124–128. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x>
- Patel, P., & Laud, L. (2007). Using Songs to Strengthen Reading Fluency. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(2).
- Perales, F. J., & Aróstegui, J. L. (2021). The STEAM approach: Implementation and educational, social and economic consequences. *Arts Education Policy Review*, 0(0), 1–9. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1974997>
- Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(7), 688–691. <https://doi.org/10.1038/nn1083>
- Pérez-Carmona, J., Vicente-Bújez, A., Díaz-Mohedo, M. ^a. T., & Ortega-Martín, J. L. (2021). Learning Spanish as a foreign language through music. *Aula Abierta*, 50(2), 643–652. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.50.2.2021.643-652>
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Junta de Andalucía.
- Pérez Juste, R., González, A. y Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.
- Piazza, E. A., Jordan, M. C., & Lew-Williams, C. (2017). Mothers Consistently Alter Their Unique Vocal Fingerprints When Communicating with Infants. *Current Biology*, 27(20), 3162-3167.e3. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.08.074>
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. W. W. Norton & Company.
- Poepfel, D. (2001). Pure word deafness and the bilateral processing of the speech code. *Cognitive Science*. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(01\)00050-7](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(01)00050-7)
- Posada Kubissa, L. (2020). Las mujeres y el sujeto político feminista en la cuarta ola. *IgualdadES*, 2, 11–28. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.01>
- Posedel, J., Emery, L., Souza, B., & Fountain, C. (2012). Pitch perception, working memory, and second-language phonological production. *Psychology of Music*, 40(4), 508–517. <https://doi.org/10.1177/0305735611415145>
- Poulin-Charronnat, B., Bigand, E., Madurell, F., & Peereman, R. (2005). Musical structure modulates semantic priming in vocal music. *Cognition*, 94(3), B67–B78. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.05.003>
- Purnell-Webb, P., & Spelman, C. P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*. <https://doi.org/10.2466/PMS.106.3.927-957>
- Ramírez, A. G. (1992). *El español de los Estados Unidos : el lenguaje de los hispanos*. Mapfre.
- Ramos, G. M., Sales, V. O. y Teixeira, C. (2016). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48(2010), 215–218.

- <https://doi.org/10.1145/2976796.2988175>
- Reinoso, G. G. L., Barzola, K. M., Caguana, D. M., Lopez, R. P., & Lopez, J. C. P. (2019). M-learning, a path to ubiquitous learning in higher education in Ecuador. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2019(E18), 47–59.
- Remez, R. E., Rubin, P. E., Pisoni, D. B., & Carrell, T. D. (1981). Speech Perception Without Traditional Speech Cues. *Science*, 212(4497), 947–950. <https://doi.org/10.1126/science.7233191>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edunimen.
- Rivera-Rideau, P., & Torres-Leschnik, J. (2019). The Colors and Flavors of My Puerto Rico. *Journal of Popular Music Studies*, 31(1), 87–108. <https://doi.org/10.1525/jpms.2019.311009>
- Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía. In *Introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.
- Rodríguez-Vázquez, R. (2016). Teaching English Rhythm through Folk Songs. In M. C. Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (pp. 69–85). Cambridge Scholars Publishing.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodriguez, I. A., Nascimento, J. M., Voigt, M. F., & Santos, F. H. (2019). Numeracy musical training for school children with low achievement in mathematics. *Anales de Psicología*, 35(3), 405–416. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.340091>
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Asele, Actas XVI*, 806–816. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf
- Romero, G. y González, J. (2002). La Sugestopedia de Lozanov: Sus Contribuciones a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Docencia Universitaria*, 3(2), 9–35.
- Roncero Mayor, L. (2018). ¿Español en el mundo chino?: ¿Ficción o realidad? *Hispania*, 100(5), 305–306. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0074>
- Ruiz García, R. (2005). *De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín*. Biblioteca Virtual RedELE. <http://hdl.handle.net/11162/76337>
- Salcedo, C. S. (2010). The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(6), 19–30. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i6.126>
- Sánchez-Vizcaíno, M. C. y Fonseca-Mora, M. C. (2019). Videoclip y emociones

- en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 78, 255–286. <https://doi.org/10.5209/clac.64381>
- Sancho, J. M. (2010). Del Sentido de la Investigación Educativa y la Dificultad de que se Considere para Guiar las Políticas y las Prácticas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(2). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art2.pdf>
- SanMartín Moreno, A. y Binns, H. (2000). España e Hispanoamérica a través de su música: un método para aprender vocabulario en el aula de ELE. *ASELE XI*, 893–902. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0893.pdf
- Santa-Cecilia, Á. G. (2007). Plan curricular del instituto cervantes: niveles de referencia para el español. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, 5, 1.
- Santamaría Martínez, R. (2008). La Competencia Sociocultural En El Aula De Español L2 / Le : Una propuesta didáctica. In *Asele colección Monografías nº13*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Santiago, D., & Callan, P. (2010). *Ensuring America's future: Benchmarking Latino college completion to meet national goals: 2010 to 2020* (p. 15). <http://hdl.voced.edu.au/10707/49493>.
- Saura, J. R., Palos-Sanchez, P., Angel, M., & Martin, R. (2018). Attitudes Expressed in Online Comments about Environmental Factors in the Tourism Sector: An Exploratory Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health Article*, 15, 553. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030553>
- Savignon, S. J. (1987). Communicative Language Teaching. *Theory Into Practice*, 26(4), 235–242. <https://doi.org/10.1080/00405848709543281>
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Vol. 2). Rowman Altamira.
- Schinke-llano, L., & Vicars, R. (1993). The Affective Filter and Negotiated Interaction: Do Our Language Activities Provide for Both? *The Modern Language Journal*, 77(3), 325–329. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01979.x>
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975–983. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.03.005>
- Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341–349. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x>
- Schudson, Z. C., Beischel, W. J., & van Anders, S. M. (2019). Individual variation

- in gender/sex category definitions. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(4), 448–460. <https://doi.org/10.1037/sgd0000346>
- Sebastian, J., Torres, S., Jair, W., Córdoba, D., Zúñiga, L. F., Alberto, C., Amézquita, N., Omar, T. y Bastidas, Z. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7(2), 29–44.
- Shenfield, T., Trehub, S. E., & Nakata, T. (2003). Maternal Singing Modulates Infant Arousal. *Psychology of Music*, 31(4), 365–375. <https://doi.org/10.1177/03057356030314002>
- Shook, A., Marian, V., Bartolotti, J., & Schroeder, S. R. (2013). Musical experience influences statistical learning of a novel language. *American Journal of Psychology*, 126(1), 95–104. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.1.0095>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Witrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos* (pp. 1–53). Paidós.
- Simpson, J. J., & Bailey, L. E. (2021). Men’s experiences in short-term study abroad: masculinity, temporality, and vulnerability. *Gender and Education*, 33(3), 385–401. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1735312>
- Slevc, L. R., & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second-Language Proficiency. *Psychological Science*, 17(8), 675–681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x>
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research: Perspectives on practice*. Sage. <http://books.google.com/books?hl=de&lr=&id=ApGdBx76b9kC&pgis=1>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steingress, G. (2002). El Flamenco Como Patrimonio Cultural O Una Construcción Andaluza. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 1, 43–64.
- Steingress, G. (2005). *Sociología del cante flamenco*. Signatura Ediciones.
- Strait, D. L., Hornickel, J., & Kraus, N. (2011). Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behavioral and Brain Functions*, 7(1), 44. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-7-44>
- Stroud, A. H. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 491–507. <https://doi.org/10.1177/1028315309357942>

- Stryker, S. B., & Leaver, B. Lou. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/3531892>
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2012). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>
- Swaminathan, S., Schellenberg, E. G., & Venkatesan, K. (2018). Explaining the association between music training and reading in adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 44(6), 992–999. <https://doi.org/10.1037/xlm0000493>
- Sylvén, L. K., & Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28–50. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.1.02sylv>
- Talamini, F., Grassi, M., Toffalini, E., Santoni, R., & Carretti, B. (2018). Learning a second language: Can music aptitude or music training have a role? *Learning and Individual Differences*, 64(January 2017), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.003>
- Tan, L., Wang, X., Guo, C., Zeng, R., Zhou, T., & Cao, G. (2019). Does exposure to foreign culture influence creativity? Maybe it's not only due to concept expansion. *Frontiers in Psychology*, 10, 537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00537>
- Taurite, F., & Cecilia, R. R. (2020). Perceptions and application of task-based language teaching among primary school EFL teachers in Spain. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1289–1298. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080420>
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2016). Silent disco: dancing in synchrony leads to elevated pain thresholds and social closeness. *Evolution and Human Behavior*, 37(5), 343–349. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.02.004>
- Tayari, F. (2015). The Effect of English Verbal Songs on Connected Speech Aspects of Adult English Learners' Speech Production. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 212–226. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.1p.212>
- Tejedor, F. J. (1984). *Análisis de varianza aplicado a la investigación en pedagogía y psicología*. Anaya.
- Thogersen, S. (2016). Chinese Students in Europe: Policies, Experiences and Prospects. *European Review*, 24(2), 297–305. <https://doi.org/10.1017/S1062798715000642>
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2001). Does Beauty Build Adapted Minds? Toward

- an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction and the Arts. *SubStance*, 30(1/2), 6. <https://doi.org/10.2307/3685502>
- Torregrosa, H. L. (2018). Silent reading fluency, musical aptitude and foreign language. *Tejuelo*, 28, 161–184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.161>
- Toscano-Fuentes, C. M. y Fonseca-Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de La Educación*, 24(2), 197–213. <https://doi.org/10.14201/ted.10361>
- Trehub, S. E. (2003). Musical Predispositions in Infancy: an Update. In *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 2–20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525202.003.0001>
- Trigo Ibáñez, E., Rodríguez Blázquez, I. M. y Moreno Verdulla, P. (2019). ¡Mira qué alegría! Promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 10(19), 1–21. <https://doi.org/10.15645/alabe2019.19.7>
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*. Universidad de Granada.
- Triviño Cabrera, L., & Vaquero Cañestro, C. (2020). Artistic and citizenship education in the initial training of primary school teachers. A case study for developing critical, creative and social thinking through malamente. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375–385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Trost, W., Labbé, C., & Grandjean, D. (2017). Rhythmic entrainment as a musical affect induction mechanism. *Neuropsychologia*, 96(December 2016), 96–110. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.01.004>
- UNESCO. (2013). *El flamenco - patrimonio inmaterial - Sector de Cultura (Consultado el 13 de abril de 2020)*. <https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363>
- Unyk, A. M., Trehub, S. E., Trainor, L. J., & Schellenberg, E. G. (1992). Lullabies and Simplicity: A Cross-Cultural Perspective. *Psychology of Music*, 20(1), 15–28. <https://doi.org/10.1177/0305735692201002>
- Urrutia Cárdenas, H. (2007). La naturaleza del acento en español: nuevos datos y perspectivas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(2), 135–142. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832007000200010>
- Valentín, C., Gallardo Saborido, E. J., Guzmán Simón, F., Pacheco Costa, A. y Valentín, C. (2014). Estrechar el Estrecho: el flamenco y la música tradicional magrebí como recursos educativos para el alumnado inmigrante de Secundaria. En E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la

- Rosa, & A. Guitiérrez (Eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (pp. 43–68). Universidad de Sevilla/ Universidad de Helsinki. <https://idus.us.es/handle/11441/30222>
- Valentini, C. (2017). Variedades lingüísticas del español: viejos temas y nuevos enfoques en la certificación de ELE en Argentina. *CVC. SICELE*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/sicele/002_valentini.htm
- Vallejo, P. M. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. <https://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>
- van Tongeren, C. (2017). Distinctive culture: Framing flamenco artistry in Polígono Sur: El arte de Las Tres Mil by Dominique Abel. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 18(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/14636204.2017.1308633>
- Walker, R. (1982). La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. In Dockrell W. B. & Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42–82). Ediciones Morata.
- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Ediciones Morata.
- Wang, F., & Lorenzo, O. (2018). Society and Musical Education in Primary Education in China. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*, 48(48), 359–399. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8350>
- Wang, H., Mok, P., & Meng, H. (2016). Capitalizing on musical rhythm for prosodic training in computer-aided language learning. *Computer Speech & Language*, 37, 67–81. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2015.10.002>
- Washabaugh, W. (1995). Ironies in the History of Flamenco. *Theory, Culture & Society*, 12(1), 133–155. <https://doi.org/10.1177/026327695012001006>
- Weinstein, D., Launay, J., Pearce, E., Dunbar, R. I. M., & Stewart, L. (2016). Group music performance causes elevated pain thresholds and social bonding in small and large groups of singers. *Evolution and Human Behavior: Official Journal of the Human Behavior and Evolution Society*, 37(2), 152–158. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.10.002>
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 239–260). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0011>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2018). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5(803). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>
- Werkme, K. (2016). From melodious cries to articulated sounds: melody at the

- root of language acquisition. In M. C. Fonseca-Mora & Gant (Eds.), *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning* (p. 24). Cambridge Scholars Publishing.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Wolf, R. y Cruces Roldán, C. (2010). VI. El flamenco. *Sirena: Poesia, Arte y Crítica, 1*, 87.
https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/73372/CEA01_revisado24jun.indd.pdf?sequence=1
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woolhouse, M. H., Tidhar, D., & Cross, I. (2016). Effects on Inter-Personal Memory of Dancing in Time with Others. *Frontiers in Psychology, 7*(167), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00167>
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in english: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning, 58*(1), 151–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426–437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>
- Youth Music, & Ipsos Mori. (2019). *The Sound of the Next Generation*. <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/sound-next-generation>
- Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students, 5*(3), 78–88. <https://doi.org/10.5334/jeps.ci>
- Zhang, B., Kreitz, G., Isaksson, M., Ubillos, J., Urdaneta, G., Pouwelse, J. A., & Epema, D. (2013). Understanding user behavior in Spotify. *2013 Proceedings IEEE INFOCOM*, 220–224. <https://doi.org/10.1109/infcom.2013.6566767>
- Zhou, Z. (2016). A music-based agenda for teaching english as a second/foreign language: common themes and directions. In M. C. Fonseca-Mora & M. Gant (Eds.), *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning* (p. 163). Cambridge Scholars Publishing.
- Zhu, H. (2011). The application of multiple intelligences theory in task-based language teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(4), 408–412. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.4.408-412>


ANEXOS

ANEXOS


Listado de anexos:

1. Normativa y protocolo para investigadores en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada
2. Currículo General del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada
3. Descripciones de los cursos de Lengua y Cultura Españolas. Sección de cultura (Programación curricular)
4. Programación del curso (la asignatura)
5. Fichas de trabajo del aula
6. Actividad propuesta por el investigador

Anexo 1. Normativa y protocolo para investigadores en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



**CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS**

Normativa y protocolo para investigadores en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

La presente guía tiene como objetivo establecer los principios de acción, normativa y protocolos para todos aquellos investigadores que deseen realizar toda o parte de su investigación con participantes del Centro de Lenguas Modernas (CLM).

1. Requisitos iniciales
 Todo proceso de investigación que se desarrolle en el CLM, en su totalidad o en parte, debe formar parte de un proyecto de investigación previamente aprobado por la institución a la que pertenezca o en la que estén desarrollando su investigación los investigadores o equipo de investigación (ya se trate de una institución externa o el propio CLM). No se aceptarán, bajo ningún concepto, procesos de investigación que no hayan sido aprobados y estén siendo supervisados por dichas instituciones. Será responsabilidad de los investigadores comunicar al CLM quienes son los responsables últimos de la investigación.


2. Aprobación por parte del CLM
 Independientemente de lo indicado en el punto 1, los investigadores deberán comunicar a la Dirección del CLM los objetivos, diseño y resultados experimentales de su investigación con el fin de que esta, tras revisar las posibles repercusiones y disponibilidad de medios en el CLM, dé el visto bueno para su implementación en el CLM. Para ello, los investigadores deberán cumplimentar y enviar el formulario del Anexo 1.

3. Aspectos éticos
 Será responsabilidad de los investigadores tener conocimiento y realizar la correcta aplicación de las normas éticas establecidas por la institución que supervise la investigación. La información referida a dichas normas debe ser remitida a la Dirección del CLM.

Sin menoscabo de lo indicado en el párrafo anterior, los investigadores se comprometen a realizar una lectura detallada de la información proporcionada por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (URL a febrero de 2019: <https://investigacion.ugr.es/pages/etica>)

De la información proporcionada por este organismo, está especialmente indicada la lectura de los principios descritos en el **Código de buenas prácticas**:
<http://investigacion.ugr.es/pages/etica/buenaspracticas/codigodebuenaspracticas/>
 (Sin menoscabo de lo indicado en otras secciones, se insta a conocer lo descrito en los apartados de "Principios generales", "Honestidad", "Responsabilidad", "Rigor" y "Desvíos en el ejercicio de la investigación").

Así mismo, se insta a los investigadores a leer las **Recomendaciones de buenas prácticas** de este organismo:
<http://investigacion.ugr.es/pages/etica/buenaspracticas/recomendacionesdebuenaspracticas>
 (Sin menoscabo de lo indicado en otras secciones, se insta a conocer lo especificado en las secciones "1.1. Derecho y obligaciones", "1.2. Diseño de la investigación", "1.3. Procedimientos y metodología de investigación", "1.4. Obtención, registro, almacenamiento y conservación de datos, materiales y resultados" y "1.6. Investigación con humanos").



Centro de Lenguas Modernas
 Universidad de Granada
 Placeta del Fonjorjo Viejo s/n
 18003 GRANADA (Spain)

www.clm-granada.com
info@clm.ugr.es
 Tel. +34 958 215 600
 Fax. +34 958 250 844



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

Anexo I

Formulario de comunicación del proyecto de investigación (ampliar en otro documento si fuera necesario):

Proyecto de investigación (título, programa de estudio al que pertenece, institución académica en la que se está desarrollando):
Investigador/a (nombre, correo electrónico):
Tutor/a de la investigación (nombre, filiación académica y correo electrónico):
Objetivo principal de la investigación:
Diseño de la investigación (cronograma, fases, materiales e instrumentos de recogida de datos; adjuntar toda la documentación pertinente):
Papel de los participantes en la investigación:
Beneficios y resultados esperados:
Posibles complicaciones y acciones previstas:

FEDERACIÓN DE GESTIÓN DE GRANADA S.L. - INVESTIGACIÓN - CS-18-ED3583 - Inscripción en el Registro Mercantil de Granada, Tomo 732, Libro 8, Folio 154, Página 08/11133

CS-18-11



Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada
Plaza del Hospicio Viejo s/n
18009 GRANADA (Spain)

www.clm-granada.com
info@clm.sgr.es
Tel. +34 958 215 000
Fax. +34 958 220 644



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

Anexo 2

Compromiso de conocimiento y cumplimiento de la guía y normativa

D./D^a con número de identificación (*número de pasaporte/NIE/DNI; tachar lo que no proceda*), por la presente notifica que conoce la normativa proporcionada por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (CLM) en relación al desarrollo de proyectos de investigación en el CLM, se compromete a cumplir en todo momento lo estipulado en la misma y se somete a las decisiones de viabilidad y/o cancelación de la Dirección del CLM para su desarrollo.

Firma:

Fecha:

FORMACIÓN Y GESTIÓN DE COMARCAS, S.L. INVESTIGACIÓN - CIF: 5-18429383 - Iva: 46.19 en el registro Mercantil de Córdoba, Tomo: 793, Libro: 3, Folio: 334, Nota: 08-11-02

016-011



Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada
Plazeta del Hospicio Viejo s/n
18009 GRANADA (Spain)

www.clm-granada.com
info@clm.igr.es
Tel: +34 958 215 960
Fax: +34 958 200 844



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

Anexo 3

Compromiso de participación y consentimiento

D./D^a _____ confirmo que he sido convenientemente informado/a por el investigador/a D./D^a _____ acerca de los objetivos e implicaciones de mi participación de la investigación y acepto participar en ella, siempre que el/la investigador/a cumpla todos los requisitos, principios éticos y anonimato establecidos por el Centro de Lenguas Modernas según normativa de la Universidad de Granada, conservando mi derecho de suspender mi participación en la investigación en cualquier momento.



(Translation: Mr/Mrs/Miss/Ms -----, I hereby confirm that I have been conveniently informed by researcher Mr/Mrs/Miss/Ms ----- about the objectives and implications of taking part of the research project conducted by this researcher and his/her commitment to comply with all the ethical and anonymity regulations set by the Centre of Modern Languages and the University of Granada. My participation in this research project is completely voluntary and I reserve the right to withdraw from it at any time).

Firma/signature:

Fecha/date:



Anexo 2. Currículo General del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

**Curriculum de los cursos de lengua española
Centro de Lenguas Modernas-Universidad de Granada**

I. INTRODUCCIÓN

El curriculum de Español como Lengua Extranjera (E/LE) del Centro de Lenguas Modernas se articula alrededor de una visión global e integradora sobre la formación de los estudiantes, intentando fomentar en ellos tanto su competencia comunicativa en español como su desarrollo personal. Es por esto que, conforme a las directrices europeas en cuanto a la enseñanza de idiomas (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2001 –desde ahora, MCERL–) desarrolladas para el español por el Instituto Cervantes en su *Plan Curricular*, 2006, el CLM propone un curriculum de E/LE que trata al estudiante desde múltiples perspectivas, las cuales se pueden agrupar en tres principales:

1. **El estudiante como agente social** que lleva a cabo una serie de tareas en sociedad que implican el uso de los recursos lingüísticos a su disposición en transacciones de la vida diaria, en interacciones sociales, y en la recepción y producción de determinados textos.
(En este curriculum estos aspectos se desarrollan en los apartados:
3: *Competencia comunicativa: actividades de la lengua, productos textuales y tareas complementarias,*
4: *Competencia pragmática: nociones, funciones y productos textuales,*
5: *Competencia gramatical,*
6: *Competencia fonológica y ortográfica.*)
2. **El estudiante como hablante intercultural** que desarrolla una serie de destrezas interculturales, un conocimiento del mundo y una competencia existencial que le permitan acercarse a las nuevas culturas, establecer puentes entre la cultura propia y los nuevos fenómenos culturales y resolver posibles conflictos interculturales consigo mismo o con otras personas
(Apartado 1: *Competencia intercultural*).
3. **El estudiante como aprendiz autónomo y en grupo** que hace uso de determinadas estrategias de aprendizaje y de uso de la lengua, así como de las habilidades necesarias para desarrollar labores cooperativas durante y después de su aprendizaje formal, haciendo por lo tanto de éste un proceso para toda la vida
(Apartado 2: *Competencia educativa*).

Aparte de este enfoque integrador y centrado en la acción, el CLM establece un recorrido por los tres macro-niveles de desarrollo lingüístico planteados por el Consejo de Europa (A, B y C) y siguiendo las recomendaciones curriculares del Instituto Cervantes, ofrece los siguientes nueve sub-niveles:

MACRO-NIVELES	NIVELES MCERL	NIVELES CLM
NIVEL A	A1	1 – Inicial
	A2	2 – Elemental
	A2+	3 – Intermedio bajo
NIVEL B	B1.1	4 – Intermedio
	B1.2	5 – Intermedio alto
	B2.1	6 – Avanzado
	B2.2	7 – Avanzado alto
	C1	8 – Superior
NIVEL C	C1	8 – Superior
	C2	9 – Superior alto

A continuación se describen las características de los estudiantes de cada nivel, así como todas las competencias que se desarrollan en cada uno de los sub-niveles del CLM.

II. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE CADA NIVEL

Se entiende como perfil de un estudiante de un determinado nivel aquello que es capaz de hacer lingüísticamente siguiendo los descriptores de la escala global del MCERL, atendiendo a las tres dimensiones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (transacciones de la vida diaria que puede realizar, intenciones sociales en la que puede participar y los textos tanto orales como escritos que puede producir o comprender), y teniendo en cuenta, además, las especificaciones del Centro de Lenguas Modernas.

1



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

II. 1. PERFIL DEL ESTUDIANTE DE NIVEL A (USUARIO BÁSICO)

Descripción general:

El estudiante de nivel A se denomina "usuario básico" de la lengua, lo cual implica que es capaz de actuar lingüísticamente como agente social en transacciones básicas con tipos de texto orales y escritos relacionados con necesidades inmediatas, y participar en interacciones sociales dentro de su esfera social más próxima.

Según el MCERL:

Nivel A1:

- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus preferencias, y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Nivel A2:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Según el Instituto Cervantes:

- En cuanto a las **transacciones de la vida diaria**, el estudiante de nivel A es capaz de desenvolverse en situaciones muy habituales y predecibles, que tienen que ver con el uso de servicios básicos y la satisfacción de necesidades inmediatas, o la resolución de trámites sencillos, que se llevan a cabo en medios habituales como tiendas, oficinas, bancos, ambulatorios o medios de transporte, siempre que las personas con las que interactúa muestren una actitud de colaboración.
- En cuanto a las **interacciones sociales**, el estudiante de nivel A es capaz de relacionarse con los hablantes de español en la esfera social más próxima, participando en encuentros y situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles, tratan sobre temas cotidianos o personales (como familia, lugar de residencia, aficiones, etc.) y se ajusten a convenciones sociales básicas.
- En cuanto a los **textos**, el estudiante de nivel A es capaz de desenvolverse con textos orales y escritos relevantes para las situaciones básicas de comunicación descritas en los apartados anteriores, de estructura formal y conceptual clara y sencilla, y que requieran un esfuerzo moderado de interpretación e inferencia. Los textos escritos son de formato accesible y los textos orales presentan poca distorsión acústica, una pronunciación estándar o próxima a la estándar y son emitidos a una velocidad lenta y con un alto nivel de redundancia.

Especificidad del CLM:

- Dado el carácter de inmersión de la enseñanza en el CLM, durante la instrucción en clase el estudiante desarrolla las estrategias y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que le permiten enfrentarse a estas transacciones, interacciones sociales y textos realmente fuera del aula, conectando siempre dicha experiencia personal con la instrucción de clase.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

II.2. PERFIL DEL ALUMNO DEL NIVEL B (USUARIO INDEPENDIENTE)

Descripción general:

El estudiante de nivel B se denomina "usuario independiente" de la lengua, lo cual implica que es capaz de actuar lingüísticamente como agente social en transacciones de la vida diaria, en interacciones sociales y con diferentes tipos de textos con un nivel de autonomía suficiente para poder llevar a cabo la mayoría de tareas que implican el uso de la lengua en un país de lenguas hispanas.

Según el MCERL:

Nivel B1:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Nivel B2:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Según el Instituto Cervantes:

- En cuanto a las **transacciones de la vida diaria**, el estudiante de nivel B es capaz de realizar las tareas para satisfacer la gran mayoría de sus necesidades (no solamente las básicas) a la hora de desenvolverse en un país de lengua hispana en una gran variedad de situaciones (servicios públicos y académicos, hostelería, instituciones, salud, etc.). Esto conlleva incluso poder hacer frente a determinadas eventualidades o contratiempos que puedan surgir en la consecución de dichos objetivos.
- En cuanto a las **interacciones sociales**, el estudiante de nivel B es capaz de relacionarse con los demás hablantes de español en una gran variedad de situaciones dentro de diferentes ámbitos sociales, laborales o académicos en los países de lengua hispana, pudiendo intercambiar información tanto abstracta como concreta.
- En cuanto a los **textos**, el estudiante de nivel B es capaz de desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y con su campo de especialidad, siendo capaz de reconocer las convenciones del género usado, establecer una jerarquía apropiada de la información contenida en ellos y emitir juicios de valor en reacción a dichos textos. Los textos (escritos y orales) que es capaz de comprender y producir un estudiante de nivel B tienen una estructura clara y están presentados en un formato accesible, aunque presentan un nivel de complejidad medio que puede hacer que no toda la información aparezca de forma explícita y cuya comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de la cultura extranjera.

Especificidad del CLM:

- Dado el carácter de inmersión de la enseñanza del CLM, durante la instrucción en clase el estudiante de nivel B desarrolla las estrategias y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que le permiten enfrentarse a estas transacciones realmente fuera de la clase, reflexionando al mismo tiempo sobre dicha experiencia personal en la instrucción de clase.
- En los cursos de lengua del CLM los estudiantes realizan tareas dentro y fuera de clase que les permiten desarrollar las estrategias y conocimientos lingüísticos y socioculturales que les capacitan para enfrentarse a las interacciones sociales propias de un agente social independiente.
- La instrucción, dentro de lo posible, está conectada con las necesidades de los estudiantes en tanto que fomenta el desarrollo y la profundización funcional necesaria para que se enfrenten a dichas interacciones sociales con éxito. Un ejemplo son los estudiantes de nivel B que están



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

interesados en participar en la comunidad académica de Granada para cursar asignaturas de contenidos, en cuyo caso la instrucción en clase presta especial atención a la formación en las destrezas educativas necesarias para desenvolverse en las interacciones propias de dicho ámbito.

II.3. PERFIL DEL ALUMNO DEL NIVEL C (USUARIO COMPETENTE)

Descripción general:

El estudiante-usuario de nivel C se denomina "usuario competente" de la lengua, lo cual implica que es capaz de actuar lingüísticamente como agente social en transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas, en todo tipo de interacciones sociales dentro de la comunidad o comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre, y que se desenvuelve con textos orales y escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema.

Según el MCERL:

Nivel C1:

- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Nivel C2:

- Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.
- Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.
- Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Según el Instituto Cervantes:

- Las **transacciones** mencionadas tienen que ver con todo tipo de necesidades que exceden lo habitual y cotidiano, se llevan a cabo en todo tipo de instalaciones, dependencias y servicios y requieren realizar gestiones de todo tipo y afrontar problemas, imprevistos o incluso emergencias.
- En las clases del CLM el alumno desarrollará las estrategias y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que le permitan enfrentarse a ellas fuera de clase, siempre que lo necesite, pudiendo plantear incluso que se dedique una clase a una transacción concreta que le haya surgido y que no sepa cómo afrontar.
- Las **interacciones sociales** pueden producirse en cualquiera de las esferas en que se organiza la vida social, con personas de confianza o desconocidas, que pueden mostrarse tanto cooperativas como hostiles, relajadas o tensas. Los temas que se tratan pueden ser abstractos y complejos y el alumno puede no estar familiarizado con ellos.
- En cuanto a los **textos**, el alumno-usuario de nivel C es capaz de desenvolverse con textos escritos que traten de temas abstractos, técnicos o especializados, literarios o no literarios, de un modo extenso y con registros específicos. La información que contienen puede estar codificada en clave de ironía y humor no necesariamente explícita, de manera que para descifrar el contenido puede ser preciso recurrir a referencias y conocimientos culturales compartidos entre emisor y receptor. Igualmente, pueden estar producidos en un formato no necesariamente accesible que requiera un esfuerzo para reconstruir su estructura. Los textos orales pueden contener coloquialismos, frases hechas o expresiones idiomáticas. Y precisamente en estos contenidos se incidirá en la instrucción en clase, mediante ejercicios y tareas que familiaricen a los alumnos tanto con los tipos de textos formales más comunes (solicitudes, quejas o reclamaciones, matriculas...) como con el registro coloquial, tareas que, dada la situación de inmersión en la que viven, pueden realizarse total o parcialmente fuera de clase.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

Especificidad del CLM:

- Dado el carácter de inmersión de la enseñanza del CLM, durante la instrucción en clase el estudiante de nivel B desarrolla las estrategias y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que le permiten enfrentarse a estas transacciones realmente fuera de la clase, reflexionando al mismo tiempo sobre dicha experiencia personal en la instrucción de clase.
- En los cursos de lengua del CLM los estudiantes realizan tareas dentro y fuera de clase que les permiten desarrollar las estrategias y conocimientos lingüísticos y socioculturales que les capacitan para enfrentarse a las interacciones sociales propias de un agente social independiente.
- Así pues, la instrucción se centrará en las necesidades de unos alumnos que, llegando a este nivel se encuentran con situaciones académicas como, por ejemplo, la de convalidar sus estudios de español en la universidad de la que proviene para integrarse en la vida universitaria de Granada, o con situaciones profesionales como responder a anuncios de trabajo y hacer entrevistas laborales si optan por buscar un empleo en España. O a veces, simplemente, con situaciones sociales como, por ejemplo, la reclamación al casero del arreglo de las averías de los electrodomésticos, o cualquier otra reclamación en contextos más o menos formales.

III. COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL CURRÍCULUM

III.1. COMPETENCIA INTERCULTURAL

La dimensión de hablante intercultural del estudiante tiene en cuenta distintos aspectos identificados en el MCERL, como:

- Destrezas y habilidades interculturales.
- Competencia existencial.
- Conocimiento del mundo.
- Énfasis en la conciencia intercultural como reflexión y acción.

El desarrollo de la competencia intercultural se plantea siempre en TRES FASES (siguiendo las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*):

- 1ª. Fase de aproximación.
- 2ª. Fase de profundización.
- 3ª. Fase de consolidación.

El alumno tomará conciencia de la **diversidad cultural** y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la interpretación de otras culturas y de la cultura de los países hispanos. Con el objeto de aceptarla y acercarse a ella desde una visión no condicionada por su identidad cultural, para llegar a aprovecharla como fuente de enriquecimiento de la propia competencia cultural.

Por lo que se refiere a las normas y convenciones sociales, se intentará identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones básicas de la vida social de los países hispanos; analizar y ponderar de forma matizada sus diferentes aspectos, y adoptar una perspectiva intercultural crítica y comprensiva de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.

Al tratarse de CLASES MULTILINGÜES Y PLURICULTURALES, se aprovecha la situación que se genera al comparar las convenciones sociales españolas con las suyas propias, para que los estudiantes tomen conciencia de la **diversidad cultural** como fuente de enriquecimiento.

La labor de los profesores consiste en diseñar tareas dentro y fuera del aula, indagando en los temas de interés del grupo, de manera que la clase resulte gestionada entre el profesor y los alumnos.

A modo de ejemplo, se listan algunos posibles contenidos socioculturales asociados a los tres diferentes niveles del CLM, aunque, como se ha dicho anteriormente, es tarea del grupo gestionarlos.

III.2. COMPETENCIA EDUCATIVA

El estudiante-usuario de la lengua debe establecer su proceso de aprendizaje como un objetivo a largo plazo, es decir, un proceso de aprendizaje para toda su vida. Por ello, es de extrema importancia que los estudiantes desarrollen las estrategias de aprendizaje adecuadas para sacar el máximo provecho a su experiencia educativa y, además, adquirir la independencia suficiente para continuar con su proceso de aprendizaje fuera de la clase y una vez hayan terminado su instrucción en ella.

En los cursos de lengua del CLM se trabajan las diferentes áreas implicadas en la competencia educativa de los estudiantes, intentando en todo momento potenciar en ellos la conciencia, el control y la mejora de los procesos educativos implicados en el aprendizaje de una lengua en grupo y en situación de inmersión.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

Esta competencia educativa es especialmente importante con aquellos estudiantes que pretenden integrarse en la comunidad académica de Granada para cursar asignaturas de contenidos, aunque siempre se tiene en cuenta la previa experiencia académica que suelen tener estos estudiantes, con lo que se realiza normalmente una profundización en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje para adecuarlo a la situación de inmersión en la que viven.

Por todo ello, en los cursos de lengua del CLM se desarrollan, atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como a su nivel de experiencia académica, las destrezas, estrategias y conocimientos implicados en los siguientes ámbitos (siguiendo las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*):

- la independencia de los estudiantes a la hora de planificar y controlar su proceso de aprendizaje, mediante la reflexión acerca de sus hábitos de aprendizaje;

- se desarrollan las estrategias necesarias para evaluar la propia actuación lingüística y para compensar posibles problemas de comunicación

- se ayuda a fomentar los factores afectivos positivos y en clase se trabajan aspectos implicados en un ambiente educativo de colaboración (gestión del trabajo en grupo, participación cooperativa, la escucha activa, la interacción social fluida, etc.).

III.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA: ACTIVIDADES, ASPECTOS CUALITATIVOS DE LENGUA Y TAREAS COMPLEMENTARIAS.

Se incluye en esta sección las "actividades de la lengua", término con el cual se hace referencia a las también denominadas "destrezas comunicativas", es decir:

- Comprensión auditiva
- Comprensión de lectura
- Interacción oral
- Expresión oral
- Expresión escrita

Se incluye, asimismo, los **productos textuales**, tanto **orales** como **escritos** correspondientes a cada nivel, que el alumno será capaz de comprender y producir.

Además de con actividades y tareas pedagógicas adecuadas, el estudiante perfeccionará estas destrezas de forma integrada mediante la realización de posibles tareas comunicativas que relacionen la instrucción en clase con su situación de inmersión.

III.4. COMPETENCIA PRAGMÁTICA: NOCIONES Y FUNCIONES.

En cada nivel se trabajan nociones y funciones relacionados con los siguientes ámbitos generales:

- Dar y pedir información.
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
- Expresar gustos, deseos y sentimientos.
- Incluir en el interlocutor.
- Relacionarse socialmente.

III.5. COMPETENCIA GRAMATICAL

Para cada nivel se han contemplado las siguientes categorías gramaticales:

- Sustantivos.
- Adjetivos.
- Artículos.
- Demostrativos.
- Posesivos.
- Cuantificadores.
- Pronombres.
- Adverbios.
- Verbos en forma personal.
- Formas no personales del verbo.
- Oraciones coordinadas.
- Oraciones subordinadas.
- Otros temas.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



CENTRO DE
LENGUAS
MODERNAS

III.6. COMPETENCIA FONOLÓGICA Y ORTOGRÁFICA


Principios generales

1. Por principio, la enseñanza de la pronunciación debe basarse en la **interacción comunicativa** más que en la **práctica repetitiva** de formas aisladas. La información o instrucción sobre esta cuestión estará siempre referida a las necesidades de comunicación del alumno en cada nivel concreto, y al servicio de ellas.
2. Desde un punto de vista atento al desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno, **el plano suprasegmental** (entonación, acento y ritmo) debe anteponerse claramente al **plano segmental** (fonemas y sonidos). Dicho de otra forma: se debe dar mucha más importancia a la correcta entonación de los enunciados que a la pronunciación más o menos correcta de tal o cual sonido particular.
3. Como es lógico, el tratamiento didáctico de la pronunciación dependerá, tanto en su amplitud como en su naturaleza, de las **similitudes y diferencias** que existan entre la lengua nativa del estudiante y el español.

Los contenidos se trabajarán bien dentro de clase o como trabajo adicional fuera de ella, mediante dossieres de trabajo.

Anexo 3. Descripciones de los cursos de Lengua y Cultura Españolas.
Sección de cultura (Programación curricular)

Centro de Lenguas Modernas – Universidad de Granada - **Contenidos Lengua y Cultura Españolas**



CULTURA

CIVILIZACIÓN Y CULTURA ESPAÑOLAS

Descripción general

El objetivo de esta asignatura es servir de introducción a aspectos muy diversos de la cultura española combinando enfoques históricos, sociológicos y literarios.

CULTURA ISLÁMICA EN ESPAÑA

Descripción general

La asignatura está dividida en dos Bloques donde se relacionarán los aspectos más importantes de la Civilización Hispano-Musulmana introduciéndose en el Bloque I la cultura árabe en general. Los objetivos de la asignatura se centrarán en que el alumno sea capaz de conocer la realidad de Al-Andalus a nivel político, económico, social y cultural (Bloque II). Como la ciudad es el núcleo donde se interrelacionan estos aspectos, se ha dedicado el ámbito B a la ciudad hispano-árabe, con especial proyección a Granada y a la Alhambra.

CIVILIZACIÓN Y CULTURA HISPANOAMERICANAS

Descripción general

Esta asignatura pretende explicar y conocer los elementos básicos que conforman la cultura hispanoamericana. Se abordan aquellas cuestiones que constituyen hoy modelos de entendimiento de la realidad contemporánea de Hispanoamérica. El objetivo fundamental es servir de acercamiento a la compleja realidad de unos pueblos que son el resultado de un laborioso proceso de aculturación.



SISTEMA POLÍTICO EN ESPAÑA Y EN LA UNIÓN EUROPEA

Descripción general

El objetivo de la asignatura es dar a conocer los fundamentos básicos de la política e historia contemporánea en España al igual que realizar una descripción de los elementos principales que componen el sistema político de la Unión Europea. Partiendo de la provisión de un esquema básico de interpretación de la realidad política, se propone una comprensión dinámica del funcionamiento actual tanto de España como de la Unión Europea en su conjunto.

CANCIÓN TRADICIONAL Y SOCIEDAD ESPAÑOLA: FLAMENCO, FOLCLOR Y CANCIÓN SEFARDÍ

Descripción general

A través del estudio de un importante número de canciones, artículos y material documental y cinematográfico, este curso explorará la importancia de la canción anónima en nuestra sociedad. Prestaremos especial atención al lenguaje poético de las letras, proporcionaremos al estudiante un utillaje básico para enfrentarse con este rico material y analizaremos los vínculos entre la canción y la sociedad que es, al mismo tiempo, su origen y su destino. Nuestra exploración se construirá a partir del entendimiento de la canción como objeto cultural y vehículo de cultura, parte fundamental de nuestra memoria sentimental y soporte privilegiado para acceder al conocimiento de una sociedad.

LA ESPAÑA ACTUAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Descripción general

Se trata de ofrecer una visión general de aspectos políticos, sociales y culturales de la realidad española en nuestros días. Se ofrece un panorama general de los periódicos nacionales así como de emisoras de radio, canales de televisión, internet y temática del cine de los últimos años. La finalidad es que los estudiantes puedan contrastar las diferentes tendencias a la hora de presentar la información, así como tener un conocimiento global de la audiencia que recibe cada uno de ellos. El objetivo final es conocer los diferentes grupos sociales que conforman la España del momento.

Anexo 4. Programación del curso (la asignatura)

 		PROGRAMACIÓN DE CURSO
Nombre del curso	Canción tradicional y sociedad española: flamenco, folclore y canción sefardí.	
Fechas	7 de octubre – 18 de diciembre de 2019	
Descripción	A través del estudio de un importante número de canciones, artículos y material documental, este curso explorará la importancia de la canción tradicional en la sociedad española. Nuestra exploración se construirá a partir del entendimiento de la canción como objeto cultural y vehículo de cultura, parte fundamental de nuestra memoria sentimental y soporte privilegiado para acceder al conocimiento de una sociedad.	
Hora y lugar	Lunes y miércoles: 10:30 – 12:30 h	
Objetivos	Desarrollar el conocimiento del flamenco, la música sefardí y otras formas de expresión musical de tradición popular, puestas todas ellas en relación con su contexto social y cultural. Promover el reconocimiento y apreciación de los valores culturales inherentes a la música española mediante la audición, comentario y análisis crítico de ejemplos.	
Materiales	A lo largo del curso se proporcionarán documentos escritos y audiovisuales que serán analizados y comentados durante las clases.	
Evaluación	Criterios de evaluación - Lecturas, asistencia y participación: 20 % - Examen: 40 % - Trabajo escrito y oral: 40 %	
Sistema español de calificaciones	Suspenseo (< 4,9) Aprobado (5 – 6,9) Notable (7 – 8,9) Sobresaliente (9 – 9,9) Matrícula de Honor (10)	
Asistencia a clase	Dado el carácter teórico-práctico del curso, se considera esencial la asistencia regular a clase. Para tener derecho a la evaluación de la asignatura, se considera indispensable la asistencia al menos al 80% de las clases.	
Bibliografía	AAVV. (1992). "Memoria de Sefarad", en: <i>El País-Temas de nuestra época</i> , nº 227 CABALLERO BONALD, J. M. (1986). <i>Luces y sombras del flamenco</i> . Sevilla: Algaida GARCÍA LORCA, F. (1985). <i>Poema del cante jondo y Romancero gitano</i> . Madrid: Catedra (1989). "El cante jondo" en: <i>Obras Completas</i> , Vol. III. Madrid: Aguilar (1989). "Arquitectura del cante jondo" en: <i>Obras Completas</i> , Vol. III. Madrid: Aguilar GRANDE, F. (1992). "El flamenco" en: <i>El Sol</i> , nº 86 GUTIERREZ CARBAJO, F. (1991). <i>La copla flamenca</i> . 2 Vols. Madrid: Cinterco ROSALES, L. (2001). "El cante y el destino andaluz" en: <i>Abril</i> , nº 22.	



ANEXO IV PCLM-07/C2

 Facultad del Hospital Vijo s/n - 18006 GRANADA (España) - Tel.: +34 958 216 990 - Fax: +34 958 220 844 - <http://www.dlm-granada.com> - info@dlmagranada.com

  Universidad de Granada Centro de Lenguas Modernas <small>www.celma.ugr.es</small>	PROGRAMACIÓN DE CURSO
---	------------------------------

PROGRAMACIÓN DIARIA		
FECHA	TEMA	CONTENIDOS
7/10/19	1 Cante jondo y flamenco	Presentación de la asignatura. Etimología del término flamenco.
9/10/19		Historia del flamenco. Nacimiento y evolución: cuándo, dónde, cómo. El substrato social. Geografía del flamenco.
14/10/2019		El orientalismo musical andaluz. El flamenco como reflejo de la identidad cultural andaluza.
16/10/19	2 El cante y el baile flamenco	Clasificación de los cantes flamencos.
21/10/19		El baile.
23/10/19		La voz y los instrumentos en el flamenco (Aula multimedia)
28/10/19	3 La copla flamenca	Poesía flamenca y oralidad.
30/10/19		Fuentes cultas y populares de la copla flamenca.
4/11/19		Las letras de las coplas flamencas: estructuras y figuras literarias. La presencia de la mujer en la copla flamenca.
6/11/19		Flamenco versus folclore. (Visita a la casa-museo 'Manuel de Falla')
11/11/19		Examen parcial
13 y 18/11/19	4 Canción tradicional y popular	Relación de la copla flamenca con la lírica tradicional hispánica. El folclore. Introducción. Terminología.
20/11/19		Los romances. La lírica popular. (Aula multimedia)
25 y 27/11/19		Canción tradicional y popular y procesos de construcción de identidades colectivas: el caso de España. (Exposiciones orales-Trabajo en grupo)



ANEXO IV PCLM-07K2

Facultad del Hospital Viejo s/n - 18006 GRANADA (España) - Tel.: +34 958 216 990 - Fax: +34 958 220 544 - <http://www.celma-granada.com> - info@celmagr.es

 <p>Universidad de Granada</p>  <p>Centro de Lenguas Modernas</p>	PROGRAMACIÓN DE CURSO
---	------------------------------

2/12/2019	5 Canción sefardí	Fundamentos del canto sefardí. Lengua, literatura y canción. Influjo del canto sefardí en la música flamenca.
4/12/19		Formas del cancionero sefardí: el romance, la copla y la canción lírica. Características melódicas de la música sefardí.
9/12/19	6 Siglo XX y canción consumo	Los <i>mass media</i> y la decadencia de la canción tradicional.
11/12/19		La canción nacional y nacionalista.
16/12/19		Valoración estética de la canción de consumo. (Asistencia a un concierto)
18/12/19	EXAMEN FINAL	



ANEXO IV PCLM-07X2

Facultad del Hospital Viego s/n - 18002 GRANADA (España) - Telf.: +34 958 215 950 - Fax: +34 958 220 344 - <http://www.clm-granada.com> - info@clmagr.es

Anexo 5. Fichas de trabajo del aula

1 ¿Qué sabes del flamenco?

Comenta con tus compañeros/as y contesta si crees que las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

¿Y tú qué crees?	V	F	comprobación
1 El cante flamenco es siempre un canto alegre y festivo			
2 Siempre que hay cante flamenco, hay baile			
3 Todos los cantes flamencos tienen música (generalmente de guitarra)			
4 El cante flamenco existe desde hace 400 años			
5 El cante flamenco se debe sobre todo a los gitanos			
6 El cante flamenco tiene influencias de la India, Persia (Irán) y Pakistán, música religiosa, cantos judíos, la música de Cuba, etc.			
7 El cante flamenco se interpreta sólo en Andalucía			
8 Hay diversos tipos de cantes flamencos, y se suelen llamar "palos"			
9 Las mujeres no están autorizadas a cantar el cante jondo; sólo los hombres pueden hacerlo			
10 Entre 1960 y 1970 empiezan las primeras actuaciones públicas de flamenco en España (antes sólo se cantaba en círculos privados)			

6 Aprendiendo un poco más...

Ahora que ya conoces un poquito más del cante jondo, vamos a averiguar algo más sobre los tipos de cantes flamencos, que como ya sabes se conocen como "palos". Aquí tienes la descripción de dos de esos "palos". Lee con atención el texto porque luego intentaréis descubrir cuál son las que vais a oír.

seguiriyas

Es la segunda etapa en la historia del flamenco. Posiblemente las seguiriyas son una derivación de las "tonás", especialmente de un tipo de éstas, las llamadas "plañideras", que derivan de la palabra "plañir", que significa llorar. Como se trata de un canto gitano, sólo se conocía entre familias gitanas, que eran comunidades muy cerradas. A principios del siglo XIX se empiezan a cantar en público, coincidiendo con la suavización de la represión contra los gitanos (y una cierta situación política y cultural después de la guerra de independencia contra los franceses).

Es un cante muy difícil, reservado a unas pocas familias gitanas, y cada cantador le dio una interpretación personal, aunque todas coinciden en un largo y estremecedor lamento.

"tonás"

Las "tonás" son las muestras más antiguas del flamenco. Posiblemente derivan de canciones populares del siglo XVII, y de la palabra "tonada", "tono", "melodía". Fueron creación genuina gitana sobre todo en Sevilla y Cádiz (y por esa razón permanecieron ocultas entre las familias gitanas y apenas hay datos de las "tonás"). Las "tonás" no se dieron a conocer hasta finales del siglo XVIII, cuando el rey Carlos III prohíbe la persecución a los gitanos. Representan claramente la fusión entre lo oriental y lo gitano andaluz.

Las letras aluden siempre a la vida de los gitanos errantes y con problemas, y siempre muestran resignación ante la injusticia, aunque suelen combinar la protesta y la resignación. Existen varios tipos, las más conocidas son las llamadas *martinetes* (que se cantaban en las fraguas -*forge*-) o las llamadas *carceleras* (en las cárceles).

Como casi todos los cantos originales, no tienen acompañamiento musical (ni tampoco baile), aunque en la actualidad se acompañan con golpes de yunque (*anvil*) y martillo. Se consigue así que la voz sola resulte más dramática, de acuerdo con la historia que se explica.

7 ¿Lo has entendido bien?

Comenta con tu compañero/a los siguientes enunciados del texto para determinar el significado correcto (tu profesor/a te dará las respuestas y te dará las explicaciones necesarias):

comunidades muy cerradas

- que vivían lejos
- que eran muy poco sociables
- que tenían frío y cerraban puertas y ventanas

suavización de la represión

- que la represión fue menor
- que la represión fue el doble
- que nadie se daba cuenta de la represión

resignación ante la injusticia

- que dimitieron porque había injusticias
- que aceptaban las injusticias
- que asignaban las injusticias otra vez

la alusión al yunque (*anvil*) y el martillo se refiere a:

- que se compara con el hierro porque los dos son de hierro
- que uno de los oficios habituales de los gitanos era el de fabricar herraduras (*horseshoe*) para los caballos
- que tienen el mismo sonido que las castañuelas (*castanets*)

Ahora sitúa en el mapa los nombres de ciudades que aparecen en el texto:



11 Replay...

Audición. Vamos a oír de nuevo la "toná" y la seguirla... Para que sea más fácil aquí tienes las letras... No te preocupes, que cantan muy despacito.

toná

José Menese: Fue "sentenciao" Juan García (5 min.)

Ay, fue "sentenciao" (sentenciado) Juan García
desde el mosquetón (antigua arma de fuego: quiere decir, como expira después, que fue sentenciado
directamente por un disparo)
primera noche de agosto,
sin juez ni defensor.
No era por miedo su llanto
porque... porque llorando salió.
Lloraba porque dejaba
lo que en su casa dejó.
(Ayes)
Lo sacaron "amarrao" (amarrado, atado)
Y "amarraito" (amarradito) "quedó" (quedó)
a dos pasos del camino,
y en el camino, amor...
Ay, y así murió Juan García,
testamento no escribió.
Ay, y así murió Juan García,
testamento no escribió.
Pero lo que Juan dejaba,
y el pueblo lo "arrecogió" (recogió)
Dije "verdá" (verdad). Como yo lo que dije era "verdá",
como la verdá dolía, más "mandaito" (mandado; aconsejable, obligado) era callar.

seguiriya

Camarón de la Isla: *Murió mi madre* (3 min. 10 seg.)

Ayy, murió mi "mare" (madre) sola, ay.
Solo me quedé.
"Desamparao" (desamparado) y sin calor de nadie.
¡Qué fatigas (penas, dolores) pasé!
Yo no quiero verte.
Yo no quiero verte, ay.
Ni escuchar tu voz.
Aunque te tenga presente
como una maldición.

Seguramente ha sido más fácil ahora... ¿Qué te ha sorprendido más del cante? ¿Qué opinas de la pronunciación?

Vamos a leerlo en voz alta... Fíjate en los textos escritos y en lo que oyes... porque tienes que descubrir algunas palabras que los dos cantaores pronuncian igual...



17 Un poquito de alegría

No todo es tristeza en el cante Jondo (aunque en la mayoría de los casos sí). También hay algunas canciones alegres. Uno de esos tipos recibe el nombre de "tangos", pero no tiene nada que ver con el famoso baile argentino. Escucha la canción con atención e intenta rellenar las palabras que faltan en el texto...

tangos

Camarón de la isla: *Rosa María* (2 min. 15 seg.)

Flores silvestres del
 y agua de la clara
 así puedo comparar los colores de tu

Rosa María, Rosa María
 si tú me quisieras, qué feliz sería.
 Tengo celos de las flores,
 del espejo en que te miras
 del con que te peinas
 y del que respiras
 y del aire que

Rosa María, Rosa María
 si tú me quisieras, qué feliz sería.
 Tienes alegría y belleza y finura en el andar,
 y hasta tu es y distinto a los demás.

Rosa María, Rosa María
 si tú me quisieras, qué sería.
 Rosa María, Rosa María.

Vas a oír de nuevo la canción, y tienes que imaginarte cómo es Rosa María y también los sentimientos del cantante. Junto con tu compañero/a deberás encontrar adjetivos / pequeñas frases apropiados para cada uno de ellos... Luego los compartiremos con toda la clase... Seguro que aprendemos palabras nuevas.

CARACTERÍSTICAS DE ROSA MARÍA	CARACTERÍSTICAS DEL CANTANTE

18 Un poquito de "arte"

Te toca hacer ahora de compositor en este cante por soleares. Comenta con tu compañero/a, y decide dónde van las palabras que se han perdido. Luego escucha la canción y cuenta los aciertos.

soleares

Camarón de la Isla: *Por mala lengua que tienes* (4 min. 11 seg.)

Por lengua que tienes
 al irás a parar
 al irás a parar
 al irás a parar
 que solo
 y dudas de la
 Tu tiene
 de que yo no vaya a verte
 de que yo no vaya a verte
 que tiene mu (muy) mala
 y hable mal de mi gente.
 Que la me la quite
 yo le estoy pidiendo a Dios
 yo le estoy pidiendo a Dios
 yo le estoy pidiendo a Dios
 porque sí tú no la tienes
 tampoco la quiero yo.
 yo a ti te
 porque sé que tu querer
 no es cariño por dinero...
 porque sé que tu querer
 no es cariño por dinero.



15 Cosas de la suerte

¿Sabías que según los gitanos, interpretar la petenera (especialmente en público) daba *mu*y mala suerte al cantaor...? Por eso no ha sido muy frecuente *oir* peteneras...

Enumera (en español) cinco cosas que en tu país traen mala suerte...

1
2
3
4
5

Comenta con tu compañero@ qué cosas piensas que traen buena suerte o mala suerte en la cultura española...

	buena suerte	mala suerte	nada
viernes 13			
ver un gato negro			
pisar con el pie izquierdo al levantarse			
pisar una caca de perro			
pasar por debajo de una escalera			
derramar accidentalmente la sal en la mesa			
martes 13			
ponerse un jersey o una camiseta al revés			
un trébol (clover) de cuatro hojas			
encontrar una herradura (horseshoe)			
comer la sopa con la mano izquierda			
un número capicúa (palíndromo)			
abrir un paraguas dentro de la casa			
comer lentejas el último día del año			
romper un espejo			
escribir con bolígrafo rojo			

"EL TÍO CHOZAS"

La gente ahora, pues claro, los _____ nuevos no conocían al chozas. El chozas trabajaba conmigo, cuando yo era un chiquillo ya... el chozas, era, fíjate un hombre...

El chozas todavía sigue trabajando en el campo.

Sigue todavía, pues, el chozas cuando yo tenía _____ o _____ años estaba en el campo conmigo y cantaba y no se podía _____ de cómo cantaba. Mejor que ahora incluso. Cantaba mejor que ahora. Lo primero que estaba más centrado en los cantes, la voz. Tenía una voz. Y él cantaba con nosotros sin _____ ni nada. Las palmas y ya está.

¿Tío chozas y esos cantes que usted hace de dónde los aprendió, o cómo los aprendió?

Pues mire usted esos cantes, mi padre era _____ en la casa Bolos y yo era el mayor..... Pues el chozas se va a ir con las _____, de noche, pues el chozas se va a ir al torno, con las vacas, los novillos, y yo solo por las _____ para que el sueño no me rindiera, me estudiaba yo a la luz (vezlumbre) de las _____ los cantes y me salían bien. De noche y clareando por la madrugada estudiaba yo mis cantes y mis planes, y por la mañana cogía yo por los serrajes aquellos cantando y con mis perros hasta que venía el _____ y yo ya me venía entonces para la casa.

¿Y las letras son tuyas todas?

Todas mías, esas son mías todas. Las estudiaba yo por tal de no quedarme dormido.

¿Y esa soledá que usted nos hizo?

Esa soledá aprendí yo de noche en el pozo la ventilla, sacaba y recogía a los toros bravos por la mañana... y yo me tocaba de ccharles de comer, un peligro de _____, y recogía a los bichos y me entonaba detrás de ellos hasta que los ponía en su sitio, y ya esta gente no se va hasta que yo no les dé agua, y entonces yo estudiaba la soledá, ese cante por soledá que digo yo:

Si a ti te duelen tus _____
a mí me duelen las mías
si a ti te _____ tu mare
más me quiere a mí la mía.

Y tu _____ que así no se puede _____,
A preguntas y _____ no debo de vivir,
Eso es vivir _____,

Yo voy a tener que olvidarte por mal pago que estás dando.

Horizontal

- Al tres, adorno femenino.
- Fogón litúrgico.
- Grupo flamenco.
- Voz suave, rizada, rana.
- Ciudad europea.
- Característica del flamenco. Opuesto a escrito.
- Personas de raza flamenco.

Vertical

- Calle..... lugar donde se canta flamenco.
- Cantos de..... y valla.
- Instrumento de percusión.
- Rala baja del flamenco.
- Voz aguda.
- Ciudad andaluza cuna del flamenco.
- Mujer, gitana, campesina.

¿Qué diferencia a los europeos de los norteamericanos?

La evolución histórica, geográfica y sociopolítica del continente, además de las divergencias culturales de las antiguas colonias, han dado lugar a variaciones dependiendo del continente.

El mundo occidental (Europa, América, Australia y Nueva Zelanda) puede ser considerado como una única civilización, ya que cuenta con una élite y una cultura comunes, al ser sus habitantes descendientes de nativos europeos.

Europa tiene la mayor diversidad cultural y lingüística del mundo occidental. Sin embargo, la evolución histórica, geográfica y sociopolítica del continente, además de las divergencias culturales de las antiguas colonias, han dado lugar a variaciones dependiendo del continente. Hoy en día, la cultura europea contrasta con la de EEUU y con la del resto del mundo occidental.

Aquí os dejamos un resumen de las diferencias entre europeos y norteamericanos a grandes rasgos, ya que cada país tiene sus particularidades. Por ejemplo, los irlandeses y los polacos tienden a ser más parecidos al prototipo americano que a otros europeos, mientras que los canadienses se encuentran entre ambas culturas, pero con mayor parecido respecto a sus vecinos más cercanos.

Antes de ver estas distinciones, ¿Qué preferís, viajar por Europa o por América del Norte?

El sentido del tiempo y las distancias

Coches

Lavadoras

Sistema de medidas

Sistema de fechas

Costumbres sociales

Lenguaje

Religión

Comida

Deportes

Nombres de calles

Nombre de personas

Citas y matrimonio

Romance del infante Arnaldos

ROMANCE DEL INFANTE ARNALDOS

¡Quién hubiera tal ventura	que la mar ponía en calma,
sobre las aguas del mar	los vientos hace amainar;
como hubo el infante Arnaldos	los peces que andan al hondo,
la mañana de San Juan!	arriba los hace andar;
Andando a buscar la caza	las aves que van volando,
para su falcón cebar,	al mástil vienen posar.
vio venir una galera	Allí habló el infante Arnaldos,
que a tierra quiere llegar;	bien oiréis lo que dirá:
las velas trae de seda,	-Por mi vida, el marinero,
la jarciá de oro torzal,	dígame ora ese cantar.
âncoras tiene de plata,	Respondiôle el marinero,
tablas de fino coral.	tal respuesta le fue a dar:
Marinero que la guía,	-Yo no digo mi canción
diciendo viene un cantar,	sino a quien conmigo va.

Hay historias de amor, que nunca terminan ...



Que bailan sobre un solo pie
 Hay espacio, hay dolor, hay deseo
 Corazones en el aire llenos de agujero
 Que se esconden tras la vuelta, de tu esquina
 Hay besos compartidos, robados elegidos
 Mil señales de humo entre amantes perdidos
 Que reman con un remo, que beben sin sed
 Amores de un rato, sin tiempo ni trato
 Cicatrices sin herida, despedidas
 Leyes de gravedad sin calda
 Hay historias al borde, del precipicio
 Bienvenidas que suelen caminar por la misma avenida
 Hay tanto a elegir
 Y tu y yo aquel día coincidir, coincidir, coincidir
 Hay noches sin sofocos
 Que se buscan en los baúles, de un principio
 Partidas de dos labios sin peones Hay revoluciones entre corazones
 Lagrimas ni princesas ni espejos rotos
 Sudores tentaciones, citas sin flores
 Camas sin treguas sin confecciones Llenas de pasiones sobre parques congelados
 De mirones entre neones
 Amores platónicos conformes
 Soldados del amor sin fusiles
 Que apuntan a dianas de corazones sensibles

Tanto a elegir
Y tu y yo aquel día coincidir, Coincidir, Coincidir
Era tu historia
Se cruzo con la mía
Tanta gente tanta gente ahí fuera

MUJER CONTRA MUJER

Nada tienen de _____
 dos _____ que se dan la _____
 el matiz viene _____
 cuando lo _____ por debajo del mantel
 luego a solas sin nada que _____
 tras las manos _____ el resto de la _____
 Un _____ por ocultar
 aunque en cueros no hay donde esconderlo
 lo disfrazan de _____
 cuando sale a pasear por la ciudad
 Una _____ que aquello no está
 la otra opina que qué se le va a hacer
 Y lo que epinen los demás está de más
 quién detiene _____ el vuelo
 velando a ras de _____
 mujer _____ mujer
 No estoy yo por la labor
 de tirarle la _____ guinda
 si equivoco la ocasión
 y los hallo labio a labio en el salón
 ni siquiera me atrevería a _____
 si no gusto ya sé lo que hay que hacer
 Que con mis _____ hacen ellas su _____

SORRISA

Enciendo velos en la madrugada,
 voy de tu jardín _____ en la almohada
 mirando al techo me dego llevar a otra realidad
 Y observo el sol que entra por mi _____
 que me despierta y renueva mis ganas
 miro al _____ y me pregunto qué me espera
 afuera
 Y siento todo tan _____ y tan magnético
 nada ni nadie puede hacer que me derrumbe hoy
 que tiembla el suelo que allí voy,
 pisando fuerte y sin reloj
 Tengo una _____ para _____
 tengo mil _____ de _____
 y tengo todo el _____ que perdí sin _____ el
 sol
 Tengo _____ historias que _____ contarte
 escondidas en mi voz,
 no quiero dejar nada por _____ ya sé quién soy.
 Y salgo a _____ entre la _____
 y _____ a _____ de donde vienen,
 y me _____ de cada rincón
 dejando el corazón _____
 Y extiendo la ciudad mirando al frente,
 esta mañana el mundo es diferente,
 descubre tantas cosas que no vi por no quererme.
 Ya pienso que _____
 y me respiro la mañana,
 desaté las _____ que ocultaban _____ mirada,
 no quiero que la prisa
 me obligue a no hacer nada,
 por fin lo _____ me toca.

1. El folclore musical español es uno de los más ricos del mundo. Además, aspectos como el clima, la geografía o la lengua que caracterizan a cada una de las distintas comunidades autónomas...
2. Se denomina Folclore, folclor, folklore o folklor a la expresión de la cultura de un pueblo, es decir, al conjunto de tradiciones y costumbres relativas a un pueblo...
3. A partir del siglo XVI hasta finales del XVII, muchos poetas cultos -Cervantes, Lope de Vega, Gongora, Quevedo,- componen también romances...
4. Los cantos sefardíes, solían estar unas veces en hebreo y otras....
5. En la música vocal sefardí es importante resaltar la relación entre música y texto. Cuando se utiliza una nota por cada sílaba del texto...
6. Es un género que comenzó a finales de los años veinte (1929 aproximadamente), pero alcanzaría su esplendor en los años cuarenta...

...han contribuido a cimentar dicha pluralidad cultural.

...tales como las manifestaciones artísticas, culturales, sociales o del conocimiento popular (artesanía, bailes, chistes, costumbres, cuentos, historia oral, leyendas, música, proverbios, supersticiones y demás).

...a los que se les da el nombre de romances nuevos o artísticos que amplían y renuevan el contenido temático y los recursos formales.

...en ladino, palabra derivada del español que se aplicaba en la Edad Media a un moro o judío que hablaba el romance o lengua de los cristianos.

...diremos que el estilo es silábico. Si se utiliza una sílaba con múltiples notas diremos que el estilo es melismático.

... no sólo como consecuencia de los acontecimientos históricos del momento, sino además, como reacción frente al cuplé, el tango y los derivados del jazz que entraron en España procedentes de otras culturas.

Anexo 6. Actividad propuesta por el investigador

Canción: Chiquilla (1989)

Grupo: Seguridad Social.

Hoy vamos a trabajar una canción muy famosa para el público español. Esta canción se llama Chiquilla y fue compuesta e interpretada por la banda llamada Seguridad Social en 1989. Aunque ya tiene 30 años, mucha gente sigue conociéndola. Vamos a ver un vídeo en el que hablan sobre ella. Presta atención para poder contestar a las preguntas que te hacemos en relación al vídeo. En este [programa de TV](#) están intentando elegir la mejor canción popular España y algunos artistas o periodistas explican por qué *Chiquilla* es importante para nosotros:



¿Por qué esta canción no puede faltar en este concurso?

1. Porque tiene mucho ritmo
2. Porque tiene sangre española
3. Porque es muy romántica

¿A qué le recuerda esta canción a las dos chicas que aparecen en el vídeo?

1. A cartas de amor de sus novios
2. A las canciones de la radio de su juventud
3. A las fiestas de los pueblos

¿Qué influencia tuvo el disco *Nevermind* de Nirvana en esta canción?

1. Puso de moda el Hip-Hip
2. Tenía estilo Ska
3. Sonaban las guitarras con fuerza

¿Qué tiene de especial para los y las guitarristas jóvenes esta canción?

1. Les sirve para ligar
2. Es una de las primeras canciones que se aprenden a tocar
3. No les gusta

¿Qué crees que significa la expresión “menos es más” en el vídeo?

1. Cuanto menos complicado es algo, más éxito puede tener
2. Con menos dinero se tiene más felicidad
3. Cuanto menos tardas en hacer tu tarea, más tiempo tienes para descansar

¿Qué crees que tiene que tener una canción para que guste a todo el mundo?

Piensa en tu canción favorita (o en una de ellas) ¿Qué tiene de especial para ti?

Vamos a escuchar la canción mientras asocias los dibujos a cada estrofa:

Por la mañana yo me levanto
y voy corriendo desde mi cama,
para poder ver a esa chiquilla
por mi ventana.



Porque yo llevo to el día sufriendo
y es que la quiero con toda el alma
y la persigo en mis pensamientos
de madrugada.



Tengo una cosa que me arde dentro,
que no me deja pensar en nada,
ay que no sea de esa chiquilla
y de su mirada



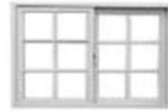
¡Y yo la miro!,
y ella no, me dice nada.
pero sus dos ojos negros
se me clavan como espadas,
pero sus dos ojos negros
se me clavan como espadas.
¡¡ay chiquilla!!



Ese silencio que me desvive,
me dice cosas que son tan claras,
que yo no puedo, no puedo, no puedo,
dejar de mirarla.



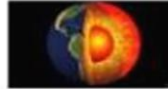
Y yo le tengo que decir pronto,
que estoy loquito de amor por ella,
y que sus ojos llevan el fuego
de alguna estrella.



Que las palabras se quedan cortas,
para decir todo lo que siento
pues mi chiquilla es lo más bonito
del firmamento.



¡Y yo la miro!
y ella no, me dice nada
pero sus dos ojos negros
se me clavan como espadas
pero sus dos ojos negros
se me clavan como espadas
¡y yo la quiero!
como el sol a la mañana
como los rayos de luz
a mi ventana
yo la quiero,
como los rayos de luz
a mi ventana.
¡¡ay, chiquilla!!



**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA
A TRAVÉS DE LA MÚSICA**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**