



Universidad
de Alcalá

**LAS PRODUCCIONES CULTURALES EN EL
AULA DE ELE Y SU EFECTO EN LA
MOTIVACIÓN: EL EJEMPLO DE LA MÚSICA**

**THE USE OF MEDIA IN THE SPANISH CLASSROOM
AND THE EFFECT IT HAS ON LEARNING
MOTIVATION: THE EXAMPLE OF MUSIC**

**Máster Universitario en Formación de profesores de
español como lengua extranjera**

Presentado por:

D^a. Julia Ferrer García

Dirigido por:

Dra. D.^a Elisa Borsari

Dra. D.^a Zaida Núñez Bayo

Alcalá de Henares, a 9 de septiembre de 2022

D.^a Elisa Borsari y D.^a Zaida Núñez Bayo

CERTIFICAN:

Que el trabajo titulado: *Las producciones culturales en el aula de ELE y su efecto en la motivación: el ejemplo de la música* ha sido realizado bajo nuestra dirección por la alumna D.^a Julia Ferrer García

Alcalá de Henares, a 9 de septiembre de 2022

Firmado:



Elisa Borsari



Zaida Núñez Bayo

Resumen:

Este trabajo Fin de Máster es una revisión bibliográfica en la rama de estudio de la didáctica de ELE que busca determinar si se considera o no la presentación de *input* a través de la cultura en las clases de español y el trabajo a partir de esta misma, además, busca analizar si existe una relación entre este elemento cultural y el aumento de la motivación de los aprendientes. Para ello se exhibe, a través de la bibliografía seleccionada, la consideración general de las producciones culturales en el aula de ELE y, específicamente, de la música; al mismo tiempo que se atiende a la relación de estos elementos con la motivación y el efecto en la misma. También se contemplan múltiples posibles vías de desarrollo o de investigación que podrían generarse a partir de este trabajo.

Palabras clave:

ELE, motivación en el aula, trabajo con cultura, música, factores afectivos

Índice

1. Introducción	5
1.1. Presentación y justificación del tema	5
1.2. Definición de objetivos.....	8
2. Metodología	9
3. Marco teórico	11
3.1. El factor motivación en la enseñanza de lenguas. Su importancia y presencia en la didáctica.....	11
3.2. La música en la adquisición de una L2/LE	17
4. Estado de la cuestión.....	21
4.1. Las producciones culturales en el aula de ELE	21
4.2. La motivación a través de las producciones culturales	27
4.3. La música como producción cultural en el aula de ELE	29
4.4. La música como elemento de motivación	34
5. Conclusiones	38
6. Bibliografía	41

1. Introducción

1.1. Presentación y justificación del tema

La idea de realizar este Trabajo Fin de Máster nace de la observación del llamado “fenómeno *La casa de papel*” o el “fenómeno Rosalía”, es decir, de la popularización de figuras o productos culturales hispanohablantes de manera globalizada. Fueron estos dos ejemplos específicos los que inspiraron la definición del tema del trabajo debido a su extensión y presencia en los últimos años; ya que, según *Netflix* (empresa que compró los derechos de la serie de televisión originalmente creada por la productora de Antena 3), en 2018 *La casa de papel* había sido la serie de habla no inglesa más vista de la plataforma en toda su historia¹. Esta masiva fama que adquirió la serie en espectadores de habla no hispana es un ejemplo del efecto que pueden tener las producciones culturales en los individuos. Según Carmen Herrero, entrevistada en Guzmán (2019), es importante valorar la impresión que generan las películas y contenidos audiovisuales en la motivación de los estudiantes; Herrero también ensalza los beneficios que suponen para el aprendizaje, especialmente hoy en día, y además menciona que el formato de serie de televisión puede resultar especialmente positivo para animar a los alumnos a ver más contenido en la lengua original (y a la vez lengua meta del aprendizaje) y nombra series como *La casa de papel*, *Élite* y *Las chicas del cable*, entre otras. De la misma manera, el “fenómeno Rosalía” del que se hablaba en los medios de comunicación y en la prensa² hace referencia al crecimiento de la presencia de la artista y cantante barcelonesa en las listas de éxitos alrededor del mundo, trasladando fuera de la península elementos del folclore y cultura de España con los que ella misma experimenta en su trabajo, y funcionando como medio de difusión de la cultura (en este caso musical) hispana para el resto del globo. Este fenómeno ya ha sido considerado en la didáctica de español e incluso se pueden localizar ejemplos de propuestas didácticas alrededor de la obra y proyecto de Rosalía diseñadas para el aula de ELE³.

¹ Dato tomado de la publicación periodística digital <https://uvalencia.es/b/la-casa-de-papel-un-fenomeno-mundial-que-traspasa-frontera> [consulta: 28/07/22].

² Un ejemplo de esta consideración en la revista digital Forbes España <https://forbes.es/forbes-w/91491/que-convierte-a-rosalia-en-un-fenomeno-musical-y-social-del-siglo-xxi/> [consulta: 28/07/22].

³ Ejemplo de propuesta de la autora Nazaret Pérez Nieto <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint> [consulta: 28/07/22].

Partiendo de estos fenómenos, la propuesta inicial que se planteaba era una labor de investigación que incluso requería de un trabajo de campo o, como mínimo, la realización de encuestas. Esta consistía en definir la producción cultural como factor de motivación para el aprendizaje de segundas lenguas, así como llevar a cabo un repaso de los productos y fenómenos culturales que habían tenido un efecto importante o habían impulsado la enseñanza del español; pero debido a que el trabajo debía conformarse bajo el formato de estado de la cuestión, se desechó toda idea que requiriese un investigación o elaboración de encuestas. Sí, se ha mantenido el tema inicial: la cultura como factor de motivación, y se ha adaptado a los criterios del formato acotándolo a una mirada de estudio que sí se podía abarcar en los parámetros de este tipo de TFM. Así, el tema inicial se orientó a la revisión bibliográfica en lo que respecta al uso de la música en el aula de ELE y la influencia de esta en la motivación de los aprendientes.

Para poder mostrar la relación entre estos dos temas se desarrolla en primer lugar un marco teórico que aclare la naturaleza de ambos y que refleje su definición y consideración en el panorama teórico de acuerdo con la bibliografía seleccionada, para, de esta manera, poder vincularlos de manera más directa y sucinta en el estado de la cuestión. Entonces, el marco teórico atiende, en primer lugar, a los factores afectivos, especialmente el factor de la motivación, en la enseñanza de lenguas, el cual es un tema muy estudiado y muy presente en las metodologías más recientes en la enseñanza de segundas lenguas, tanto por su tipología como por su efecto en los aprendientes y en su proceso de aprendizaje; en segundo lugar, se desarrolla un apartado teórico en el que se pone de relieve el valor de aplicar la música en la enseñanza de idiomas desde una perspectiva general. En el conjunto de este marco teórico se observan las ventajas de barajar estos temas y se exponen las causas detrás de las mismas, desde la naturaleza del lenguaje musical hasta la manera en que el cerebro humano procesa la música y el efecto que eso puede tener en la adquisición de estructuras lingüísticas.

El cuerpo del trabajo, es decir, el estado de la cuestión se organiza en cuatro apartados que pretenden acercar de manera progresiva los elementos de la motivación y la cultura, en específico, la música, para poder cubrir los objetivos que sostienen la evolución del mismo. Para empezar, se observa la presencia y consideración de los elementos y productos culturales en el aula de ELE, para ello, se acota la definición de estas “producciones culturales”, diferenciándolas de los comportamientos culturales y, al mismo tiempo, relacionándolas con estos. Una vez confirmada la presencia de las

producciones culturales en el panorama de ELE, así como en los documentos oficiales, se lleva a cabo una exposición del efecto que poseen, de manera general, estas producciones en el aula en los niveles de motivación de los aprendientes de la segunda lengua, obteniendo argumentos que confirman esta relación de influencias. En una segunda fase, el estado de la cuestión se acota y se centra de manera exclusiva en la música y, de nuevo, en su presencia y consideración en ELE, y en el efecto que esta produce en los factores afectivos de los participantes relacionando de esta forma el desarrollo del trabajo con los argumentos establecidos inicialmente en el marco teórico del trabajo.

Una vez atendida la consideración general de los productos culturales en el aula, la línea del trabajo pasa a centrarse exclusivamente en el uso de la música en ELE y su efecto en la motivación, se observa entonces cómo se valora su presencia y su uso en el aula de español como lengua extranjera, especialmente en los últimos diez años. A través del trabajo de revisión bibliográfica se detecta una actitud positiva generalizada ante el uso e introducción de canciones como material en el aula, señalando una diversidad de beneficios para la evolución de la clase y del aprendizaje mismo. Se ensalza especialmente el valor que aporta la música en el aula al ser un *input* con directa relación con la cultura de la lengua meta que se estudia, exponiendo las múltiples ventajas que puede aportar al proceso de aprendizaje de la lengua, así como el elemento de creatividad que permite introducir en el aula de segundas lenguas.

Finalmente, para esclarecer el efecto de las canciones en la motivación en el aula de ELE se consultó la bibliografía seleccionada y se localizaron una serie de argumentos que demuestran los resultados positivos que pueden tener la música en el aula de ELE para la motivación, lo cual supone una respuesta íntegra y extensa a la cuestión de la que partía inicialmente este trabajo de determinar si es real o no la influencia de los gustos y motivaciones y actitudes de los aprendientes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera se puede afirmar que sí es un efecto real y relevante para tener en cuenta y que sí es productivo y beneficioso incluir en las clases de ELE las producciones culturales, y en específico, la música para impulsar el desarrollo de la clase y al mismo tiempo, la motivación.

1.2. Definición de los objetivos

Una vez presentado el tema y el punto de partida y justificación del mismo, resulta relevante definir los objetivos que guían este trabajo, los cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- Desde el punto de vista general, el objetivo es definir la relación entre las producciones culturales y la motivación de los aprendientes en el proceso de aprendizaje de una L2/LE.
- Desde el punto de vista específico, los objetivos que persigue el trabajo son: definir el concepto de *producciones culturales* y, de forma paralela al objetivo general expuesto arriba, exponer y justificar el efecto de la música en la motivación de los aprendientes de la L2/LE, así como la presencia de la música en las aulas de lenguas extranjeras.

A la hora de plantear los objetivos generales y específicos también es relevante definir claramente qué no se quiere tratar en el desarrollo de los objetivos; en este caso, no interesaba atender a otros factores afectivos a parte de la motivación, no por lo menos en una profundidad notable, así como tampoco interesaba el trato o estudio de las nociones socioculturales en la enseñanza de lenguas, ya que, a pesar de poder relacionarse con las producciones culturales, no nos interesaba atender a este elemento y a la competencia sociocultural de los aprendientes de ELE.

2. Metodología

Para la primera toma de contacto con el tema, se realizaron búsquedas en repositorios digitales académicos como *Marco ELE*, *Dialnet* o el propio portal digital de la Universidad de Alcalá a través de términos clave como *factor emocional*, *motivación* y *producciones culturales*; los cuales permitían efectuar una mirada amplia y general al tema propuesto. Tras estas primeras lecturas y consultas, se pudo establecer que existía una base de estudios sobre la que apoyar el tema propuesto y sobre la que trabajar.

Una vez realizada esta primera labor de tentativa del panorama, se implementó un ajuste en el esquema organizativo del trabajo, así como una definición más firme de los objetivos generales y específicos que iban a conformar el trabajo. Definidos los objetivos, era necesario hacer búsquedas que facilitaran crear puntos de conexión entre los dos elementos planteados inicialmente: la motivación y las producciones culturales. Se realizaron búsquedas de trabajos publicados en el ámbito de ELE que mencionaran la cultura, pero descartando aquellas publicaciones que atendían a los elementos socioculturales y pragmáticos en la enseñanza de ELE porque estos, se salían del campo de estudio de interés para este trabajo. Al mismo tiempo, se plantearon líneas de lectura en torno a los factores afectivos, usando como filtro para la selección de lecturas consultadas la presencia y estudio de la motivación en relación con este elemento afectivo del individuo en el aula de una L2/LE.

Ampliando la bibliografía inicial se pudo establecer un esquema definitivo, pero antes, se debía acotar qué tipología de producción cultural se iba a analizar, ya que abarcar todas las posibles tipologías resultaba demasiado ambicioso. La decisión fue tomada por una lectura que se realizó de forma casi fortuita, la lectura en cuestión fue *Música y Comunicación* (2007) de Jesús Alcalde, en la que se relaciona la música y la lingüística a través del lenguaje en una multitud de aspectos; a partir de esta lectura se llevó a cabo una búsqueda de bibliografía sobre la música en el aula de ELE. Este proceso resultó muy productivo y por el camino se adoptaron lecturas del uso de la música en enseñanza de segundas lenguas como el inglés (EFE) o el francés, las cuales aportaron argumentos y bibliografía relevante para construir el marco teórico y punto de partida del trabajo.

También se recopilieron publicaciones de diferentes disciplinas científicas para reforzar la base teórica sobre la que apoyar los argumentos que este trabajo buscaba presentar y desarrollar. Por ejemplo, se realizaron lecturas relacionadas con el campo de

la pedagogía y la neurología, como *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula* (2017) de Begoña Ibarrola, así como otras lecturas relacionadas con la psicología, las cuales son citadas en el apartado de bibliografía de este mismo trabajo.

La siguiente y última fase de trabajo previa a la redacción y elaboración del documento fue una labor de estudio y extracción de información de la bibliografía seleccionada, para así poder establecer las conexiones oportunas y tejer el estado de la cuestión que responde a los objetivos iniciales del trabajo a continuación presentado.

3. Marco teórico

El marco teórico de este trabajo supone una presentación más amplia y general de las dos áreas de estudio que se busca relacionar en la elaboración del estado de la cuestión sobre la enseñanza y didáctica de ELE. Las áreas tratadas son: el estudio de la motivación en la enseñanza de segundas lenguas y su consideración y efecto en el aprendizaje, y el estudio de las ventajas de aplicar la música a la enseñanza, tanto en el ámbito de estudio científico como en el de enseñanza de segundas lenguas en general. Se proponen estos dos apartados en el marco teórico para presentar un punto de partida sobre el que después, en el estado de cuestión, reflejar cómo se trabajan en el ámbito de ELE específicamente.

3.1. El factor motivación en la enseñanza de lenguas. Su importancia y presencia en la didáctica

De manera general se puede hablar de tres elementos que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, estos son: las variables intrínsecas del individuo, las variables sociolingüísticas y las variables que definen la propia lengua de estudio. En este caso, el foco de trabajo se centra en el de las variables intrínsecas del individuo o psicosociales, es decir, lo que entendemos como factores afectivos. En el planteamiento de este trabajo se busca atender especialmente a la motivación, pero también es relevante señalar la diferencia que guarda con el concepto de actitud, ya que, en el estudio de los factores afectivos, actitud y motivación son dos conceptos que aparecen con mucha frecuencia y que guardan cierta proximidad, a pesar de ser diferentes.

La actitud o las actitudes lingüísticas se definen como el conjunto de opiniones, ideas y prejuicios que tienen los aprendientes respecto a la lengua meta y los hablantes de la misma (Murillo Reyes, 2020). Algunas actitudes que se pueden tener con respecto a la lengua que se estudia son la imagen general que se tiene sobre ella, o las ideas transmitidas a través de grupos de prestigio como pueden ser profesores o figuras públicas, y que se asimilan en forma de actitud lingüística. Estas actitudes lingüísticas se conforman a partir de tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo, y el conductual. El componente cognoscitivo se refiere a las creencias que se poseen sobre la lengua que se está aprendiendo, el componente afectivo hace referencia a los posibles sentimientos que este tenga a favor o en contra de la lengua y el componente conductual se refiere a las posibles reacciones o formas de reaccionar que puede presentar frente a elementos o

características de la lengua (Espí y Arzumendi, 2016). No hay una tipología como tal de las actitudes lingüísticas, pero sí hay formas de entender la actitud lingüística, diferenciando un punto de vista mentalista de uno conductista. Esta distinción se traduce en la concepción de la actitud lingüística como un comportamiento intencionado del aprendiente (mentalista) o como un estado interno del individuo (conductismo) (Murillo Reyes, 2020). De forma generalizada, se coincide en afirmar que la influencia que se da entre las actitudes y el aprendizaje es recíproco, de forma que, si las actitudes son positivas, fortalecerán el aprendizaje y supondrán un crecimiento de las habilidades comunicativas. De la misma forma, si las actitudes son negativas, dificultarán y obstaculizarán el aprendizaje; y si son neutras, no tendrán una influencia especialmente notable en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Respecto a la motivación, se puede definir como el sentimiento que impulsa a alguien a comenzar una acción y llevarla a cabo para cumplir una meta, y también a continuar desarrollándola (Manga, 2009); diferenciándola así del concepto de actitud tratado anteriormente. Diez años antes, Williams y Burden (1999) ya plantean la siguiente definición para la motivación: «[...] un periodo de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el objetivo de obtener una meta o metas, establecidas con antelación». Para completar la visión que ofrece la bibliografía sobre el término *motivación* se añade la siguiente definición, de la mano de Nieves Rodríguez-Pérez (2012), en la que se puede establecer que la motivación es un proceso dinámico y cambiante en la que una serie de procesos internos (estímulos, deseos, necesidades...) interactúan con unos factores externos. Así pues, no se puede entender la motivación sin tener en cuenta la interrelación de las dimensiones cognitiva, contextual y emotivo-afectiva.

Por tanto, se puede establecer que la motivación no deja de ser un factor afectivo en el proceso de aprendizaje, y que al mismo tiempo es uno de los diversos factores que condicionan este proceso. Además, podemos concluir que definir la motivación supone hablar de un sentimiento, de un periodo de activación cognitiva y emocional, es decir, referirse a una interacción de las dimensiones cognitiva, contextual y emotivo-afectiva del individuo. Se debe mencionar y tener en cuenta que hay más factores afectivos relevantes estudiados en la bibliografía como pueden ser: la inteligencia o capacidad del

aprendiente, la autoimagen, la ansiedad, la empatía o el estado de ánimo; aunque no se vayan a explicitar ni desarrollar en este trabajo.

En el estudio y análisis de la motivación en el aprendizaje de lenguas se establecen cuatro tipos de motivación agrupadas en dos grupos: un primer grupo que incluye la motivación (1) integradora e (2) instrumental; y un segundo grupo que se refiere a las motivaciones (3) intrínsecas y (4) extrínsecas. La motivación integradora es la que se considera que más efecto provoca en el proceso de aprendizaje de una lengua, ya que responde al objetivo de formar parte de una comunidad hablante, de ser aceptado por la comunidad e integrarse en ella; es entonces el objetivo motivacional de índole más social. De la mano de la motivación integradora y el deseo de formar parte de la sociedad va la motivación instrumental, la cual se refiere a la motivación cuyos objetivos se materializan en fines prácticos como pueden ser conseguir un trabajo o aprobar un examen. Continuando con la tipología de las motivaciones, el segundo grupo engloba las motivaciones intrínseca y extrínseca: esta primera se refiere a los deseos y proyectos personales del aprendiente, sin atender a motivaciones externas; y, por el contrario, la motivación extrínseca es aquella que se centra en satisfacer voluntades externas como pueden ser expectativas académicas o la presión ejercida por parte de padres o profesores (Cabañas, 2007). De manera generalizada, se ha concluido que una alta motivación se traduce en un mayor éxito en la adquisición y aprendizaje de una lengua. Se debe juzgar también que la motivación en todas sus tipologías puede oscilar en un espectro de intensidad motivacional según sea la fuerza del deseo y, además, puede tener una variedad en la orientación motivacional según sea el contexto y finalidad del deseo; ya sea una motivación instrumental, el deseo de hacer amigos o el deseo de viajar.

Recopilando lo presentado hasta ahora, las lecturas consultadas concluyen que se pueden relacionar las actitudes lingüísticas con la cultura y la imagen que se tiene de la lengua y cultura meta; y al mismo tiempo, afirman que la actitud afecta a la motivación. Lo cual se relaciona directamente con los objetivos presentados en la introducción de este mismo trabajo ya que estos objetivos buscaban establecer un estado de la cuestión sobre la influencia del papel de la cultura y las producciones culturales en la motivación del aprendiente y, por tanto, en su proceso de aprendizaje.

Entonces, la motivación y su efecto en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua son elementos afectivos que se vienen considerando en los últimos años, y que se tienen cada vez más en cuenta. Es más, en las

últimas décadas, la motivación es el objeto de estudio al que más se atiende en la enseñanza de segundas lenguas y hay estudios que observan un aumento en la publicación de investigaciones sobre el tema, concretamente desde 2005 a 2014 (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015). Este crecimiento en la bibliografía es fruto de la relevancia demostrada que posee la motivación en las personas y en las funciones cognitivas relacionadas con el aprendizaje.

Como se ha presentado hasta ahora, ya es algo establecido hablar de la motivación cuando se habla del perfil del estudiante y de las características del aprendizaje, así como prestar atención a los factores afectivos. Esta tendencia no solo se sostiene por la opinión de la mayoría de los autores y docentes que la barajan en su método de enseñanza, sino que la propia neurología justifica el efecto de la motivación en el proceso de aprendizaje ya desde principios del siglo anterior. Según la Ley de Yerkes-Dodson, originalmente enunciada en 1908, la desvinculación o falta de motivación activan una cantidad escasa –casi nula– de las hormonas de estrés que segrega el eje hipotalámico-hipofisario-suprarrenal, haciendo que el rendimiento en el aprendizaje o actividad de cualquier tipo se vea resentida. Sin embargo, cuando los aprendientes –o cualquier individuo– se sienten motivados y vinculados con la actividad, se ven afectados por el llamado “estrés bueno”, lo cual supone que las hormonas de estrés segregadas como el cortisol, la adrenalina y la dopamina se den en la cantidad adecuada para impulsar y ayudar a cumplir los objetivos o actividades con un mayor índice de éxito (Ibarrola, 2013).

A pesar de la antigüedad de esta ley neurológica del comportamiento humano, el estudio y consideración de la motivación en la didáctica de segundas lenguas se desarrolla fundamentalmente a finales del siglo XX y principios del XXI. Gracias a las publicaciones de autores como Zoltán Dörnyei con su Sistema Motivacional del ‘yo’ (2005), o Gardner, quien trabajó las variables afectivas de la motivación en este periodo de finales de siglo, se conforma una bibliografía científica que da forma a la investigación de la motivación y su efecto en el aprendizaje de segundas lenguas. Esta misma bibliografía presenta una organización en tres periodos o fases en lo que respecta al estudio de la motivación del aprendizaje en una L2/LE, distinguiendo las etapas del estudio de la motivación en la didáctica segundas lenguas:

Standard accounts of the development of L2 motivation theory and research tend to identify three core historical phases: an initial stage continuing into the early 1990s that was very much based on a social psychological perspective; a period of realignment,

broadly speaking the 1990s, during which the field moved away from its social psychological origins to show a greater interest in concepts being developed in contemporary cognitive and educational psychology; finally, and roughly equivalent to the twenty-first century, a period in which scholarly interest has focused on contextual and dynamic aspects of learner motivation. (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015: 146)

El primer periodo que se señala es el de la psicología social, donde podemos hablar de autores como Gardner y Lambert con el desarrollo del concepto de *motivación integradora*, atendiendo a las diversas capas y matices del término *motivación* y su relación con el elemento afectivo del aprendizaje y de los estudiantes concretamente. Asimismo, destaca la creación de los Test de Actitudes y Motivación en este periodo, y también algunas propuestas como la Teoría de la Autoconfianza Lingüística, planteada en la década de 1980 (Moreno, 2014). En una segunda etapa o periodo, se habla de un periodo cognitivo situacional en el que destaca la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, enunciada en el año 2000, y la cual distingue dentro de la motivación razones intrínsecas, extrínsecas e integrativas. Por último, se habla de un tercer periodo llamado de orientación, y que hace referencia a la tendencia que se lleva viendo desde los años 90 de considerar la motivación como un factor dinámico que varía a lo largo del proceso de aprendizaje y que, por tanto, lleva de la mano una fuerte predisposición a la comunicación en el aula a través del análisis de necesidades, hablar con los aprendientes de sus necesidades y detectar los estilos de aprendizaje y motivaciones para el aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión (Moreno, 2014). Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos periodos o fases en el estudio del efecto de la motivación en el aula de segundos idiomas no son fijos o estrictos, sino que las tendencias y publicaciones de los periodos se solapan e interaccionan entre ellos ya que el estudio es una cosa cambiante y que evoluciona de forma progresiva, interaccionando con su contexto (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015).

Como se mencionaba anteriormente, la figura de Dörnyei es un referente en el estudio de la motivación en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua; su autoridad en el tema se puede apreciar en el ingente número de publicaciones que durante los últimos 20 años llenan el panorama de la investigación con las ideas de este autor y con sus colaboraciones con otros autores. Él fue precursor del concepto de *auto-motivación*, es decir, de contemplar –académicamente hablando– la capacidad que poseen los aprendientes de lengua extranjera como individuos de impulsar su proceso de aprendizaje a través de sus motivaciones y contextos personales (Moreno, 2014). Con

este concepto, Dörnyei presenta el Sistema Motivacional del Yo (*L2 Motivational Self System*), el cual plantea la motivación como el elemento fundamental del comportamiento autónomo y como herramienta para garantizar el éxito en el aprendizaje de la L2/LE. Este sistema motivacional surge en el contexto en el que el aprendiente de L2/LE aspira a alcanzar una identidad local y global al mismo tiempo y se compone de tres elementos: el ‘yo’ L2 ideal (*the Ideal L2 self*), el ‘yo’ L2 deóntico (*the Ought-to L2 self*) y la experiencia de aprendizaje de la L2/LE (*L2 Learning Experience*). El primer concepto, el del ‘yo’ L2 ideal, responde a la imagen que tienen los hablantes sobre sí mismos como hablantes de la L2 con éxito en el futuro, lo cual les impulsa a reducir la distancia entre el ‘yo’ actual y el ‘yo’ futuro que desean o pretenden ser. El segundo concepto es el ‘yo’ L2 deóntico, que se refiere a las expectativas que los aprendientes de L2/LE creen que deberían cumplir para evitar resultados de aprendizaje negativos y cumplir las expectativas que ellos mismos y otros (profesores, sociedad, etc.) ponen sobre ellos. El tercer concepto es el de la experiencia de aprendizaje de la L2/LE (*L2 Learning Experience*), que hace referencia al impacto del profesor, metodología, contenidos y en general, al éxito o fracaso durante su aprendizaje. Como se puede ver, la imaginación juega un papel muy importante en esta teoría, recuperando una tradición de relacionar la imaginación con la motivación, la cual es una idea que se recoge desde la propia didáctica de Aristóteles y que se revisita en una gran cantidad de estudios que exploran la relación entre las imágenes mentales y el éxito en el aprendizaje (Sandu y Kontantinidi, 2021).

De manera sucinta, estos son los aspectos en torno a la motivación en el aprendizaje relevantes para el planteamiento y desarrollo del estado de la cuestión, atendiendo tanto al proceso neurológico de procesar información y realizar una tarea como al estudio concreto de lo afectivo en la enseñanza de segundas lenguas. Se parte de la relevancia que posee la motivación, así como los factores afectivos en el proceso de adquisición de una segunda lengua, teniendo en cuenta su estudio en los últimos años y su tipología.

3.2. La música en la adquisición de una L2/LE

Learning a language through lyrics in the target language will motivate students because they define who they are through their own culture, and through the music that they enjoy. Through music as a teaching methodology, students are further exposed to foreign language and culture, making the learning experience far more integrated than perceived. Language acquisition evolves into culture and communication acquisition. (Israel, 2013: 1363).

Cuando la música se usa con planificación y orientación en el aula de idiomas, es fácil detectar el efecto positivo que esta tiene en el aprendizaje. Y es que la música es un elemento cuya importancia en la enseñanza de segundas lenguas se ha visto incrementada en los últimos años y en las últimas tendencias de diseño de materiales y metodologías no solo por su practicidad en el aula de LE/L2, sino por su efecto en los aprendientes impulsando la motivación de los mismos. Como se va a exponer en el estado de la cuestión más adelante, son varios los motivos detrás de esta consideración ya que diversas líneas de estudio relacionan la música con la didáctica de lenguas apoyando y justificando la presencia de la música en las aulas de segundas lenguas.

Una de estas líneas de estudio es la comparación que se establece entre el lenguaje musical y el lenguaje, es decir, la pieza musical como mensaje (Alcalde, 2015). La música en su definición es una producción humana que relaciona elementos culturales y emotivos con el objetivo de transmitirlos y comunicarlos a un oyente. Esta descripción sin duda guarda similitud con el esquema de la comunicación de Jakobson, ya que se pueden identificar los elementos de la comunicación que presentaba este autor tanto en el acto comunicativo estrictamente lingüístico como en la música; ambos poseen un emisor del mensaje, el cual se dirige a un destinatario y que puede ser percibido por unos oyentes a través de un canal en un contexto específico y que se descodifica según el código. En palabras de Jesús Alcalde (2015): «Una frase musical es un acto comunicativo análogo al de una proposición lingüística o una imagen». Este mismo autor propone una localización de las máximas conversacionales de Grice (1989) en la pieza musical o canción. De esta manera, compara la sinceridad de la contribución con el mensaje y emoción de la canción, por ejemplo, la música que no es sincera sería la que acude a fórmulas predeterminadas y se vacía el mensaje y la emoción. También habla de la pertinencia en la canción, refiriéndose a la armonía y coherencia musical. La cantidad pragmática de la que hablaba Grice la relaciona con el material para llevar a cabo la canción y el autor expone como ejemplo de la máxima que, si hay demasiados estímulos auditivos, no se comprende el

mensaje de la canción, al igual que si no está completa. Por último, la claridad en el modo de decir las cosas lo traslada a la música explicando que, para captar bien el mensaje y significado de la canción, los elementos y formas musicales deben sucederse con claridad para ser captadas y asimiladas por el oído (Alcalde, 2015).

Asimismo, se puede reflejar la relación entre el funcionamiento del lenguaje y del lenguaje musical, y la asimilación y adquisición de estos, a través de una serie de elementos cognitivos que tienen en común el lenguaje y la música. Algunos de estos son: el reconocimiento melódico, la discriminación del timbre, el ritmo, la tonalidad, y la percepción del sonido (Israel, 2013), equiparando de nuevo ambos lenguajes y relacionándolos para la adquisición de segundas lenguas.

Además de poder equiparar el lenguaje musical con la estructura y planteamiento del lenguaje en sí, también se puede relacionar la manera en que el cerebro y los hablantes procesan el lenguaje, así como procesos que se ven en ambos contextos. Un ejemplo es la comparación que se da entre la música y el lenguaje egocéntrico de Piaget (Gil-Toresano, 2001), el cual hace referencia al lenguaje que practican los niños cuando empiezan a hablar y repetir estructuras, tan solo por el mero placer de hablar y escucharse a uno mismo. Se plantea la posibilidad de que los hablantes no abandonemos este fenómeno en la adquisición de segundas lenguas y que las canciones ocupen ese lugar: «Pudiera ser que la necesidad de un lenguaje egocéntrico nunca nos abandone y sea satisfecha en parte a través de las canciones» (Gil-Toresano, 2001). Se puede ver una tendencia a repetir lo que oímos en nuestro medio para así dotarlo de sentido; las canciones presentan y cumplen estos patrones de repetición y asimilación, por eso se adaptan con facilidad a los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Y es que las canciones se retienen con facilidad y se vinculan con la memoria; es más, existen estructuras y fórmulas en la música que hacen que una canción sea más pegadiza, provocando ese tarareo involuntario en nuestra mente y facilitando su memorización y aprendizaje (Jakubowsky, Finkel, Stewart y Müllensiefen, 2017).

Otro factor teórico que apoya la influencia y eficacia del uso de la música en la enseñanza de segundas lenguas es la reflexión y comparación sobre los procesos neurológicos alrededor de ambas actividades. El procesamiento del lenguaje se sitúa de forma dominante en el hemisferio izquierdo, donde se localizan las áreas de Broca y Wernicke; y la música, interacciona normalmente con el hemisferio derecho, haciendo así que la adquisición de la L2/LE sea un proceso más holístico (Morales, 2008). Además,

hay evidencia de que en el hemisferio derecho se procesa la prosodia del lenguaje, es decir, la musicalidad y ritmo en el habla, lo cual incluye aspectos como el acento, entonación, y demás aspectos de pronunciación y percepción fonética. También se sabe que en el hemisferio derecho se analiza la información semántica de una forma global, mientras que en el izquierdo se analizan detalles de forma más individual y atenta. Podemos hablar entonces de que en el hemisferio derecho es donde primero se van a procesar las canciones, relacionándolo entonces con el conocimiento implícito a la hora de aprender una LE y logrando ese aprendizaje holístico desde la teoría de la propia neurología (Forster, 2006).

Con todo esto en consideración, se puede detectar una actitud positiva ante el uso de las canciones en el panorama de la enseñanza de segundas lenguas, destacando la multitud de ventajas y efectos positivos que estas provocan en el aprendizaje. Específicamente en el campo de estudio del inglés como lengua extranjera o *EFL (English as a Foreign Language)* ciertos autores exponen y justifican los argumentos que apoyan el uso de las canciones y su impacto positivo en el proceso de aprendizaje. Algunos de estos argumentos dictan que las canciones al ser la presentación de un *input* real son también, una muestra de lengua más real, incluyendo contextos diferentes, ya que las canciones narran diferentes realidades y estados de ánimo, permitiendo así conectar con una mayor variedad de perfiles afectivos de los estudiantes (Morales, 2008). También se defiende que el uso de canciones ayuda a aprender vocabulario, a mejorar la pronunciación y a adquirir ritmos y entonaciones de la lengua meta en la oralidad (Forster, 2006). Un argumento importante sobre el valor de usar canciones es que no solamente facilitan el trabajo de la comprensión oral, sino que también a partir de este *input* se da pie al trabajo de una multitud de destrezas y actividades del lenguaje: desde la discusión, la emisión de textos sobre el tema de la canción o la opinión personal de este, hasta actividades y nociones más creativas de expresión oral o escrita. Más ventajas que se señalan son el efecto que tiene en los estudiantes, ya que el uso de canciones puede provocar un estado de distensión o relajación si el ambiente es de estrés o agobio, o por el contrario también puede activarles, obtener su atención y permitir diversión, cambiando el ambiente de la clase, todo ello, creando y manteniendo una situación de aprendizaje (Morales, 2008).

Para terminar, cabe destacar que también se habla de la música como herramienta de motivación en estos estudios. Se justifica que, a través del trabajo musical y las

canciones, se logran mejorar las actitudes y destrezas en áreas más puramente lingüísticas o curriculares de acuerdo con la enseñanza de lenguas (Israel, 2013). Estas palabras de Camilo Morales recogen los objetivos que se presentaron en este trabajo y que se buscan reflejar en el estado de la cuestión que se desarrollará a continuación:

Music goes beyond the threshold of language learning, and the integration of an activity like this with the learning of English may improve both the experience of listening to music, and the motivation necessary to learn a second language (Morales, 2008: 177).

4. Estado de la cuestión

4.1. Las producciones culturales en el aula de ELE

Para hablar sobre las producciones culturales en el aula, debemos tener en cuenta la intrínseca relación que hay entre la lengua y la cultura, y es que la lengua es parte, índice y símbolo de la cultura. Esto se traduce como la inseparabilidad de ambas, y se menciona en varios de los trabajos que van a conformar el estado de la cuestión atendiendo a las diferentes perspectivas.

La lengua es un elemento componente de la cultura y la cultura emplea el sistema lingüístico para configurar, representar y transmitir sus contenidos. Por lo tanto, las manifestaciones culturales constituyen reconstrucciones semánticas y simbólicas que tienen por objetivo «descodificar» y «catalogar» la cultura para que sea comprensible y comunicable. (Tong, 2013: 2)

Se habla de la lengua como vehículo de acceso a la cultura (Tong, 2013) insistiendo y reforzando la estrecha y directa relación entre ambas, siendo la lengua y su aprendizaje la vía de acceso para acceder y aprender sobre una cultura, tanto la propia como la ajena (Moreno, 2014). Esta sensibilización cultural e intercultural mencionada es uno de los principales objetivos en la didáctica de lenguas que debe ser constante en el aprendizaje de una lengua y, por consiguiente, de una nueva cultura; ya que saber y reconocer la propia cultura y compararla con otras ayuda a los aprendientes a entender la lengua y cultura meta (Alcaraz, 2013).

Teniendo en cuenta la estrecha relación que guarda la cultura con la lengua y, por tanto, con la adquisición y enseñanza de esta, resulta relevante consultar cómo se define la cultura en el estudio de ELE y su aplicación al aula. Algunas autoras que intentan abarcar la definición de la cultura y sus facetas son por ejemplo Marta María Luis Sierra (2010), quien presenta una definición de cultura que atiende a todas las caras de la cultura, ya que define cultura como: la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, el conjunto de vida y costumbres, el conjunto de conocimientos no especializados y el conjunto de conocimientos de un país o una época (sí especializados), es decir, como un concepto polifacético que caracteriza al comportamiento humano. Por otro lado, Miquel y Sans (2004: 3) aportan, de manera más acotada, la siguiente definición: «La cultura es una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una

sociedad». Estas mismas autoras atienden a la distinción de la cultura en tres categorías o niveles, los cuales denominan *Cultura con 'C' mayúscula*, *cultura a secas* y *kultura con k*. Esta diferenciación de definiciones o capas de la cultura es un aspecto que se tiene en cuenta de manera generalizada en la bibliografía de ELE. Desde el propio *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) se estructuran los contenidos culturales en tres categorías, diferentes a las de Miquel y Sans, pero con cierta cercanía; y es que se dedican tres capítulos diferenciando los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales. Estos tres aspectos juntos permiten al aprendiente acceder a una serie de conocimientos, actitudes y habilidades que conforman en cierta manera una competencia intercultural del hablante. Y las competencias culturales incluyen en ellas distintos ámbitos del conocimiento, tanto cognitivo como instrumental, a los que se acude para la realización de actividades lingüísticas y no lingüísticas.

A pesar de la relevancia que poseen las múltiples definiciones y facetas de la cultura, para el objetivo de este trabajo se limita el foco de estudio a las producciones culturales, también llamadas *Cultura con C*. Es cierto que este es un término que no está muy delimitado académicamente y que, por ello, no posee una definición establecida de forma unánime en la bibliografía. En el PCIC se consideran las producciones culturales como uno de los subapartados de los referentes culturales, junto a los conocimientos generales e históricos. Estos primeros apartados atienden al conocimiento de tipo factual, es decir, que se centran en la elaboración de un inventario de datos que describen la geografía, política y economía de los países de habla hispana así como su patrimonio histórico en el segundo apartado; se describe de manera general como un conocimiento más enciclopédico, aunque también se especifica que este conocimiento deberá ayudar al aprendiente a comprender cómo se conforma la identidad histórica y cultural de la comunidad cuya lengua está adquiriendo. Además, se pone en valor el efecto que estos datos enciclopédicos o factuales generan en la cultura, refiriéndose a las huellas que pueden dejar en la memoria de un pueblo algunos hechos históricos o producciones culturales. Es el tercer apartado, llamado *Productos y creaciones culturales*, el que atiende a la cultura que se refiere al arte, sus tendencias y movimientos, obras y autores, que elabora una muestra del patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica. Concretamente es interesante exponer que se incluyen varios inventarios de productos y creaciones culturales de diversas disciplinas en el plan curricular, en especial en los

apartados 3.1. *Literatura y pensamiento*, 3.2. *Música* y del 3.3 *Cine y artes escénicas*, el subapartado 3.3.1. *Cine*. A parte de su consideración en el PCIC, autoras como Tong (2013) presentan una descripción del estudio de la enseñanza de los contenidos o producciones culturales en el aula, estableciendo que estos abarcan todo lo que se puede tomar desde la pragmática hasta el ámbito intelectual (sociología, antropología, historia, filosofía, etc.), y que por ello, el punto de partida resulta amplísimo, permitiendo acceder a describir una vasta gama de prácticas y fenómenos. Esta misma autora defiende que los estudios culturales pretenden cubrir los siguientes campos de estudio fundamentalmente: el significado que contiene un fenómeno cultural o una práctica cultural; la identidad cultural y su construcción, configuración, experimentación y transmisión; y la representación o representaciones que posee un significado cultural, su construcción, configuración, transmisión e influencias en los ámbitos públicos y privados. Con todo ello, la utilidad de estos estudios culturales es, básicamente, usarse como herramienta pragmática y cognitiva, logrando así integrar y trabajar lengua y cultura en el aula de segundas lenguas.

También nos interesa en este primer apartado del estado de la cuestión plantear un breve repaso del lugar que ocupa y ha ocupado el papel de la cultura y las producciones culturales en los documentos oficiales que rigen las tendencias y estrategias didácticas en la enseñanza de segundas lenguas, así como en los objetivos que se persiguen. En los años 70 destaca la publicación del *Nivel Umbral*, donde se especifica lo que un estudiante de L2/LE debe ser capaz de hacer en términos operativos; en esta publicación no se menciona para nada ni se consideran la cultura o producciones culturales. Sin embargo, a mediados de los 80, la Escuela francesa de Galisson comienza a defender una disciplina autónoma llamada la Didáctica de las Lenguas y las Culturas (D.L.C.), que integra no solo la enseñanza de la lengua y la cultura de la lengua materna sino también de las lenguas extranjeras dentro de una Europa multicultural y multilingüe, destacando precisamente el elemento cultural e intercultural (Luis Sierra, 2010). Esta disciplina se extiende por Europa influyendo en las tendencias y metodologías de enseñanza de segundas lenguas a lo largo de los ochenta y los noventa, por ejemplo, una importante muestra de su efecto se recoge en el Simposio de Didáctica de Lenguas y Culturas celebrado en 1993 por la Universidade da Coruña, cuyas actas fueron editadas por Alfredo Rodríguez López-Vázquez, y el cual contiene una diversidad de trabajos que indagan en la introducción y aplicación de contenidos y producciones culturales para la enseñanza

de segundas lenguas, aunque no exclusivamente en ELE, ya que también se producen trabajos que se centran en la enseñanza del francés o del alemán.

La siguiente publicación de referencia en la enseñanza de segundas lenguas es el *Marco Común Europeo de Referencia*, publicado en 2001, el cual se convirtió y sigue siendo, hasta día de hoy, el referente en la programación y organización de la enseñanza de segundas lenguas. Este documento enfatiza que los aprendientes deben tener una competencia plurilingüística y pluricultural, y en diversos capítulos se incide en este aspecto y en la importancia de valorar la formación en los aspectos culturales. A pesar de esto, no se mencionan o señalan específicamente las producciones o productos culturales salvo en dos supuestos: como ejemplo de tema de conversación en la conversación informal y en la escritura de cartas, ambas en el nivel intermedio B1; aunque se debe mencionar que esta información en realidad se encuentra en los nuevos descriptores del MCER (2020) y no en la publicación original de 2001. Finalmente, el PCIC configura la guía y plan curricular base para la enseñanza del español como lengua extranjera prácticamente desde su publicación en 2006, y en este documento sí se explicita y explica el uso y la atención a la cultura y las producciones culturales, como ya se expuso anteriormente. En el PCIC se describen especialmente los apartados dedicados a la literatura y al cine, ya que estos dos son considerados con una mayor realidad práctica en el aula y un material realmente significativo. Pero también se anuncia en el propio documento que los exponentes y elementos presentados se seleccionan y se escogen según el análisis de necesidades, es decir, según los intereses, necesidades comunicativas, nivel, estadio del aprendizaje y motivaciones de los receptores del curso. Un elemento que se puede en cuenta al contemplar esta progresión a lo largo de las últimas décadas es el desarrollo de internet y su labor de facilitar el acceso a la cultura (Luis Sierra, 2010). Objetivamente, y gracias a las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula (TIC), se ha conseguido acercar y facilitar el acceso a la cultura y las producciones culturales a través de internet reproduciendo cortos, canciones o proyectando imágenes de cuadros, obras de arte, monumentos, etc. según las necesidades y ritmo de enseñanza de los aprendientes y los diferentes programas de enseñanza.

Hasta ahora hemos presentado de manera muy amplia la consideración y mención que se hace del trabajo con la cultura o a través de ella en el aula de segundas lenguas y su efecto en el proceso de aprendizaje y enseñanza. A continuación, y como cierre a este primer apartado, se va a exponer la visión de la bibliografía sobre cómo se debe —y no se

debe— trabajar la cultura; y es que enseñar cultura no se debe centrar en imitarla, sino en comprenderla. Diversos autores refuerzan esta creencia y van en contra de memorizar la cultura o estudiarla sin más, se busca y requiere un análisis, una reflexión sobre esta para una comprensión y asimilación real de lo que realmente significa ese elemento o comportamiento cultural (Tong, 2013). Se apuesta por el trabajo con textos para el acercamiento de la cultura, tanto de lectura de índole literaria, como de uso popular, aunque también se propone el uso de otros productos culturales como las propagandas y películas, ya que estas últimas suponen una imagen universalizada de la cultura en cuestión y son además formas de narración verbal y visual, proporcionando más contenido para procesar y aprender (Sánchez López y Mojica-Díaz, 2007). Otra ventaja de estos materiales es que constituyen *input* real y que son usados como forma de entretenimiento y aprendizaje en la propia lengua. Para trabajar con los textos se propone una manera constructiva de afrontarlos, concibiendo el aprendizaje como un aprendizaje activo, lo que se muestra, en palabras de Wells (2001: 176), como: «What is known by any individual is the outcome of a continuing constructive process that depends on opportunities to encounter and make sense of challenging new experiences». Es decir, que el conocimiento del aprendiente se basa en su participación y experimentación de los contenidos aprendidos, relacionando conceptos con otros contenidos y fenómenos, logrando establecer asociaciones y conclusiones y, en definitiva, desarrollando el sentido crítico y analítico de los estudiantes. Este seguimiento de las líneas constructivistas se resumen en una serie de puntos a seguir en el aula de lengua y cultura que son: usar datos originales y fuentes primarias, estructurar el aprendizaje alrededor de conceptos más generales que permitan a los aprendientes realizar conexiones, buscar y evaluar la participación de la clase, describir las tareas en términos de acciones cognitivas (clasificar, analizar, crear, etc.), guiar el avance de la lección a partir de las intervenciones de la clase, promover la discusión e intercambio de ideas en el aula y, por último, alimentar la curiosidad del estudiante y generar interés.

Sánchez López y Mojica-Díaz (2007) señalan ciertos errores detectables en la práctica didáctica de la cultura, por ejemplo, se denuncia que en muchas ocasiones el contenido se fundamenta en conceptos aislados que exaltan partes individuales de la cultura y no tanto el conjunto. También se critica que el tratamiento de las producciones culturales en el aula muchas veces puede padecer una monopolización y quedar supeditado al criterio y experiencia propios del docente, lo cual puede generar un desgaste

en el mismo, así como una falta de espacio para la involucración del aprendiente y su participación y análisis en el trabajo del contenido cultural, llegando a ignorar la diversidad de puntos de vista que un aula de lengua extranjera puede ofrecer.

El modelo pedagógico propuesto y presentado aquí ha sido diseñado para permitir al profesor integrar la cultura de una manera acorde con las metas de los estándares. Al convertir al estudiante en un participante activo en la labor de investigación, debate e interpretación, se busca tanto el desarrollo de las destrezas necesarias para entender los hechos culturales, como el afianzar al profesor en el papel de proveedor de un ambiente conducente al aprendizaje. (Sánchez López y Mojica-Díaz, 2007: 116)

Por último, las autoras también señalan que al ser elementos muy dispares los que configuran los referentes culturales, no hay un método establecido que permita unificar el aprendizaje. Todo esto se traduce en una falta de estructuración y claridad de objetivos, lo cual viene desde los propios documentos de referencia mencionados anteriormente que presentaban cierta ambigüedad e irregularidad en lo que respecta a introducir de forma reglada contenidos y producciones culturales en las aulas de segundas lenguas. A esto también se le puede unir en ocasiones la falta de tiempo y de apreciación que sufren estos contenidos, quedando relegados a un entretenimiento y postergados a un segundo o tercer lugar.

Cerrando este apartado se puede concluir que sí se ha enriquecido la enseñanza de la lengua y –por tanto– de la cultura gracias a la introducción de materiales auténticos como el cine, la música, el arte, etc. También ha incrementado la posibilidad de analizar y contrastar diferencias culturales a través de una publicidad, relacionando productos culturales con las perspectivas culturales (Sánchez López y Mojica-Díaz, 2007), trayendo además al aula cuestiones sobre interculturalidad e involucrando a los aprendientes como agentes interculturales, siguiendo así los objetivos marcados por el MCER (2001). Por todo ello, tomando en cuenta lo expuesto hasta ahora, se puede establecer que en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es necesario tomar la cultura, la realidad cultural y producciones culturales dentro de la enseñanza de la lengua, a la par que la gramática y uso de la lengua (Tong, 2013) y que, efectivamente, al visitar la bibliografía publicada en las últimas décadas se observa que sí es relevante considerar la cultura dentro del aula de ELE, así como su papel a la hora de adquirir la lengua.

4.2. La motivación a través de las producciones culturales

Una vez atendida la consideración de las producciones culturales en la didáctica de ELE, el objetivo de este siguiente apartado es recoger las menciones sobre la motivación generada por estas mismas muestras de cultura localizadas en la bibliografía seleccionada. Obviamente, la lengua no puede separarse de su contexto histórico y cultural y, aunque esto esté totalmente aceptado hoy en día, no siempre se tiene en cuenta a la hora de enseñar. El aprendizaje de una lengua suele centrarse en el dominio y adquisición de esta y sus estructuras lingüísticas a la vez que se abren las puertas a la cultura e historia de la comunidad. No obstante, es importante preguntarse cómo afectan las percepciones culturales al aprendizaje, lo cual nos lleva a un concepto clave del estado de la cuestión: preguntarse hasta qué punto influye el factor cultural en la motivación de los aprendientes, si resulta determinante o no, y si es capaz de influir en el tipo de motivación o en la intensidad de esta (Moreno, 2014).

Una de las actitudes más frecuentes con respecto a la aplicación de las producciones culturales en el aula es exaltar su importancia y utilidad en la enseñanza de segundas lenguas, relacionándolas con el desarrollo de la competencia comunicativa y formación de hablantes sociales e interculturales (Miquel y Sans, 2004). De la misma manera se menciona que la comunicación intercultural es uno de los elementos que puede generar un cambio en la motivación de los aprendientes, ya que aprender una lengua, como se adelantaba en el anterior apartado, también es establecer esquemas sociales y culturales nuevos. De esta manera, el idioma posibilita la comunicación con otras culturas, incluyendo el deseo de comunicación y contacto con otras personas, así como con los referentes culturales de esta misma (Rodríguez-Pérez, 2012).

Como se presentó en el marco teórico, la motivación es un factor afectivo del aprendizaje, el cual se relaciona intrínsecamente con la actitud. Por ello, en muchas ocasiones se puede establecer una relación entre el objetivo o deseo de los aprendientes de convertirse en hablantes expertos de la lengua y su proceso de conocimiento de la cultura correspondiente. El cual se desarrolla de manera paulatina, haciendo que ellos mismos se percaten y aprecien su efecto en el aprendizaje de la lengua meta.

El estudiante decide aprender español por las percepciones acerca de la cultura y la comunidad lingüística que posee de antemano proporcionadas en la mayoría de los casos por el estatus de la lengua en el mundo y la imagen que se tiene de ella junto a su cultura. La idea global que fomenta el deseo por aprender la lengua puede verse modificada a lo

largo del proceso de aprendizaje cuando descubren más a fondo la cultura, el estatus y la comunidad lingüística de la LE, pero también puede modificarse debido al proceso de aprendizaje en sí. (Moreno, 2014: 22)

Entonces, se puede afirmar que las actitudes de los aprendientes ante la cultura y producciones de la comunidad lingüística tendrán un efecto en la motivación; de esta manera, resulta evidente que cuando los sujetos desarrollan actitudes negativas hacia la comunidad de origen, el aprendizaje formal se verá resentido (Alcaraz, 2013). A pesar de esto, es importante tener en cuenta que el nivel lingüístico de los estudiantes no tiene nada que ver con sus conocimientos culturales, o con su conocimiento y experiencia del mundo en general, sino que estos se activan gracias a y a través de procesos de comunicación e interacción generados por el aprendizaje de la segunda lengua (Luis Sierra, 2010).

Hay trabajos que presentan encuestas sobre esta consideración, reflejando así las percepciones de los propios aprendientes de ELE y no tanto la de los docentes. En concreto Alcaraz (2013) lleva a cabo un cuestionario en el aula en el que pregunta por las distintas motivaciones a la hora de aprender español; los resultados de la encuesta reflejan que las películas y el acceso a las obras literarias no son el elemento de motivación más presente entre los participantes encuestados. La autora explica que la visión de cultura que se estima en el cuestionario resulta bastante anticuada, ya que se refiere exclusivamente a temáticas literarias e históricas. Sin embargo, los recursos audiovisuales de manera más general sí son muy valorados a la hora de incluirlos en el trabajo y aprendizaje de la L2/LE. Se puede establecer entonces que en este contexto⁴ las producciones culturales no son el factor de motivación principal, pero sí un factor que se menciona y sobre el que se reflexiona bajo el título de *motivación cultural*.

Recuperando la información presentada en el apartado anterior, la visión del análisis constructivo aplicada en el aula resulta especialmente productiva para el trabajo de las producciones culturales ya que, hacer al estudiante participe del análisis de la materia, además de incrementar la calidad y diversidad del análisis y trabajo evitando los estereotipos y tópicos, puede generar un incremento de motivación. La participación activa motiva a la vez que impulsa a hacer conexiones entre los diversos grupos de información (cine, música, textos literarios, artículos periodísticos, etc.), a formar

⁴ Para estos resultados es importante tener en cuenta que son estudiantes de ENE, especializados en empresa (expertos lingüísticos de la empresa en la universidad), según se describe en el trabajo de Alcaraz (2013).

asociaciones y a sacar nuevas conclusiones; desarrollando así el sentido crítico y analítico del individuo (Sánchez López y Mojica-Díaz, 2007).

De esta manera, podemos encontrar en la bibliografía seleccionada una serie de argumentos o ideas que justifican y apoyan el papel de las producciones culturales en la motivación durante el proceso de aprendizaje de ELE. Estos argumentos recogen el valor comunicativo que poseen las producciones culturales, el espacio que abren para incluir la interculturalidad, la presencia de intereses y gustos personales de los aprendientes, y la posibilidad de participar activamente en su análisis y trabajo a través de la expresión oral, escrita, interacción o mediación lingüística.

4.3. La música como producción cultural en el aula de ELE

Desde el planteamiento inicial de este trabajo y el progreso de la primera parte del mismo, se han contemplado el efecto y el papel de las producciones culturales en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas de manera general. Sin embargo, como se presentaba en el apartado 4.1., la definición de producciones culturales es amplia y capaz de abrazar numerosas tipologías y actividades. En este mismo apartado también se presentaban una serie de ejemplos aportados por el PCIC para introducir y presentar en el aula las producciones culturales a través de la literatura, del arte, del cine y de la música. Es por ello que para esta última fase del estado de la cuestión que conforman los dos siguientes apartados, el trabajo se centrará exclusivamente en el uso y presencia de la música en el aula de español como segunda lengua tomando en consideración el papel que tienen este tipo de producciones culturales en la bibliografía consultada y su presencia en los documentos de carácter oficial mencionados. Esto se debe a que, como se explicó en la introducción de este documento, no sería oportuno desarrollar y abarcar todas las tipologías culturales que se pueden presenciar en el aula de ELE en una sola investigación, debido a la naturaleza y condiciones de la misma, y por ello, se acota el objeto de estudio al caso de la música y el uso de la canción para hablar sobre las producciones culturales en el aula.

La música en el aula de ELE se contempla como material y herramienta desde la década de los noventa; por ejemplo, Coronado y García (1990) estiman el uso de la música como un material polifacético y flexible, ya que admite múltiples modalidades de trabajo: desde presentar un nuevo *input*, a plantear prácticas controladas o

semicontroladas, así como desarrollar destrezas o incluso para actuar como punto de partida para una práctica libre o proyecto. Es decir, ya desde finales del siglo anterior se valora su riqueza y aprovechamiento en el aula, incluyendo el efecto positivo que tienen en la secuenciación en el aula. Los autores señalan la importancia de trabajar actividades previas a la canción, tanto de precalentamiento como de contextualización, y proponen diversas técnicas para introducir temas en el aula, ya sean relacionados con el lenguaje del texto, el léxico que presente la canción, la figura del cantante, o bien, el tema del que hable la canción. También hacen hincapié en la versatilidad que puede presentar la música, ya que, según el carácter y ritmo de la canción, si esta es lenta, rápida, melancólica, romántica, alegre, rebelde..., puede ayudar al docente a crear un ambiente de distensión o de tensión en la clase según las necesidades y el contexto del momento en específico. Por último, mencionar que estos autores también ensalzan la canción como producción cultural y como material real (Coronado y García, 1990), y de la misma manera, Rodríguez López (2005) afirma el valor cultural de las canciones al formar estas parte del patrimonio de todos los pueblos desde tiempo inmemorable, y valorándolas como piezas culturales.

Como se puede establecer tras seleccionar y consultar la bibliografía que respalda este trabajo, la música en el aula de ELE es un tema que lleva considerándose desde los últimos 30 años, pero en la exposición de este apartado se va a atender concretamente a los trabajos e investigaciones que abordan este tema en los últimos diez años, recogiendo las siguientes ideas en lo que respecta al uso de la música en las aulas de ELE. A lo largo de la última década, más autores confirman la facilidad con la que los aprendientes de ELE perciben el *input* lingüístico cuando se presenta en forma de canción, ya que este supone una manera de aproximarse a la lengua libre de prejuicios y de vergüenza por parte de los estudiantes de ELE; alejándose además de los métodos y actividades más tradicionales. Se afirma que resulta incluso destacable la facilidad con la que se adquieren y comprenden las actividades de la lengua propuestas a través de la explotación del material musical (Carvalho y Madeira, 2016).

Recuperando lo que se expuso en el marco teórico en torno al elemento afectivo en el aprendizaje de segundas lenguas, es relevante señalar que existen proyectos y autores que sostienen que la aplicación de la música en el aula de ELE es especialmente productiva ya que esta es un instrumento privilegiado que permite reducir las barreras lingüísticas y facilitar la integración social; y del mismo modo, es también un elemento

que refuerza y mejora la comunicación y comprensión intercultural, además de impulsar las habilidades comunicativas en los aprendientes (Viladot y Casals, 2012). Concretamente se menciona la aplicación del proyecto *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages*, el cual empezó en 2009 y parte de dos principios: el primero, que la música es un instrumento fundamental para romper las barreras lingüísticas e impulsar la integración y aceptación social y, el segundo, que la música facilita la comprensión intercultural y promueve las habilidades comunicativas en los aprendientes de ELE. La base teórica dice que esta efectividad se basa en la existencia de una simetría entre el lenguaje y la música, la cual es tratada en campos de estudio como la psicología, la lingüística o la educación. Nuria Benavente (2016) también afirma el efecto que puede tener el uso de las canciones no solo en las tareas de comprensión y reflexión lingüísticas, sino en activar el pensamiento crítico de los aprendientes, así como la mentalización cultural e intercultural que participa en la enseñanza de lenguas, logrando así disminuir barreras culturales y lingüísticas y, en palabras de la autora: «[...] crear un clima de confianza y respeto en clase» (Benavente, 2016: 11). Se exalta el uso de la canción orientado a la Educación Intercultural, la cual se define por incluir perspectivas del pluralismo cultural, de la educación antirracista, y de la concienciación inclusiva. En el estudio arriba citado, la autora valora especialmente esta consideración en la enseñanza de ELE, justificando que su importancia resulta vital debido a la naturaleza pluricultural y multiétnica del mundo globalizado en el que vivimos hoy en día. Además, esta interculturalidad resulta muy beneficiosa en la enseñanza de ELE y de segundas lenguas ya que impulsa la adquisición de las herramientas necesarias para conseguir una comunicación efectiva y convertirse en un agente intercultural de la lengua.

La canción es un material que permite ser explotado desde diferentes puntos de vista, desde funcionar como estímulo a partir del cual arranque una secuencia didáctica, hasta establecer el ambiente necesario para generar el desarrollo de una actividad. Obviamente, la canción se puede (y nos interesa) explotar como un producto cultural, ya que asociada a la canción puede ir mucha información, como elementos ancestrales, ritmos, festividades, danzas, vestidos, historia, etc. Según Aguilar (2013: 17):

No es extraño encontrar canciones en el apartado de cultura de las unidades de muchos métodos de español, como tampoco lo es que, dentro de la clase de idiomas, se trabajen las canciones como texto oral y escrito que sirve de aducto o *input* para los alumnos.

La autora incide además en la importante necesidad de justificar de manera coherente la incorporación de la canción en el aula ya que es preciso que la canción o producto cultural seleccionados por el docente como *input* o muestra de lengua meta se relacionen con los contenidos programados en la clase o en la unidad didáctica en la cual se quiere insertar la canción en cuestión (Aguilar López, 2013).

Otra definición encontrada en la bibliografía es hablar del uso de la música como «[...] una manera diferente de acercarse a ciertos aspectos de la cultura española y, notoriamente, es una muestra hecha por y para hispanohablantes» (Battagliero, Fontana y Navarro, 2017: 29). Estos autores hablan específicamente de usar el rap debido al lenguaje no verbal y teatralidad que conlleva, incluyendo así la inteligencia corporal en el aula. Es una propuesta más actual pero que mantiene en cierta manera la actitud de Rodríguez López (2005) mencionada anteriormente, la cual afirmaba que la música es un ejemplo de *input* y de cultura desde siempre. Su historia y variedad permite adaptarse al nivel de lengua y perfil de aprendizaje de los estudiantes en cualquier contexto, lo cual lo convierte en un elemento de gran valor para la enseñanza de ELE.

Atendiendo a su variedad, también se menciona en los estudios consultados la necesidad de incluir las canciones manteniendo la creatividad y, al mismo tiempo, superar las clásicas propuestas de trabajo músico-lingüístico que focalizan el interés en la canción y descuidan sistemáticamente el amplio espectro de recursos musicales existentes.

Por este motivo se ha creado una parrilla donde confluyen, por un lado, los objetivos lingüísticos y, por el otro, los diferentes tipos de actividades musicales. Entre éstas últimas, podemos citar la realización de ejercicios rítmico-vocales, la utilización de percusión corporal, la interpretación instrumental y vocal, la danza y el movimiento, la exploración de sonidos, la audición, la improvisación y composición musical, así como la representación de grafía no convencional, la lecto-escritura musical y la utilización de las TIC. (Viladot y Casals, 2012: 298)

Estos autores hacen hincapié en el interés que puede tener explotar no solo la letra de la canción como pieza musical sino también todos los elementos musicales y rítmicos que esta presenta y que se relacionan con otras áreas de desarrollo cognitivo, ya que pueden resultar beneficiosos y productivos para el aprendizaje de una lengua extranjera. Además de la creatividad y variedad planteadas por Viladot y Casals (2012), en algunos de los estudios consultados se menciona la necesidad de atender a cualquier perfil del estudiante posible, dándole importancia a la relación e interacción entre los aprendientes y entre estos y el docente, para lo cual, se debe contemplar una variedad de técnicas y

estrategias que puedan adaptarse a todos los posibles contextos y perfiles (Benavente, 2016).

Sobre cómo se trabaja con canciones, y las ventajas y trabas que esto supone, se concluye que se pueden trabajar todas las actividades de la lengua a partir de la música, aunque en especial o de forma más inmediata las relacionadas con la oralidad. Se afirma que las canciones resultan un material productivo para practicar una amplia variedad de contenidos lingüísticos, sociolingüísticos e incluso pragmáticos, colaborando así al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes, y cumpliendo uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Otro elemento muy positivo del uso de canciones para el trabajo en las aulas de idiomas es la adaptabilidad que pueden presentar, ya que las canciones se comportan como un *input* capaz de moldearse y adaptarse a una amplia variedad de tipologías de actividades. Si bien es cierto que mayoritariamente se proponen para el trabajo centrado en la comprensión oral, también se puede incidir en el efecto positivo que pueden tener en las destrezas de interacción y escritas. Además, se pueden plantear actividades de identificación de un tema, de palabras, o incluso trabajar la comprensión a través de un ejercicio de transcripción. Esta variedad en la explotación del *input* atiende a dos importantes argumentos: que la progresión atenta hace que los aprendientes con más dificultades en la comprensión oral puedan no perderse o abrumarse en el desarrollo de la tarea y que ellos mismos sean conscientes de su proceso de comprensión gracias a las repeticiones. Además, la variedad de metodologías y objetivos es beneficiosa, a la vez que importante, para no caer en la monotonía y para considerar los diferentes estilos de aprendizaje y aptitudes de los estudiantes, buscando un ambiente más equilibrado en el aula (Aguilar López, 2013).

De forma sucinta, y partiendo de los estudios consultados, se puede establecer que la aplicación de la música y la canción como producción cultural y como *input* sí es estimado de manera general por la comunidad de enseñanza de ELE. Es importante destacar la relación intrínseca con la cultura que poseen las canciones, así como la aplicación directa para el dominio de destrezas de comprensión e interacción oral, aunque no de manera exclusiva. Por último, el uso de la canción como *input* se incorpora en el aula con la mente abierta, abrazando la creatividad e innovación tanto en la manera de explotar los recursos como en los contenidos con los que se pueden relacionar los diversos elementos que presenta el material y todo envuelve y acompaña a este.

4.4. La música como elemento de motivación

Además de señalar la presencia que tiene el uso de la música en la enseñanza de ELE, para cerrar este trabajo se quiere atender a cómo se valora el efecto que poseen la música y las canciones en la motivación de los aprendientes. Recuperando lo expuesto en el apartado anterior sobre la relación de las canciones con la cultura de la lengua meta, podemos encontrar varios autores que afirman el valor de la música para conectar con la cultura, con las personas y con la motivación de estas.

No resulta extraño afirmar que los seres humanos crean la música y se comunican a través de ella, al mismo tiempo que la disfrutan, esto se debe a que todo el mundo puede relacionar alguna canción con algún momento de su vida, ya sea bueno, feliz, especial, triste o, sencillamente, una vivencia personal. De la misma manera que son las personas quienes crean la música, son estas quienes conciben y usan la música como elemento de ocio, de disfrute, de estudio, de relajación, y un largo etcétera. Es decir, la música es un elemento que como individuos consumimos fuera del aula de idiomas, que escuchamos en el coche, en el autobús, en el supermercado, en casa, en la discoteca; y del cual disfrutamos y generamos unas opiniones y gustos concretos. Asimismo, es un elemento presente en el día a día de las personas, por lo que es conocido y accesible para cualquier individuo sea cual sea su lengua y cultura maternas (Aguilar López, 2013).

La música supone también una herramienta de motivación ya que propicia un ambiente más distendido, por ejemplo, Rodríguez López (2005) defiende esta postura afirmando que las canciones relajan el ambiente y rompen la monotonía del aula de idiomas. También Coronado y García (1990) sostienen esta misma opinión y apoyan el valor de la música en la motivación de los aprendientes gracias a esta atmósfera más relajada que aporta el uso de la música en el aula de ELE, así como Battagliero, Fontana y Navarro (2017), quienes presentan este mismo razonamiento en sus trabajos y que añaden que puede ayudar a hacer más laxo el ambiente en clase en sesiones previas a exámenes u otras evaluaciones.

Otro argumento muy presente es el papel que tiene la música en la motivación al ser un *input* que hace incrementar la participación y la práctica en la clase de ELE (Viladot, Casals, 2012). Se observa que la música permite lograr una mayor fluidez en el habla (Battagliero, Fontana y Navarro, 2017), ya que la música y su ritmo exigen hablar más

rápido, al mismo tiempo que informan de algunos aspectos culturales (Coronado, García, 1990).

Esta participación puede orientarse según cómo sea el trabajo establecido alrededor de las canciones, ya que a través de la música en el aula se puede animar a los aprendientes a formar su pensamiento crítico e intercultural, impulsando el crecimiento de estos en una dirección fundamental que va de la mano con la lengua y la comunicación, y esta dirección es la del respeto y el pensamiento crítico social (Benavente, 2016). De esta manera, la motivación provocada por las canciones puede verse generada por el propio contenido de estas, al tratar de temas universales como pueden ser el amor, el desamor, la alegría, la decepción, etc., así como permitiendo a los consumidores (y en este caso estudiantes de ELE) conectar con el mensaje y reflejar alguna experiencia propia en el contenido y espacio de la canción. Para favorecer este elemento de motivación, es recomendable que el profesor considere y escuche las opiniones y gustos de los participantes y así incluir sus preferencias en los materiales que el docente introduce en el aula. Aunque puede que no siempre sea posible insertar todas las preferencias en el aula, sí puede resultar positivo conocerlas –a través de un análisis de necesidades, por ejemplo– a la hora de seleccionar los materiales con los que se trabajará a lo largo del curso (Aguilar López, 2013).

Las canciones son también un buen recurso para atender a la diversidad de inteligencias o estilos de aprendizaje según la tipología presentada por Gardner en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Esto es porque cuando se trabaja con canciones, como se expuso en el anterior apartado, se pueden explotar de forma didáctica varios elementos o varias partes de la pieza, por ejemplo, la letra de la canción, la melodía, el mensaje, etc. Estos diversos elementos reparan a su vez en las diferentes inteligencias, por ejemplo, la letra estimula a las personas con la inteligencia verbal más desarrollada, la música a aquellas que destacan su inteligencia musical, de forma similar, las actividades que giran en torno a la canción en su conjunto suman a esta tipología de inteligencia, ya que la actividad de cantar la canción no solo atiende a los aprendientes con inteligencia musical sino también a aquellos cuya inteligencia interpersonal es más elevada, y de la misma manera, la reflexión sobre los temas que discute la canción se fijan en la inteligencia interpersonal, y los ejercicios de ritmo y coordinación musical pueden implicar más a los que tengan una mayor inteligencia cinética o corporal (Rodríguez López, 2005). De nuevo, esta atención a la diversidad que puede presentar el aula de ELE

aumenta la motivación, ya que permite a todos los posibles perfiles de estudiantes destacar o llevar a cabo con mayor facilidad la tarea en alguna ocasión, y no favorecer siempre a un perfil específico, lo cual ocurriría si no se contemplan opciones múltiples para trabajar con la música.

Otra teoría que apoya el uso de las canciones es la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1983), según la cual, la actitud positiva del estudiante de lenguas extranjeras es necesaria para el aprendizaje efectivo, y por ello el profesor tiene que propiciar una atmósfera de aprendizaje agradable y positiva en la que los aprendientes se sientan cómodos, motivados y considerados (Rodríguez López, 2005). Según esta teoría, los individuos con actitudes positivas frente a la lengua extranjera, es decir, con el filtro afectivo bajo, tendrán más facilidad para aprenderla y, al contrario, si la persona tiene una peor actitud ante la lengua meta, y por tanto un filtro afectivo elevado, tendrá más dificultades para aprender la lengua. Por tanto, el profesor debe seleccionar materiales que puedan funcionar en la clase teniendo en cuenta los gustos y preferencias de los participantes de esta, así como sus estilos de aprendizaje y sus actitudes hacia la L2, español en este caso (Carvalho y Madeira, 2016). Aunque también se debe tomar en cuenta el doble filo de esta ventaja, ya que toda la motivación que puede causar una canción en un aprendiente puede ser todo lo contrario en otro debido al género musical o al artista, por ejemplo. Así pues, el profesor debe gestionar y equilibrar esta diversidad de personalidades y gustos, impulsando el respeto por las preferencias y gustos del resto de compañeros y manteniendo una variedad en los materiales que se adapten a los contenidos meta de la clase, así como a la diversidad de gustos y opiniones de los participantes de la misma; en palabras de Rodríguez López (2005: 808): «[...] fomentar entre sus alumnos el respeto y la tolerancia ante los gustos de los demás, y procurar que todos tengan en algún momento la oportunidad de disfrutar de su música favorita».

Por último, se suma a la lista de características de la música que influyen en la motivación la facilidad que poseen las canciones para ser recordadas, es decir, el proceso cognitivo de automatización que presentan, el cual es mucho mayor que el del *input* escrito u oral sin música, donde resulta casi inexistente (Rodríguez López, 2005). La naturaleza del cerebro humano tiende a retener las melodías y letras de las canciones, permitiendo facilitar o acelerar la adquisición y aprendizaje de ciertas estructuras del español (según el *input* y el trabajo establecidos). Es por ello que esta forma pasiva de acelerar el aprendizaje es una fuente de motivación para los aprendientes de ELE, ya que

hace la lengua más accesible y más recreativa o placentera. En palabras de Rodríguez López (2005: 801): «el disfrute que el uso lúdico de canciones produce en los alumnos es consecuencia directa de un mayor y mejor aprendizaje del idioma extranjero y una predisposición para continuar dicho aprendizaje en el futuro».

5. Conclusiones

A modo de cierre de este trabajo, se busca exponer y discutir sobre los resultados obtenidos tras la lectura de la bibliografía seleccionada y la elaboración del estado de la cuestión. Podemos señalar el innegable efecto y consideración de los elementos afectivos en el aula de ELE, así como de la aplicación de la cultura en el aula y el efecto que esta puede tener en la motivación de los aprendientes. Se puede confirmar con seguridad el planteamiento del que partía esta propuesta de trabajo ya que según la selección de artículos que conforman la base bibliográfica del trabajo se detecta una permanente mención a los factores emocionales y el uso de la música en el aula, al igual que la valoración de su importancia y ventajas en el aprendizaje. Es decir, la totalidad de las publicaciones consultadas en la elaboración de este trabajo afirman la relación entre el uso de la música, el aumento de la motivación y su efecto en el proceso de adquisición de la L2/LE. Cabe señalar que los trabajos consultados datan de los últimos 20 años, exponiendo así una visión contemporánea y actual del estado de la cuestión. Algunas referencias citadas datan de finales del siglo XX, permitiéndonos así situar estas consideraciones desde la década de los 90 en el panorama de la pedagogía de lenguas.

Asimismo, resulta relevante destacar la escasa presencia de propuestas didácticas que compaginen el valor del factor emocional con la aplicación de la música en el aula, tan solo en algunos trabajos como el de Gil Toresano (2001) o el de Luis Sierra (2010) se aporta una propuesta real y aplicable en el contexto de enseñanza, poniendo a prueba todas las ventajas y efectos positivos que se desarrollan a lo largo de la bibliografía. A pesar de no localizar una diversidad de ejemplos o de referencias a la actuación en el aula con el trabajo a través de canciones en la bibliografía de índole académica o de investigación, resulta interesante y relevante para la conclusión de este trabajo, consultar qué propuestas reales y qué usos se abren paso en el aula de ELE actualmente. Para ello, atendemos a la inmensa cantidad de portales web y blogs con foros de profesores de ELE⁵, de academias, e incluso de proyectos editoriales cuya presencia online abre espacio a la puesta en común de ideas, de comentarios, de experiencias e incluso de materiales. Y a través de estos sí se puede localizar un amplio abanico de propuestas que cubren los

⁵ Algunos ejemplos:

- <https://eleinternacional.com> [consulta: 28/07/22].
- <https://eleconole.com/> [consulta: 28/07/22].
- <https://www.profedeele.es/cancion/> [consulta: 29/07/22].

diferentes niveles de la lengua y contenidos trabajados, así como una variedad de temáticas y, además, una diversidad de estilos musicales. Es decir, aunque no se den muchos ejemplos en la bibliografía seleccionada, sí es destacable y palpable la aplicación de la música como actividad y como material en la clase de español en relación con el factor emocional del aprendizaje.

Concluimos el trabajo presentando algunas posibles vías de proyección en torno al tema que quedan pendientes, una de las cuales sería atender a la franja de edad de los aprendientes y el efecto que puede tener la música en su motivación según su momento vital, ya que no tendrá el mismo efecto el uso de la música en una persona en plena adolescencia que en una de edad adulta. De la misma manera, sería interesante observar cómo se adapta el uso de la música en la clase a las tendencias más modernas que responden a las necesidades de los últimos años, como puede ser la modalidad semipresencial y la fuerte presencia de la *flipped-classroom* que esta implica, en comparación con el modelo más tradicional de clase al que está habituada la enseñanza de lenguas de manera general. También queda como vía de estudio pendiente la consideración del nivel de los aprendientes a la hora de introducir la música como *input*; es decir, cuestionarse si tiene las mismas ventajas y efectos en aprendientes de nivel inicial que en aquellos de un nivel intermedio o alto, o si tiene un efecto más positivo y notable en los de iniciación; o si, por el contrario, resulta más beneficioso en niveles más altos donde ya hay un mayor dominio de las competencias orales de la lengua y se puede acceder con mayor fluidez o facilidad a los materiales propuestos y, por tanto, a la actividad de la lengua y contenidos correspondientes.

Por último, la proyección más evidente de este trabajo sería indagar en la aplicación real de las producciones culturales en el aula, en recoger información a través de cuestionarios o de informes tanto a docentes como a aprendientes, y valorar el punto de vista de los participantes en el aula de ELE para así poder concluir si todas las ventajas expuestas a lo largo del trabajo así como los argumentos relacionados con la pedagogía, la cognición e incluso la naturaleza del lenguaje se detectan realmente en el aula de ELE cuando se insertan las canciones como *input* y material de trabajo. Para ello, se puede proponer una revisión de artículos, libros y demás publicaciones que incluyan y desarrollen propuestas didácticas con música, de una manera más extendida y con un proceso de búsqueda y de selección coherente para poder avanzar en esta línea de investigación pendiente de interés con respecto al tema. De la mano de esta última tarea,

se podría llevar a cabo una revisión de manuales y de materiales, aunque cabe mencionar que esa tarea de análisis podría ocupar el mismo tiempo y espacio que este trabajo o incluso más, y así analizar la presencia –o ausencia– de las canciones en los materiales de ELE para poder establecer estudios más detallados y centrados en datos específicos que puedan reflejar esa información sobre el uso de la música en la enseñanza de ELE y su efecto en el aprendizaje y en la motivación.

6. Bibliografía

- AGUILAR LÓPEZ, Ana María (2013): «Al son del ritmo español: música y canciones en el aula de ELE/EL2», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 15-43. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42234.
- ALCALDE, Jesús (2007): *Música y Comunicación*. Madrid: Editorial Fragua.
- ALCARAZ ANDREU, Cristina (2013): «La motivación en el aula de ELE a través de un enfoque intercultural», en Beatriz Blecua *et al.* (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 83-90. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0008.pdf [consulta: 01/04/2022].
- BALLESTEROS EGEA, Miriam (2009): «La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa», *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp. 123-132. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282996> [consulta: 27/04/2022].
- BATTAGLIERO BOCCO, Florencia; FONTANA OLTRA, José Vicente y NAVARRO MORALES, Marta (2017): «El vídeo, el cómic y el rap: una forma diferente de desbloquear al candidato del DELE», *Foro de profesores de E/LE*, 13, pp. 23-33. En línea: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10841/10101> [consulta 17/04/2022].
- BENAVENTE ESTEVE, Núria (2016): «Introducción de la Educación Intercultural en el aula de ELE a través del trabajo con canciones», *Foro de profesores de E/LE*, 12, pp. 11-20. En línea: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9163/8681> [consulta: 13/04/2022].
- BOO, Zann; DÖRNYEI, Zoltán y RYAN, Stephen (2015): «L2 Motivation Research 2005–2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape», *System (Linköping)*, 55, pp. 145-157. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>.
- CABAÑAS, María Jesús (2007): «El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares», *Interlingüística*, 17, pp. 220-229. En línea:

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316945> [consulta: 13/05/2022].
- CARVALHO, Millaine DE SOUZA y MADEIRA ARAUJO, Nathalia (2016): «Enseñanza de español para niños: adquiriendo la L2 a través de canciones», *RELACult, Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2 (4), pp. 596-603. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v2i4.349>.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf [consulta: 13/04/22].
- CORONADO, María Luisa y GARCÍA, Javier (1994): «De cómo usar canciones en el aula», en Salvador Montesa *et al.* (coords.), *II Congreso Nacional de la ASELE. Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Málaga: ASELE, pp. 227-234. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm [consulta: 17/04/2022].
- DORNYEI, Zoltan; CSIZERE, Kata y NEMETH, Nora (2006): *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*. Dublin: Multilingual Matter Ltd.
- ESPÍ, María Jesús y AZURMENDI, María José (1996): «Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera», *RESLA*, 11, pp. 63-76. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214> [consulta: 13/05/2022].
- FORSTER, Elisabeth (2006): «The value of songs and chants for young learners», *Encuentro*, 16, pp. 63-68. En línea: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1201/07> [consulta: 14/04/2022].
- GIL-TORESANO, Manuela (2001): «El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE», *Carabela*, 49, pp. 39-54. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele [consulta: 19/05/2022]
- GRICE, Herbert Paul (1989): *Studies in the way of words*, Cambridge: Harvard University Press.

- IBARROLA, Begoña (2013): *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Madrid: SM.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [consulta: 12/04/2022].
- ISRAEL, Hilda (2013): «Language Learning Enhanced by Music and Song», *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Special Issue, 2 (1), pp. 1360-1366. DOI: <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0180>.
- JAKUBOWSKY, Kelly; FINKEL, Sebastian; STEWART, Lauren y MÜLLENSIEFEN, Daniel (2017): «Dissecting an Earworm: Melodic Features and Song Popularity Predict Involuntary Musical Imagery», *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11 (2), pp. 122-135. En línea: <https://www.apa.org/pubs/journals/0000090.pdf> [consulta: 02/05/2022].
- LUIS SIERRA, Marta María (2010): *Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Salamanca. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/2010-bv-11-06deluis-pdf> [consulta: 01/04/2022].
- MANGA, André-Marie (2009): «Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del español en Camerún», *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, pp. 19-28. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800814> [consulta: 13/05/2022].
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, pp. 1-13. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497> [consulta: 08/04/2022].
- MORALES NEISA, Camilo (2008): «Using Rock Music as a Teaching-Learning Tool», *Profile. Issues in Teacher's Professional Development*, 9 (1), pp. 163-180. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4858635> [consulta: 13/04/2022].
- MORENO BRUNA, Ana María (2014): «La motivación en el aprendizaje de e/le de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema

- motivacional del yo de Zoltán Dörnyei. Análisis cuantitativo por sondeo de la influencia de las percepciones culturales acerca de España y Latinoamérica en el proceso de aprendizaje», *MarcoELE*, 18, pp. 1-70. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4886809> [consulta: 01/04/2022].
- MURILLO-REYES, Henry Alexander (2020): «Factores cognitivos que influyen en la adquisición del español como segunda lengua», *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3 (1), pp. 159-169. DOI: <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9798>.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Beatriz (2005): «Las canciones en la clase de español como lengua Extranjera», en Alfredo Álvarez *et al.* (eds.), *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo/ASELE, pp. 806-816. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm [consulta: 29/04/2022].
- RODRÍGUEZ-PÉREZ, Nieves (2012): «Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor», *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, pp. 359-387. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932.
- SANDU, Bianca Manuela y KONSTANTINIDI, Konstantina (2021): «El Sistema Motivacional del ‘yo’ L2 y la Disponibilidad Léxica como herramientas para transformar los procesos mentales en acción», en Ana Belén Barragán Martín *et al.* (coords.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*. Madrid: Dykinson, pp. 555-565. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3whg>.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Lourdes y MOJICA-DÍAZ, Clara (2007): «Implementación de la meta cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras: Una propuesta constructiva», *Hispania*, 90 (1), pp. 114-122. En línea: <https://www.jstor.org/stable/20063470?seq=1> [consulta: 09/04/2022].
- SUAREZ, Marta (2019): «An interview with Dr Carmen Herrero, an expert in film and language education», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 12(4), 113-118. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.837>.
- TONG, Xu (2013): «Los estudios culturales en el aula de ELE: Reflexiones y prácticas», *VI Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China*. Suplementos

SinoELE, 9, pp. 1-14. En línea: https://www.sinoele.org/vijornadas/xutong_1-14.pdf [consulta: 29/04/2022].

VILADOT, Laia y CASALS, Albert (2012): «Más allá de la canción: propuestas musicales para la enseñanza-aprendizaje en clase de lengua extranjera», *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*, pp. 296-300. En línea: <https://ddd.uab.cat/record/93582>. [consulta: 13/04/2022].

WELLS, Gordon (2001): *Action Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*. New York: Teachers College Press. En línea: https://books.google.com.cu/books?id=oarDDIH_fJoC&lpg=PP4&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false [consulta: 03/06/22]

WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert (1999): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Fuentes digitales citadas

GARCÍA GONZÁLEZ, Marta y MUÑOZ LEÓN, Germán, «*La Casa de Papel*, un fenómeno que traspasa fronteras» *UValencia Periodismo Digital*. <https://uvalencia.es/b/la-casa-de-papel-un-fenomeno-mundial-que-traspasa-frontera> [consulta: 28/07/22].

ROMERO, Cristina (12 de mayo de 2021), «¿Qué convierte a Rosalía en un fenómeno musical y social del siglo XXI?», en *Forbes*. <https://forbes.es/forbes-w/91491/que-convierte-a-rosalia-en-un-fenomeno-musical-y-social-del-siglo-xxi/> [consulta: 28/07/22].