



**La música en los métodos de enseñanza de ELE
publicados en México: Una revisión bibliográfica y una
propuesta metodológica**

T E S I S

**Que presenta Luis Alberto Marmolejo Vidal para
obtener el título de**

**Licenciado en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera**

Tutora: Gabriela Martín López

Mayo, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“La música en los métodos de enseñanza de ELE publicados en México: Una revisión bibliográfica y una propuesta metodológica”

«No hay música buena, ni mala,
toda música no es sino el reflejo de la
interioridad humana»

Racnam, *Escritos apócrifos*.

A Ana María Vidal Ávalos, mi mamá

No hay esfuerzo mío que no haya tenido el suyo detrás...

A mi hermano Miguelito y a Miguel, siempre gracias a ambos por su apoyo sincero

A toda mi familia, mis abuelitos, mis tías, tíos, primas y primos, gracias por su apoyo, siempre

Agradecimientos

Esta pequeña obra no hubiera sido posible sin el apoyo de Ana María Vidal Ávalos, mi mamá, mi primera maestra, quien paciente e incansablemente me apoyó y me sigue apoyando en el camino de la vida, particularmente en este feliz camino de la vida académica, gracias infinitas. Mi hermano Miguel y Miguel Ángel Vélez, mi papá adoptivo, que siempre han estado ahí, con su apoyo incondicional. Mi familia, mis abuelitos, mis tías, tíos, primos, primas, por supuesto, que siempre han creído en mí. A mis amigos, que siempre me hacen reflexionar y debatir para mejorar.

A mi Universidad, mi querido segundo hogar, lleno de conocimiento y reflexión. Donde he encontrado el gozo de la investigación y la maravilla del saber en comunidad.

A mi estimada tutora, la Dra. Gabriela Martín, quien desde el inicio creyó y confió en mí y mi trabajo; decidió guiar mi esfuerzo y apoyarme, revisar y conversar pacientemente horas y horas para mejorar este trabajo; muchas gracias, maestra.

Un agradecimiento muy especial a la Maestra Consuelo Santamaría Aguirre, del Depto. de Español y Lenguas no Indoeuropeas de la FES Acatlán, por su muy minuciosa revisión, valiosos consejos durante la realización de esta tesis, sus observaciones y por permitirme acceder al amplio acervo de libros y audios de ELE sin los que esta investigación no hubiera podido ser llevada a cabo. Agradezco también a todas las profesoras a su cargo, por todo su apoyo.

A mis revisores, por sus muy amables observaciones y oportunas correcciones de estilo y contenido. Dr. Juan Pablo Muñoz, gracias por sus atinados comentarios. Dr. Gabriel Ramos, nuestras breves pero significativas pláticas me han hecho incrementar mi deseo de ser un investigador crítico y dedicado.

A todos mis profesores de la LICEL, especialmente al profesor Benjamín Martínez Rosales, por su apoyo a lo largo de toda mi carrera, ser un revisor crítico de este trabajo y, además de ser un muy buen maestro, resultó también un buen amigo, gracias, profesor.

A mis alumnos del CEI-Acatlán, con quienes compartí muchos momentos musicales y educativos muy gratos, los recuerdo siempre con gusto. También agradecer a los millones de mexicanos, bienquerientes y trabajadores de la UNAM que, con su trabajo y esfuerzo, hacen de nuestra Universidad una de las más grandes e importantes de América Latina.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1 LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN MÉXICO	14
1.1 Antecedentes de la enseñanza de español como lengua extranjera en México	15
1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en México	20
1.3 La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en México	23
1.4 La enseñanza de ELE en la UNAM	26
Capítulo 2 LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN LAS PUBLICACIONES MEXICANAS	31
2.1 Panorama de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras en México	32
2.2 Panorama de la música en la enseñanza de ELE en México	33
2.3 La música en los métodos de ELE en México	40
Capítulo 3 EL USO DE LA MÚSICA EN EL AULA DE ELE – UNA PROPUESTA METODOLÓGICA	60
3.1 La música, el lenguaje y la cultura – Hacia el enriquecimiento de la fundamentación teórica	66
3.2 Hacia un enriquecimiento en la planeación, la ejecución y la evaluación del uso de música en ELE	76
3.3 Propuesta metodológica	84
Conclusiones	89
Bibliografía	93
Anexos	101

INTRODUCCIÓN

El sonido es un acompañante nuestro desde el principio de nuestra existencia: nacemos emitiéndolo y ya desde este primer gran momento de llegada al mundo estamos atados a él de manera tácita e irreparable. Es en el sonido —y en su ausencia— que nuestra vida comienza a cobrar sentido a través de la lengua y, pese a que sabemos que no todo lenguaje tiene sonido, sí sabemos que todo sonido forma parte de una cadena de significados que nos refieren a un sinfín de objetos y circunstancias en el mundo; es, pues, el sonido uno de los componentes de nuestra experiencia y experimentación del mundo más importantes a lo largo de nuestra vida.

La música, como experiencia sonora intencionada —en nuestra cultura, al menos—, nos remite todavía con más fuerza a un cúmulo de ideas, sentimientos, pensamientos y complejas abstracciones que se entretajan en nuestro devenir, nos significan, nos dan identidad, nos construyen; la lengua no se queda atrás y comparte este conjunto de características: es vehículo posibilitador de la experiencia, del conocimiento, del pensamiento y de la interioridad del hombre en su conjunto.

Entender la música de otro pueblo, otro país, otra cultura, es entender no sólo las intenciones de un autor, es entender el cúmulo de rasgos socioculturales que identifican a aquellos que la escuchan y la integran a su vida; la música es incluso un reflejo de cómo interpretan la vida esas personas; los valores y la forma en que se concibe al mundo y las relaciones interpersonales en un grupo dado se insertan muchas veces de manera tácita en

su actividad musical; la música es más que el entretenimiento para las personas, pero, ¿cuántas? ¿Algunas? ¿Muchas? ¿Es aventurado decir que todas?

Cuando aprendemos una lengua, no podemos disociarnos de las personas que la hablan, ni siquiera cuando estudiamos una lengua muerta dejamos de lado a las personas y lo que ellas produjeron cuando estaban vivas. Cuando queremos enseñar una lengua, buscamos a través de esas producciones dar a conocer a los alumnos un poco más sobre ese *otro* cuya lengua se desea aprender, pero, ¿entonces la enseñanza de la lengua no es ya el objetivo?, es una pregunta muy válida cuando pensamos que nos adelantamos a las intenciones de nuestros estudiantes, ¿es que acaso ellos quieren conocer al hablante nativo?, ¿su producción cultural?, otros dirán: “la música es divertida, el elemento lúdico facilitará el aprendizaje”, y en algún caso tal vez digan: “no lo hacemos para que conozca el *ser* del hablante nativo, es sólo una herramienta para la enseñanza de la lengua”. Lo cierto es que para nosotros el arte y la cultura no es una herramienta más para la enseñanza de lenguas, es éste el punto detonador de todo otro proceso reflexivo al respecto; el arte y la cultura son la vida de la lengua junto con la ciencia, junto con toda otra actividad humana, son la lengua misma; así la concebimos desde nuestra formación y por eso resulta imprescindible la discusión al respecto. Este será nuestro punto de partida.

En algún momento de mi experiencia docente trabajé con comerciantes chinos de la Ciudad de México y su motivación principal para aprender español eran los negocios, de modo que el diseño de mis clases estaba en función de sus intereses; fuera de estos, difícilmente estaban interesados en la música o en la cultura. En un primer momento pues, todo profesor se pregunta ¿cuánto sabemos realmente y cuánto necesitamos conocer del *otro* como profesores para encontrar las mejores estrategias didácticas para hacer más

eficiente y significativa nuestra labor, para lograr que nuestros objetivos y los de nuestros alumnos se sincronicen y se satisfagan mutuamente?, pero, nuevamente, surge la pregunta, ¿cuándo es que el profesor de ELE se convierte en una herramienta más que debe adecuarse y satisfacer las necesidades del mercado y no lo que considera relevante para el aprendizaje?; es decir, ¿en qué medida el diseño de nuestras clases con sus respectivos objetivos sólo se determinarán por las necesidades de “comunicación” —en negocios especialmente, como en el ejemplo anterior— mientras que la cultura, el arte y las reflexiones alrededor de ellas, queden supeditadas a esta lógica del mundo empresarial? Naturalmente, no se trata de pensar negativamente, pero bien vale la pena considerar la forma en que insertamos contenidos artísticos y culturales en nuestras clases, y no sólo cómo sino también por qué y sobre todo: cómo podemos “negociar” esas inserciones con los alumnos, cómo los interesamos y los hacemos reflexionar sobre la importancia del arte para sus vidas, no sin antes hacernos esas preguntas a nosotros mismos —sabemos que la cultura y el arte no son prioridades en la educación y en la vida de muchos maestros en nuestro país—, pero eso no debe detenernos, al contrario, debe ser una motivación. Desde este momento debemos reflexionar sobre el concepto de arte y de cultura como elementos vivos y dinámicos que reflejan a su vez la historia, las ideas, las creencias no sólo de un individuo, sino de una comunidad social y a su vez, lingüística.

Tal vez nuestras intuiciones no sean tan arriesgadas si pensamos que el profesor es un agente de cambio, que él no es sólo una pieza inerte de una maquinaria social, y que la enseñanza no es sino un proceso de transformación y crecimiento mutuo. Con esto quiero decir que la posición de influencia en la que se encuentra el docente es realmente significativa; nuestra incidencia en los hábitos de reflexión, de crítica y de creatividad de

nuestros alumnos son pieza fundamental de este cambio hacia un individuo que se entiende a sí mismo y al mundo que lo rodea, no importa si aparentemente se trata de sólo “aprender una lengua”.

La labor se complica cuando nos adentramos en el terreno teórico, debemos partir de un examen profundo de nuestra situación docente para poder no sólo seleccionar los productos culturales asociados a la lengua que enseñamos, sino también fundamentar nuestra didactización de los mismos. Si bien a veces la naturaleza docente de nuestra disciplina nos arroja con premura a diseñar planes de clase y a seguir la intuición para poder usar con las mejores intenciones algún material, resulta necesario disponer de investigaciones especializadas para fortalecer y guiar nuestras intenciones e intuiciones. Este trabajo encuentra su justificación en esta premisa: por un lado, la necesidad detectada de ampliar y nutrir el marco teórico de la enseñanza de ELE y por otro, la carencia de discusión en México sobre las posibilidades de aplicación de lo sonoro en el aula de ELE en la prosecución de nuestros objetivos docentes.

El objetivo de esta investigación es indagar brevemente sobre la naturaleza y dinámica de estas dos entidades —música y lengua— y su interrelación; todo esto, naturalmente, bajo el pretexto intencionado de nuestra profesión: la enseñanza de español como lengua extranjera. Es esta investigación, pues, una mirada no sólo a estas relaciones, sino también a la forma en que las mismas se han cristalizado e incluido en los manuales o métodos de enseñanza de español como lengua extranjera con mayor difusión y uso en nuestro país. Para ello, hemos decidido hacer un recorrido somero pero conciso que nos sirva de preámbulo para nuestra propuesta metodológica multidisciplinaria. Esta última pretende ser parte de un ejercicio de reflexión y teorización profunda que, esperamos, decante en

estrategias y diseño de materiales para la enseñanza–aprendizaje de ELE en México y en otros países. Es éste un intento más por sistematizar el encuentro de diversos saberes y prácticas: lingüística aplicada, pedagogía, música y etnomusicología.

La inquietud por este tema nace de mi experiencia de prácticamente toda una vida como alumno de idiomas, así como de mi formación y labor como docente por un lado y mi formación como músico —aún en proceso— por el otro. Son las posibilidades, las nuevas aplicaciones y las ventajas que suponen la relación de un ámbito con el otro las que me motivan a investigar todo lo relacionado con este apasionante tema que, espero, también interese y sea de utilidad para mis colegas docentes.

La enseñanza de lenguas siempre ha buscado la manera de aprovechar la musicalidad del hombre para hacer más eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde el uso de la música como mnemotecnia para las reglas gramaticales y el abecedario melódico hasta la utilización de canciones para comprender aspectos culturales, políticos, artísticos, etc. Este trabajo pretende, principalmente, construir una revisión de la injerencia de la música en la enseñanza de segundas lenguas, específicamente del Español como Lengua Extranjera (ELE). Todo ello a través de la revisión de publicaciones mexicanas especializadas en la materia, así como el análisis del uso de música y de canciones como parte de los métodos de enseñanza de la lengua y la cultura en nuestro país. La selección del material obedece no sólo a la popularidad de los métodos, sino también a la calidad del diseño y de la disponibilidad y accesibilidad de los mismos. Debemos aclarar que, como veremos, las publicaciones mexicanas especializadas en nuestra área son poco numerosas; por lo que esta investigación, aspira a ser una fuente de consulta para aquellos profesores

que deseen fundamentar el uso de la música y crear nuevos paradigmas para su aplicación en el aula.

El primer capítulo abordará las generalidades de la enseñanza de segundas lenguas en México para después hacer un recorrido histórico por la enseñanza de español en nuestro país, pues creemos pertinente entender el contexto socio-histórico y la trayectoria que nuestra disciplina ha tenido en nuestro país para comprender no sólo la aparición de publicaciones, sino también las posibilidades y la necesidad de su explotación para nuestra área, cuestión que, esperamos, tenga incidencia en las decisiones que tomemos en nuestra propuesta metodológica.

El segundo capítulo explora las distintas categorías de las publicaciones mexicanas especializadas tales como publicaciones periódicas y memorias de congresos en búsqueda de material académico cuya reflexión sea pertinente para nuestra investigación. Nuestro principal objetivo será, después de esta pequeña revisión, abordar los métodos más importantes —por su difusión y calidad, como ya mencionábamos— para la enseñanza de ELE; y, aunque naturalmente nos enfocaremos en el uso de las canciones por ser la aplicación más popular y con mejor recepción; veremos también otros usos que han aparecido. Además, revisaremos brevemente algunas de las propuestas publicadas en España con la intención de contrastar brevemente la producción de este país con la del nuestro. Por último, nos centraremos exclusivamente en las publicaciones mexicanas: realizaremos un breve pero conciso análisis de las características de éstas y trataremos de identificar las áreas susceptibles de mejora.

Finalmente, el tercer capítulo ofrece una propuesta metodológica para el uso de la música en el proceso de enseñanza–aprendizaje de ELE. Buscando para ello la integración multidisciplinar entre propuestas pedagógicas recientes para la enseñanza de lenguas extranjeras —como la transversalidad y la discursividad— y la investigación etnomusicológica. Dicha propuesta busca responder a las necesidades que detectamos en nuestra experiencia en el aula de ELE —a nivel de planeación, principalmente—; creando así un marco teórico más sólido para el uso de la música en nuestra disciplina a partir del cual puedan diseñarse materiales más efectivos que transformen las clases en situaciones dinámicas de aprendizaje que generen más motivación y reflexión; intercambio de conocimientos y saberes, diálogo intercultural y adquisición de la lengua, elementos todos indispensables en el aula.

Capítulo I
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA EN MÉXICO

El presente capítulo pretende dar cuenta de algunos aspectos socio-históricos que rodean nuestra labor docente con la intención de generar un marco que permita comprender la situación actual de las publicaciones para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante: ELE) en nuestro país. Este capítulo tiene dos objetivos principales; el primero, hablar de manera sucinta sobre la situación de la enseñanza de segundas lenguas en México; el segundo, hacer una mirada sobre la actividad alrededor de la disciplina que nos ocupa en el contexto nacional, resaltando la producción bibliográfica y los principales recintos académicos partícipes de ésta.

1.1 Antecedentes de la enseñanza de español como lengua extranjera en México

La enseñanza de lenguas en nuestro país ha jugado un rol importante desde tiempos antiguos. El contacto lingüístico ha sido y sigue siendo una realidad en la vida cotidiana de los mexicanos,¹ La gran riqueza lingüística de nuestro país desde tiempos prehispánicos y los procesos que, por ejemplo desde el estudio de la sociolingüística,² condicionan o enmarcan el desarrollo de las lenguas y de las culturas nos hacen reflexionar no sólo en las estrategias metodológicas para la enseñanza de lenguas, sino también nos permite preguntarnos sobre las políticas lingüísticas que influyen de manera directa o indirecta en la publicación de manuales para la enseñanza de las mismas.

El estudio sociolingüístico, como paradigma teórico, permite adentrarse en las complejidades de la lengua y la cultura a través de su contexto sociopolítico que da cuenta de la red intrincada de relaciones que mantienen las lenguas y los individuos en sociedad. Esto nos permite entender el comportamiento lingüístico de la misma; y, naturalmente, de nuestro objeto de estudio: sus producciones escritas con fines didácticos, en este caso para el aprendizaje de ELE. Dicho sea de paso, este tipo de estudio multifacético forma parte de la investigación de este capítulo, pues nos proponemos determinar —por lo menos a nivel

¹ Conviene aclarar que generalmente las personas hablan de lenguas extranjeras cuando hablan de lenguas de países diferentes al propio, pero en nuestro país, como en muchos otros, la realidad indígena sugiere una forma diferente de ver lo “extranjero”. En la época prehispánica, como veremos, los pueblos vecinos eran extranjeros, pues poseían una cultura y una lengua propias. Este criterio todavía podemos verlo en la actualidad en muchos pueblos indígenas, baste una mirada al *Catálogo de lenguas indígenas nacionales* que publicó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2009 para reconocer la gran riqueza de nuestro país: un total 68 lenguas indígenas y 365 variantes lingüísticas a lo largo y ancho del territorio.

² Entenderemos aquí la definición clásica de sociolingüística como “el estudio de la diversidad lingüística y sus relaciones en una sociedad dada”, siguiendo a Lastra (2003: 444-465).

hipotético— que las relaciones entre todos estos factores convergen e inciden en algún momento de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en nuestro país.

Con esta idea en mente hablaremos sobre las familias lingüísticas indígenas en México y sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país. Para dar cuenta de la riqueza lingüística podemos mencionar que, de acuerdo con Valiñas, existen seis troncos principales o familias³ que dieron origen a la gran diversidad de lenguas o “comunidades lingüísticas” que, según el autor, permearon el país desde los primeros asentamientos en el s.VII antes de nuestra era.

Esta diversidad naturalmente no estuvo exenta de contactos, pues sabemos que la mayoría de estos pueblos era nómada y que poco a poco transitaron a un sedentarismo más o menos estable que les permitió desarrollar otros aspectos culturales (Valiñas, 2010). Con el sedentarismo se prolongó el contacto a través del descubrimiento —o invasión— de pueblos vecinos, con quienes se supone tuvieron relaciones de vasallaje, subordinación, intercambio comercial, etc.

Desafortunadamente, nos dice Dakin (2010), no hay evidencia que señale la forma en que se aprendían otras lenguas en la época prehispánica, pero señala que sí hay indicios que apuntan hacia una formación constante de escribanos que tal vez pudieron estudiar lenguas extranjeras para ayudar en misiones diplomáticas una vez que los pueblos se establecían y generaban relaciones entre sí. Pese a lo que se cree, Valiñas (2010) considera

³ Los troncos son: yutoazteca, otomangue, totonaca, mixezoque, maya y tequistlateca. *Vid.* Valiñas (2010).

que es infundado creer que el náhuatl o el maya fueron lenguas francas⁴ en la época precortesiana pues, según él, no hay evidencia que permita fundamentar ni un estado de diglosia,⁵ ni de lenguas de sustrato,⁶ ni de una política operante que quisiera estandarizar al náhuatl o al maya como lenguas oficiales de sus respectivos imperios.

La opinión de Valiñas es valiosa en tanto que considera que el multilingüismo prehispánico dio origen a una multiplicidad de lenguas francas en diferentes zonas de contacto y no solamente una o dos lenguas. Podemos decir, con él, que los antiguos mexicanos sí aprendían lenguas extranjeras antes de la llegada de los españoles, pero no sabemos de qué manera lo hacían exactamente.

Dada la complejidad de este fenómeno sociocultural y político que atañe a las lenguas en contacto, el papel de la sociolingüística es fundamental para entender los pasos siguientes dentro de la historia de la enseñanza de lenguas en nuestro país, pues es durante la Colonia que comienzan a existir políticas de Estado en torno a la enseñanza de lenguas.⁷

Durante la Colonia hubo algunos vaivenes respecto de las decisiones para imponer el

⁴ Una lengua franca es aquella que se usa entre varias personas de diferente lengua materna para un fin determinado, por ejemplo en el comercio o en la tecnología actualmente, el inglés se ha consolidado como la lengua franca en prácticamente todo el mundo. Cf. Lastra (2003: 229).

⁵ La diglosia es el estado en el que dos variantes de una lengua en un pueblo o cultura conviven en una relación de poder, derivada muchas veces del poder político y las implicaciones que tiene éste en la política lingüística, la diglosia opone pares de variedades de lenguas: español culto-español coloquial, inglés estándar-inglés sureño; y el nivel de dominio entre una y otra por la población y su jerarquía o hegemonía en diferentes ámbitos de la cultura, la ciencia o el comercio. La tesis original de Ferguson, proponía que existían variantes en diferente grado de función dentro de una sociedad; una de estas variantes es usada por su mayor grado de prestigio –social o cultural– o por su estandarización. Es de notar que también esta variante “privilegiada” se enseña en las escuelas, pero la gente comúnmente usa otra variante en su casa, en el día a día. Cf. Ferguson (1959).

⁶ Se conoce como sustrato a aquella lengua (o rasgos de una lengua) que desaparece debido a la conquista de un pueblo sobre otro y que sobrevive o se filtra en la lengua de los conquistadores. Cf. Chumaceiro (2004: 54).

⁷ Chumaceiro nos dice que hubo dos principales políticas españolas en América: la evangelización y la hispanización, y hace un recuento de cómo la segunda fue por momentos realmente aplastante, pero -enfáticamente- nunca fueron exterminadas todas las lenguas autóctonas, en gran medida gracias a que la política de hispanización chocaba con la política de evangelización, que se llevaba a cabo en lenguas originarias. Cf. Chumaceiro (2004: 70-73).

español como lengua oficial en todo el territorio mexicano, existieron incluso algunas publicaciones para este fin,⁸ Sin embargo no sólo el español fue aprendido por los indígenas —de hecho fue la nobleza indígena sobreviviente la que en un principio fue educada (Báez, 2009: 20)— sino también el griego y el latín fueron enseñados en nuestro país desde la fundación de las primeras escuelas dirigidas por frailes de la Iglesia Católica.⁹

La metodología utilizada en este periodo, según Báez (2009: 25) era básicamente gramática-traducción, siguiendo los modelos hasta entonces empleados en los monasterios y universidades europeas para aprender lenguas como el latín y el griego. No sabemos si había otras lenguas, además del español, el latín y el griego,¹⁰ que fueran enseñadas — durante la Colonia y el periodo Virreinal— de manera sistemática o propiciada por políticas lingüísticas que incluyeran otros idiomas. Por otro lado, la enseñanza del español el latín y el griego no era parte de la enseñanza para el pueblo sino que se había reservado a los criollos y allegados a la Iglesia, es decir, clérigos, futuros sacerdotes y alumnos de las escuelas superiores fundadas por las órdenes religiosas (Báez, 2009: 22). En contraste, había personajes, como Sor Juana Inés de la Cruz, que hablaban varias lenguas,¹¹ incluyendo el náhuatl. Además frailes franciscanos —y de otras órdenes religiosas—

⁸ Una lista de estas publicaciones se puede consultar en Báez (2009).

⁹ Durante la época colonial existieron centros de educación superior, como Santa Cruz Tlatelolco, centro a cargo de los franciscanos; en él, se seguía un modelo humanista que pretendía formar indígenas instruidos en gramática latina, lógica, retórica, filosofía, música, medicina y teología. Cf. Gonzalbo *et al.* (2010: 17-21).

¹⁰ Herón Pérez (1989: 450) nos dice que hay crónicas en las que los frailes narran que los indígenas aprendían ambos idiomas para leer a *los clásicos* de la literatura grecolatina.

¹¹ Enrique Flores nos dice que la poeta aprendió náhuatl muy probablemente a partir del contacto con indígenas desde su infancia y que a los 8 años ya componía sus primeros versos en los cuales usaban palabras nahuas entremezcladas con españolas. *Vid.* Flores (2011). Por otro lado, no debemos olvidar a personajes importantísimo como Malintzin o el conquistador Jerónimo de Aguilar, quienes hablaban otra lengua además de la materna.

aprendieron lenguas indígenas desde los inicios de la Colonia para la evangelización de las comunidades en las que vivían (Gonzalbo *et al.*, 2010: 24-28).

Los primeros libros escritos en México por frailes pretendían dar cuenta de la forma en que las lenguas indígenas funcionaban, pero no eran métodos o manuales en el sentido moderno del término; más bien eran diccionarios (lexicones) y apuntes sobre la gramática de la lengua indígena. Fray Alonso de Molina es sin duda uno de los eruditos del náhuatl más conocidos gracias a sus obras *Vocabularios* y *Arte de la lengua mexicana*, escritos entre 1555 y 1571. En estos escritos se hace un estudio detallado de la lengua náhuatl.¹² Por otro lado, son los primeros libros producidos en nuestro país que tenían como objetivo explicar una lengua, no con fines didácticos, pero sí descriptivos.

Cuando llegó el momento de los movimientos independentistas, el español ya se había consolidado como lengua oficial de una nación que se desarrollaba lentamente. Poco sabemos de la enseñanza de lenguas en este periodo ni del que va del s. XVIII al s. XIX (Reyes Morales, 1984), pues la turbulencia política de esos tiempos ya no tenía como prioridad enseñar o establecer una lengua extranjera (el español) a unos pueblos recién descubiertos. No obstante, sabemos que la educación secundaria tuvo algunos representantes, católicos franceses en su mayoría, quienes establecieron escuelas¹³ y allí se impartían clases de lenguas extranjeras.

¹² La obra de Molina sigue siendo una autoridad en el estudio de la lengua náhuatl hasta nuestros días, además, nos dice Ascensión Hernández, el espíritu franciscano de Molina lo convierte en uno de los primeros indigenistas de América, pues no sólo busca explicar, sino conocer, adecuarse e incluso fundirse en el mundo indígena través de la lengua misma. Cf. Hernández de León Portilla (2007).

¹³ El Colegio México, el Liceo Franco-Mexicano y el Desfontaine son ejemplos de esta presencia extranjera a nivel educativo. Cf. Gonzalbo *et al* (2010: 84).

Para poder comenzar a hablar de la enseñanza de otras lenguas en México tendremos que dar un salto radical hasta los primeros años del s. XX en cuyas primeras décadas vemos el afán nacionalista, resultado de la Revolución, que se percibe por doquier pero principalmente en las políticas educativas del país. Se retoma de nuevo el ideal castellanizante como principio unificador, pero con la consigna de resguardar y respetar las lenguas autóctonas, que dan identidad y sentido de pertenencia al “nuevo mexicano” (cf. Montfort Pérez, 1999).¹⁴

1.2 La enseñanza de lenguas extranjeras en México

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el Estado y la sociedad en general comienzan a preocuparse por la internacionalización de sus relaciones. Para este momento ya numerosos intelectuales y políticos habían viajado al extranjero, aprendido segundas lenguas, admirado otras culturas y absorbido nuevas ideas —sobre todo de Francia y Alemania, piénsese tan sólo en los miembros del famoso Ateneo de la Juventud—. Naturalmente, las nuevas ideas no dejan de verse reflejadas en las políticas y en los intereses. Por otro lado, el griego y el latín comienzan a erigirse de nuevo como baluartes de la cultura (Cf. Defossé, F. C. (2000)).¹⁵

¹⁴ El autor explica que el ideal unificador se manifiesta en todos los ámbitos de la cultura, y aunque el *pueblo* se convierte en el elemento predilecto del discurso, aparece representado a través de una multiplicidad de conceptos construidos por distintas instituciones, como el gobierno o los ciudadanos mismos.

¹⁵ En este documento se detalla el “despertar” buscado por ilustres personajes como Justo Sierra, Luis Urbina y José María Vigil, quienes no sólo alentaban a sus alumnos a desarrollar habilidades críticas, sino que habían sido los profesores de los ateneístas José Vasconcelos Antonio Caso, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y otros. Los autores clásicos son revalorados y nuevos autores europeos y de otras latitudes llegan a los estudiantes mexicanos, quienes serán futuros maestros y académicos destacados.

Es este periodo de la historia en el que la Universidad Nacional Autónoma de México cobra fuerza y logra despuntar como uno de los centros más importantes de conocimiento en la América hispanohablante. También, un poco más entrado el siglo, cobran importancia las escuelas de nivel medio superior en México, particularmente aquellas pertenecientes a la UNAM; en ellas, el latín y el griego —en su faceta sintetizada llamada etimologías grecolatinas— se instituyen como materias obligatorias en el currículo escolar para ese nivel.¹⁶

Después de la guerra y de la creciente fuerza económica de Estados Unidos, el inglés comienza a ejercer su influencia en todo el mundo. En México había sido una lengua de comercio desde el s. XIX (Gaona, 1958: 22), pero no es sino hasta este periodo que el ámbito académico comienza a preocuparse por la inclusión de su enseñanza en los recintos más importantes de educación del país.¹⁷ En cuanto a la lengua francesa, en 1884 llega a México la primer Alianza Francesa, un instituto del gobierno francés dedicado a difundir la lengua y la cultura francesas en el extranjero. Por lo que se refiere al alemán se puede destacar la labor del Colegio Alemán Alexander von Humboldt, que en 1894 se establece en la Ciudad de México para educar a los alemanes inmigrantes que buscaban preservar su lengua y su cultura, propósito que luego se complementa con los trabajos del Instituto Goethe. Otras escuelas con esta misma intención fueron creadas en torno a comunidades extranjeras en el Distrito Federal (el Liceo Franco Mexicano en 1937 y el Liceo Mexicano

¹⁶ Y no debemos olvidar que el latín y el griego eran de carácter obligatorio para todo aquel que quisiera estudiar Derecho ya desde la época colonial. Cf. Reyes Morales (1984:22).

¹⁷ Debemos mencionar que ya en el gobierno de Santa Ana, su ministro de Instrucción Pública, Manuel Baranda, impulsa la enseñanza del inglés junto con otras lenguas como el tarasco, el otomí, el alemán, el griego y el francés en escuelas del Estado. Cf. Gonzalbo *et al* (2010: 80).

Japonés en 1977), éstas brindan actualmente educación primaria, secundaria y bachillerato bilingüe y trilingüe, aunque en sus orígenes sólo ofrecían educación primaria.

A partir de la década de 1950 comienzan a proliferar una gran cantidad de escuelas y de centros de idiomas en toda la República, todas las grandes universidades públicas y las privadas abren centros de idiomas, por ejemplo, la UNAM inaugura en 1966 el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y en 1978 el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) que actualmente cuentan con más de 17 idiomas en sus cursos de enseñanza y una de las matrículas más grandes de América Latina. Dejaremos anotados estos datos para futuras investigaciones, pues rebasan la intención de la presente; no obstante, debemos mencionar que junto con los centros de idiomas, fueron creados programas de estudio de nivel licenciatura especializados en el área de enseñanza de lenguas, esta labor se llevó a cabo por profesionales del área de letras de las universidades, por ejemplo, licenciados en letras inglesas para el caso del inglés, pero estos profesionistas poseían poca o ninguna formación docente pues ésta no formaba parte de los antiguos planes de estudios. La UNAM en 2004 diseña la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, con cinco especialidades (español, italiano, francés, inglés y alemán), hasta hace algunos años única en su tipo en América Latina.

1.3 La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en México

En este apartado haremos un breve recorrido por la historia de la enseñanza de español como lengua extranjera en México con el cual se intenta dar un panorama del desarrollo formal de la disciplina, y revisar algunas pautas que puedan servirnos como guía para comprender no sólo los procesos y la evolución de los métodos de ELE, sino también del contexto de éstos; así como las aportaciones de otras disciplinas que pudieran incidir en la enseñanza de ELE. Todo esto, naturalmente, nos permitirá entender a grandes rasgos las políticas y las motivaciones sociales que pudieran influir de manera directa o indirecta en los textos que nos ocupan. Para este fin, haremos uso de algunas investigaciones históricas, por un lado, y de investigaciones sociolingüísticas por el otro.

Como se mencionó en el apartado anterior, la castellanización de los indígenas desde la época colonial,¹⁸ a partir de aquí ya no hablaremos de los indígenas, pues requiere de un estudio profundo y detallado, sobre todo cuando leemos la compilación de Moreno de Alba *et al.* (2010), quien en su Prólogo nos habla de cómo pasa de ser una enseñanza de Lengua Extranjera a la Enseñanza de la Lengua Materna en diferentes niveles educativos, y los esfuerzos y métodos utilizados en este empeño; estos, naturalmente, desbordarían completamente nuestra investigación y no los abordaremos. Se sugiere, empero, revisar dicha obra y también la de Bravo Ahuja (1976) para un estudio detallado de los métodos y publicaciones con ese fin pues ha sido y sigue siendo un tema polémico desde la perspectiva de las políticas lingüísticas. Pese a que la presente investigación no abundará en tema de la enseñanza indígena, sí creemos que es de vital importancia, para los docentes de

¹⁸ Remitimos a los interesados a un estudio más detallado en Tanck (1989). En este trabajo se detallan las políticas castellanizantes durante todo el periodo colonial y sus principales protagonistas.

español en particular, conocer el desarrollo histórico de esta tarea así como algunas consideraciones importantes a nivel político con el objetivo de generar una reflexión sobre la relación lengua-cultura y el español como elemento constitutivo de la cultura e identidad mexicanas, pues es posible decir que la imposición de la lengua española tuvo repercusiones en nuestra manera —quizá inconsciente— de concebir el español y, si bien muchos somos hablantes nativos de quinta o sexta generación,¹⁹ habría que investigar en qué medida reconocemos nuestro español mexicano como un elemento de identidad cultural y cómo éste a su vez llegó, se transformó y se sigue transformando hasta nuestros días.

Esta discusión resulta imprescindible para el docente, toda vez que necesita conocer y actualizarse en las investigaciones lingüísticas y culturales, pues ellas repercuten también a nivel de las políticas lingüísticas y, naturalmente, en la publicación de materiales de enseñanza de ELE.²⁰

En 1957 se funda la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana, ofreciendo cursos de ELE y de cultura mexicana y latinoamericana en Xalapa, Veracruz; otras universidades como la de Quintana Roo y universidades privadas también comienzan a ofrecer cursos de español y cultura mexicana en sus campus: tal es el

¹⁹ Hay que recordar que 6 de cada 100 mexicanos es hablante nativo de una lengua indígena mexicana, según el INEGI (2010: 56). Para estos hablantes la lengua es un elemento indispensable en la construcción de su identidad (recordemos que en España los nacionalismos de las comunidades —la vasca, por ejemplo— tiene, actualmente, en la lengua uno de sus principales problemas de política lingüística; un estudio de la cuestión se encuentra en: Moreno Cabrera (2012)) mientras que para los hispanohablantes nativos mexicanos, podemos decir que no representa un elemento de diferenciación por contraste con otras lenguas. Aunque no sucede lo mismo por estratos socioculturales, no entraremos en ese nivel de complejidades, por ahora, sólo reflexionemos sobre cómo construir algo que podríamos llamar nuestra *mexicanidad lingüística hispánica* y cómo ésta participaría de nuestra conformación como individuos.

²⁰ Como es de esperarse, España cuenta con al menos 10 editoriales especializadas en material para ELE, mientras que en nuestro país, no encontramos ninguna además del CEPE-UNAM, pero éste es un centro de estudios que publica en colaboración con Editorial Santillana.

caso del Centro de Lenguas Extranjeras (CENLEX) del Instituto Politécnico Nacional (IPN); del TEC de Monterrey, así como de la iniciativa privada y de zonas turísticas en las que existen centros de enseñanza de idiomas que ofrecen el español dentro de sus cursos.²¹ La preocupación por satisfacer la demanda de cursos de español se ve reflejada en estos cursos a lo largo y ancho del país.

Actualmente, algunas universidades también imparten licenciaturas, maestrías, diplomados o materias opcionales relacionadas con la enseñanza de ELE. Universidades privadas como la Universidad Internacional Iberoamericana, en Campeche, imparte la Maestría en Enseñanza de ELE o el Diplomado en Formación de Profesores de ELE, en la Universidad Iberoamericana en Puebla y su campus Santa Fe; universidades públicas como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que ofrece la Licenciatura en Docencia de Francés y Español y el Diplomado en Enseñanza de Español como Segunda Lengua de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos son algunas de las que se suman a la oferta educativa en nuestra área de especialidad. Sin embargo, una pregunta importante para nuestra investigación tiene que ver con la cantidad de publicaciones que estos centros generan y difunden más allá de sus recintos académicos. Por otro lado, habría que pensar si los estudiantes egresados de estos centros de estudio han publicado de manera independiente —por internet, principalmente— algunos métodos o recursos didácticos que incluyan música o canciones.

Para finalizar este apartado debemos mencionar que existe una creciente demanda de clases de español a través de internet lo que ha derivado en la creación de proyectos

²¹ Internacional House, S.C., por ejemplo, es una empresa norteamericana que imparte clases de inglés y de español en varias playas mexicanas.

como el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes,²² o sitios como www.italki.com o www.verboling.com que ofrecen trabajo a profesores calificados de cualquier parte del mundo. No obstante, sólo hemos encontrado unas cuantas instituciones privadas mexicanas que ofrecen estos servicios²³ como parte de sus cursos, mientras que en instituciones públicas de educación superior encontramos lo siguiente: el curso de español niveles III-VI de la Universidad de Veracruz,²⁴ y el curso de español para extranjeros de la Universidad de Guadalajara.²⁵ De esto se deduce que se trata de un área de intervención con un mercado muy amplio y de rápido crecimiento.²⁶

1.4 La enseñanza de ELE en la UNAM

Con el apogeo de la cultura anglosajona en América y en el mundo, las necesidades de los estudiantes y de los trabajadores comienzan a expandirse en el terreno de las lenguas. Es en este periodo —segunda mitad del s. XX— cuando se fundan los principales centros de

²² Para mayores detalles, véase su página web: <http://ave.cervantes.es>

²³ Encontramos un par de instituciones privadas: El Centro Tlahuica de Lenguas e Intercambio Cultural – CETLALIC, que ofrece clases por Skype: http://www.cetlalic.org.mx/online_spanish_classes_skype_msn.htm y el Instituto Mexico Americano de Cultura IMAC Spanish Language Programs: <http://www.spanish-school.com.mx/guadalajara/online-spanish-courses.php>

²⁴ Disponible en: <http://www.uv.mx/eee/courses/online>

²⁵ A través de su Colegio de Español y Cultura Mexicana, información disponible en: <http://www.cecm.udg.mx/online.html>

²⁶ Cabe señalar que nuestra experiencia dando cursos y asesorías de ELE desde hace tres años con herramientas como *Skype* ha sido moderadamente satisfactoria, pues aunque no es un software diseñado para la impartición de clases, sí permite mantener conversaciones con audio, video y texto al mismo tiempo, además, permite intercambiar material audiovisual y enlaces a páginas de internet de manera mucho más eficiente. Existen otras herramientas como *Adobe Connect*, de paga, diseñadas para impartir clases en tiempo real a grupos de entre 5 y 15 alumnos, con un pizarrón compartido. Los costos de la renta de algunas plataformas profesionales son a veces demasiado altos para el profesor independiente con pocos alumnos, pero podrían ser convenientes para escuelas o instituciones grandes, que manejan un flujo mayor de alumnos y de recursos. Esperamos que en México se explote pronto esta modalidad a nivel institucional y de educación superior, no sólo para expandir su oferta académica, sino también para generar empleos para profesionistas de ELE de nuestro país.

lenguas extranjeras de las diferentes universidades públicas del país. Por ejemplo, uno de los más importantes a nivel nacional es el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, fundado en 1966 en el Distrito Federal, cuyo alumnado es cada día más numeroso debido a la creciente demanda de profesionales que dominen otras lenguas. Ante esto debemos preguntarnos: ¿cómo se articulan las políticas educativas, las políticas lingüísticas y la publicación de textos para la enseñanza de ELE?, y no sólo eso, sino también ¿cómo dichas articulaciones influyen en la elección de una metodología de enseñanza? Esta última cuestión es particularmente válida cuando entendemos que el español se enfrenta no sólo a la lengua anglosajona, a todas luces hegemónica en aspectos como la cultura y la economía; sino también a la francesa y a la alemana, dominantes en el aspecto académico. ¿Qué discurso subyace a esta situación y cómo llevamos éste al salón de clases de forma consciente e inconsciente?, ¿es la simple curiosidad cultural y la expresión de nuestra natural sociabilidad la que nos motiva a aprender una lengua o a enseñarla?, ¿cómo incide esto en el diseño y la selección de nuestros materiales?; aparentemente no mucho, pero elucidar estos puntos de reflexión que conjugan elementos de índole histórica y política creo que nos pueden dar una idea de las complejidades que de suyo tiene nuestra labor dentro de un marco mucho más amplio, como es la enseñanza de segundas lenguas. Las hipótesis didácticas propuestas en los apartados siguientes contemplan estas preguntas como ejes articuladores, pero también como premisas que deben actualizarse constantemente para hacer fundamentaciones más precisas de las actividades didácticas, así como de la selección y diseño de materiales.

La enseñanza de ELE en el centro del país de manera universitaria y con apoyo gubernamental comienza a principios de 1920 con José Vasconcelos²⁷ quien funda la Escuela de Verano (que a la postre se convertiría en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, o CEPE) de la UNAM, con el objetivo de difundir la lengua española y la cultura mexicana entre personas de otros países y profesores de español, especialmente estadounidenses. Según nos cuenta Delgadillo (2011: 43-54):

“El programa de aquel entonces estaba conformado por lecciones de Lengua española, Historia de la literatura española e hispanoamericana, Arte, Historia social y política de México, Historia política contemporánea, Arqueología; por prácticas como Conversación, Lectura e interpretación de textos, Redacción y composición; y por excursiones a poblaciones de interés histórico y artístico, visitas a edificios y museos de la ciudad.”²⁸

Desde entonces, la Universidad Nacional ha sido la principal productora de material didáctico para la enseñanza de ELE en nuestro país; el CEPE también cuenta con centros en diferentes partes de la República y en Estados Unidos, Canadá y, recientemente, en China. Su plan de estudios comprende cursos de lengua española, de historia, de literatura y de cultura mexicana. Los primeros métodos o compendios de lecciones de este centro datan desde la primera década de su inauguración. Un estudio detallado de la música en estos métodos será hecho en el segundo capítulo.

²⁷ Esto de acuerdo a lo que publica el mismo CEPE en su página oficial: <http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?tema=antecedentes>

²⁸ Según su página oficial: CEI Acatlán, <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/2995/>.

Para ampliar su oferta educativa en el norte del país se funda en 1978 el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán, de la UNAM. Este centro pronto se convertiría hacia el año 2005 en uno de los más grandes de Latinoamérica por su matrícula y oferta educativa. En este centro comienzan a impartirse cursos de español —en noviembre de 1983— y a producir materiales para la enseñanza de ELE.

Es importante mencionar que en este campus de la UNAM surge, en 2004, la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LICEL) entre cuyas especialidades figura el español. Esta oferta profesional pretendía dar respuesta a las necesidades de profesores calificados que pudieran no sólo impartir clases, sino que pudieran hacer investigación sobre la enseñanza de ELE. La profesionalización de esta labor era una de las principales preocupaciones que dirigieron la creación del plan —según la descripción analítica del plan de estudios de la LICEL—, pues la gran mayoría de los profesores eran, y siguen siendo hasta la fecha, hispanistas o lingüistas que se preparaban en pedagogía de manera independiente o a través de estudios no oficiales, como el Diplomado Inicial para Profesores de ELE que el CEPE de la UNAM imparte desde 2003; o la Especialización en Enseñanza de Español con duración de un año, que se imparte también a distancia desde 2008 en el mismo Centro. Algunos otros profesores hacían cursos o maestrías en España, como el Máster en Enseñanza de Español que ofrece la Universidad de Nebrija o los Cursos de formación de profesores que imparte el Instituto Cervantes.

Para finalizar nuestro capítulo, detengámonos brevemente en lo siguiente: si las políticas lingüísticas del gobierno en México a lo largo de su historia se han ocupado más en hispanizar a su propia población y, al hacer esto, han dejado de lado una política del

español como lengua extranjera fuera de sus intereses,²⁹ esto trae como consecuencia un abandono de la producción bibliográfica desde las instancias oficiales. Por otro lado, también es importante destacar el papel fundamental de la UNAM en la difusión de la lengua y la cultura mexicanas a través de sus centros de enseñanza de lenguas³⁰ y hacer notar que su producción ha buscado satisfacer una demanda académica constante en nuestro país, pero poco explorada a nivel gubernamental. Más allá de un turismo lingüístico-cultural, como lo hace España, podemos fomentar un turismo social que esté basado en actividades académicas, voluntariado o trabajo social que sea detonante, a su vez, de intercambio cultural y lingüístico. La investigación sobre metodologías que integren este tipo de aprendizaje y su difusión a través de publicaciones es uno de los campos más fértiles de acción para el egresado de nuestra carrera. Es menester que los estudiantes de la misma también aprendan a generar proyectos multidisciplinarios que les permitan hacer una carrera profesional cuando las universidades o las escuelas privadas no contratan más profesores. La historia y la investigación sobre la labor de ELE en nuestro país puede servir a los futuros profesionales para explorar nuevos caminos en la docencia; nosotros hemos escogido la música.

²⁹ Comparemos esta situación con la de España donde el Instituto Cervantes, fundado en 1991, es una institución pública del gobierno cuyo objetivo es la educación y la difusión de la lengua y la cultura hispánicas. Queremos notar aquí que ya han existido propuestas para hacer un instituto similar al Cervantes llamado “El Instituto México”, propuesto por Jorge Castañeda, en 2003, o el “Instituto Alfonso Reyes”, propuesto por Jaime Lavastida, o el “Instituto Sor Juana” por Raúl Ávila; cf. Aguilar Sosa (2013). También es importante mencionar la creación de la Asociación Mexicana de Institutos de Español en 2005, que pretende dar impulso al turismo lingüístico en nuestro país, según su página de internet: http://www.mexicosi.org/what_is_mexico_si.html.

³⁰ El CEPE y sus Centros de Extensión en E.E.U.U., Canadá y China, por un lado, y el CEI – Acatlán por el otro.

Capítulo II

LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN LAS PUBLICACIONES MEXICANAS

En el primer capítulo se realizó un esbozo sobre la forma que la música se fue introduciendo en la educación en México, principalmente en la religiosa: primero con la intención evangelizadora y después con el ímpetu castellanizante durante la Colonia. La búsqueda de pruebas de incidencia de la música en la enseñanza en esa época desbordaría las intenciones de esta investigación, sin embargo, tener en cuenta que la música pudo haber jugado un papel importante en la enseñanza del español en México nos parece un tema que podría enriquecer la historia del desarrollo cultural de nuestro país. No obstante, lo dejaremos para futuras investigaciones. Siguiendo la línea histórica trazada en el capítulo anterior, decidimos buscar las publicaciones cuyos ejemplos musicales pudiéramos analizar bajo estos criterios, de los cuales el principal era que tuvieran material auditivo como parte de su contenido. Esto excluiría métodos publicados antes del *boom* comercial de los casetes y discos compactos de la década de los setentas y ochentas; aunque dichos métodos no pasaron desapercibidos durante nuestra investigación; la búsqueda de referencias musicales o canciones en ellos no obtuvo grandes resultados.¹

¹ Nos referimos, claro, a la obra de Maqueo Uriarte (1978), de sobra conocida en el ámbito de ELE en México.

2.1 Panorama de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras en México

La música es un componente cotidiano en el aula de clase de lenguas extranjeras en México: un buen número de profesores emplean canciones, principalmente como recurso didáctico. A través de festivales, navideños por ejemplo, muchas escuelas fomentan el uso de la canción como un recurso en la enseñanza pues resulta atractivo, especialmente para los jóvenes. Una muestra interesante de este acercamiento a la música en general, y las canciones en particular, es la creación del coro de música náhuatl surgido en el CEI Acatlán en el año 2012, dirigido por el profesor Francisco Morales Baranda. Pese a que el náhuatl no se considera una lengua extranjera, en sentido estricto es una segunda lengua poco aprendida en nuestro país, y el uso de música en un coro sugiere un acercamiento *sui generis* por parte del profesor Morales que puede ser tema de posteriores investigaciones. También se tiene conocimiento de *clubes de canciones* en algunos centros de idiomas y escuelas privadas; en ellos, generalmente se cantan canciones en alguna lengua extranjera y se hacen actividades alrededor de ellas, principalmente lingüísticas con ejercicios *cloze test* (palabras faltantes).

En el terreno de las publicaciones, éstas son mayoritariamente del idioma inglés y de sus métodos de enseñanza. En México son particularmente populares las publicaciones editadas por prestigiosas universidades como Oxford y Cambridge, que vienen acompañados siempre de discos para ejercicios de comprensión auditiva. No se profundizará en los métodos de otros idiomas, pues rebasaría nuestros objetivos; sin embargo, debemos mencionar que la experiencia que tuvimos con libros de otros idiomas, como el alemán, de la editorial Klett, hacían uso de la música como mnemotecnia para el aprendizaje de las reglas de declinación, por ejemplo, la conocida canción gospel

estadounidense de dominio popular *When The Saints Go Marching In* fue adaptada para describir las terminaciones para el caso acusativo en alemán. Este ejemplo resulta interesante pues muestra cómo la música es una herramienta didáctica efectiva en este sentido; sin embargo, dejaremos sólo apuntada esta exploración de los métodos en la enseñanza de otras lenguas para futuras investigaciones.

2.2 Panorama de la música en la enseñanza de ELE en México

¿Qué tan conscientes han sido los docentes en México de la música como potenciadora de la dinámica de enseñanza-aprendizaje? Es quizá una pregunta muy compleja si consideramos que la “tecnificación” de la enseñanza, no sólo en México sino en el mundo, es una preocupación más o menos reciente en el ámbito académico por un lado; y que la labor docente no es del todo “codificada” o “transcrita” —si se quiere— por los actores, es decir, profesores o alumnos, por el otro. Aparentemente, la educación es, a pesar de los esfuerzos para estandarizarla, un campo fértil para las ideas del docente sobre la educación y las técnicas que facilitan este proceso. En este sentido, podemos quizá hacer uso del anecdotario para encontrar datos que puedan ser útiles en nuestra investigación. No obstante, como vimos en el apartado anterior, la enseñanza de lenguas no ha sido una actividad registrada de manera sistemática en nuestro país y aventurarnos a hacer suposiciones sin una investigación meticulosa es arriesgado.

Tenemos algunos vagos testimonios sobre el uso de la música en la enseñanza en general desde épocas antiguas. Por un lado, sabemos que los indígenas practicaban el uso ritual de la música según las investigaciones arqueológicas (Adje Both, 2008); por otro, se

sabe que la música formaba parte de la educación de los jóvenes en las escuelas de algunas culturas mesoamericanas, de los aztecas se tiene buena información a través también de los testimonios de los indígenas y de los códices (Martos Sánchez, 2009); sin embargo, no sabemos exactamente cómo sonaba esa música, o si la música permeaba otros ámbitos educativos, como lo hace ahora. Aunque sabemos por el estudio etnomusicológico de los pueblos que los cantos son parte de otras prácticas sociales (las canciones de cuna o de guerra son quizá los ejemplos más importantes) y podemos suponer que estos existían en México antes de la llegada de los españoles; es la tradición oral la que da testimonio de los usos o de estas canciones; no obstante, su estudio es labor de un trabajo que desborda las intenciones del presente.

En la época colonial, según leemos a Fray Pedro de Gante (*vid.* Sánchez Pérez, 1992) y el uso que él le dio a la misma, la música fue un vehículo de la educación; aunque él no lo manifieste abiertamente, podemos suponer que también fue empleado para enseñar español a los indígenas, por lo menos en su escuela; así, leemos:

“Los franciscanos abrieron el camino de inmediato fundando una escuela que acogía a los indios. Fray Pedro de Gante relata que en 1529 su escuela "había recogido a unos 50 alumnos indios más avisados...". A estos alumnos se les enseñaba con técnicas sorprendentemente actuales ("con cantos y platicando"), además de instruirles en la gramática, según afirma Jacobo de Testera (Valton 1947, p.80), en una carta al Emperador (6 de mayo de 1533).” (p.252)

Y, si bien se conserva la copia de algunos textos de la época para la enseñanza de español a indígenas, no sabemos exactamente la manera en que estos eran usados o si había música, como arriba se menciona, tampoco sabemos cómo era ésta y qué mecanismos se

empleaban. Muy probablemente se trataba de canciones religiosas, quizá el villancico español era empleado con este fin; de nuevo, indagar en el asunto es tema de otras investigaciones.

Hasta ahora se ha discutido de manera general la enseñanza de lenguas en México, particularmente de la historia del español en nuestro país, para adentrarse un poco más en la investigación sobre la música en la enseñanza de ELE es oportuno hacer hincapié en la investigación de campo; es decir, en el acercamiento a los profesores que actualmente imparten estos cursos en diferentes partes de la República y aquellos mexicanos que han publicado material por internet, de ellos hablaremos en el siguiente capítulo; en este momento, nos interesa reflexionar no sólo en cómo se emplea o se podría emplear la música en la actualidad, sino en cómo podríamos hacer una investigación de esta naturaleza. Naturalmente, la labor de campo empezaría con entrevistas a los profesores y a los alumnos de una muestra significativa, pero, de nuevo, ¿cómo determinar una muestra de dicha naturaleza en un territorio tan amplio?, definitivamente rebasaría nuestro objeto actual, sin embargo, estudios de esta índole no serían inútiles,² baste, por ahora, con hacer un recorrido por el todavía pequeño ámbito de las publicaciones periódicas, de las memorias de los encuentros de profesores de ELE que se han hecho en nuestro país, así como del anecdotario y testimonio tanto de los que aquí escribimos como de los profesores de ELE de la FES Acatlán y del CEPE, ambas instituciones pertenecientes a la UNAM que han destacado por la Licenciatura en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y por el gran número de publicaciones especializadas, respectivamente.

² Un trabajo así se hizo en Noruega: Fanny (2007), donde se aborda una cantidad grande de datos cuantitativos y de exploración similares a los de un censo; hablaremos más sobre esto en el 3er capítulo.

Una revisión bibliográfica da un primer acercamiento al estado de la cuestión. Es notable que, en comparación con algunas publicaciones españolas, las mexicanas recién comienzan a teorizar sobre el uso de estos materiales en el aula de ELE. Un estudio detallado se verá en el siguiente capítulo; no obstante, en este apartado, se debe hacer mención del notable interés acerca del tema por parte de los profesores con quienes conversamos durante el Cuarto Simposio sobre la Enseñanza del Español y la Cultura – realizado en el CEPE, UNAM en 2005–; y durante nuestra estancia como auxiliar en el departamento de Español del CEI, UNAM durante 2009 y 2010. No tuvimos, en ambas ocasiones, oportunidades de explorar a profundidad los métodos empleados por los profesores, o de entrevistarlos exhaustivamente; sin embargo, pudimos corroborar que la mayoría de ellos usan de manera habitual la música en el aula de ELE. Algunas profesoras nos compartieron ideas en este sentido, por ejemplo, la utilización de música rock, rock experimental³ o *pop* actual, mexicana y española; otros profesores nos hablaron sobre cómo a lo largo de sus más de 20 años de experiencia docente han usado diferentes géneros y, nos llama la atención, cómo es que han usado música de cantantes populares de las décadas de 1970 y 1980⁴ que ha tenido buena acogida en las nuevas generaciones de estudiantes. Al respecto nos comenta en entrevista la profesora Consuelo Santamaría, que muchas veces una canción o un género pueden ser significativos; por ejemplo recuerda a un joven alumno japonés, al que le gustaban los boleros porque su padre en casa gustaba de este género musical. Por otro lado, existen canciones modernas cuyas letras muchas veces resultan difíciles de comprender o pronunciar, y son un poco menos satisfactorias para los alumnos

³ Estoy contemplando como rock experimental el rock producido en algunos discos por grupos como *Santa Sabina* o *Fito Páez*, que para algunos es quizá solamente rock.

⁴ Por ejemplo, Vicky Car, Roberto Carlos y Pimpinela, entre otros.

que aquellas quizá un poco más tradicionales⁵ cuya letra es más entendible no sólo en el aspecto semántico sino también en el auditivo. Sobre la música instrumental, algunos nos comentan que sólo usan aquellas músicas emblemáticas (Moncayo, Galindo, etc.), que ya aparecen en los audios de algunos libros, pero no profundizan en otros usos de la música instrumental ni en explicaciones musicológicas de las mismas. Algunos nos han dicho que ocupan la música que aparece en los métodos, pero no los ejercicios, otros ocupan ambos, así que no hay un consenso sobre este respecto. Lo que sí podemos afirmar es que casi todos los profesores de ELE con los que hemos tenido contacto usan o han usado la música como herramienta en el aula.

Como docentes y músicos, debemos decir que nuestra vocación por el uso de la música en el aula es, naturalmente, la fuente de motivación principal para este trabajo, pues la música es en todos los ámbitos de lo cotidiano, de carácter imprescindible. Nuestra primera experiencia fue con un grupo de alumnos de un taller de conversación en el cual los alumnos estudiaban en diferentes niveles de los cursos impartidos en el CEI, Acatlán; diversas edades, grupos culturales y lenguas maternas se encontraban presentes en un mismo escenario pedagógico en el que el objetivo era el mismo. Sin duda, todo un reto para el profesor.

No obstante, después de encuestar a los alumnos para conocer sus intereses, logré identificar algunas afinidades entre ellos: mencionaban algunos grupos musicales, libros y temas que más les llamaban la atención. Por supuesto, al ser tan variado el grupo, algunas respuestas fueron de lo más dispares; sin embargo, me di cuenta de que había una muy

⁵ Por ejemplo, José Alfredo Jiménez u otros músicos del género ranchero o balada ranchera, muy populares; el término *tradicional* es empleado aquí en el sentido general de la palabra, es decir, como asociado de manera general con la cultura musical mexicana, discutiremos esto en el capítulo III.

buena apertura entre los alumnos para aprender nuevas expresiones, por ejemplo, recuerdo que la primera vez que decidí cantar junto con ellos tuve una grata sensación: jarana en mano y cada quien con su letra, interpretamos el famoso son istmeño “La llorona”, que, a pesar de ciertas reservas mías sobre su posible aceptación, pude percatarme, con grato asombro, que era bien acogido por los estudiantes, incluso entre los más jóvenes. Naturalmente, hacia el final de la clase analizamos la obra en su dimensión poética,⁶ en ese momento una de las alumnas, de China, me dijo que le había gustado la canción, pero que era muy larga.

Pese a la gran complejidad del discurso detrás de esta canción tradicional, la afinidad por la melodía, el esfuerzo por entonar, por comprender y por participar fue tal, que la sesión hizo que los alumnos desearan más canciones. Entrevimos, fuertemente, que el maestro ejecutante y participante genera confianza en el alumno y que, siguiendo las intuiciones de Krashen,⁷ el filtro afectivo se ve afectado, en este sentido, para facilitar no sólo la confianza entre los miembros del grupo, sino también su disposición para con el profesor, es decir, el profesor, a través de la ejecución, se une a ellos, forma parte del grupo, no es ya el foco de la atención sino parte del evento.

La búsqueda de bibliografía nos llevó a recorrer otro tipo de publicaciones académicas mexicanas especializadas en lenguas, en enseñanza de lenguas y en lingüística

⁶ Naturalmente, tuve que pedir a los alumnos más avanzados —siguiendo a Piaget y a Vygotsky (en Vadillo y Klingler (2004)), su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo y del aprendizaje colaborativo— que ayudaran a sus compañeros a entender algunas cosas, sobre todo, con alumnos sinohablantes que apenas comenzaban sus estudios de español.

⁷ La hipótesis del filtro afectivo plantea que existe una serie de factores emocionales en el estudiante que no permiten que el *input* —“mensajes” de la lengua meta que están en un nivel superior al del alumno y que por lo tanto no comprende sino por contexto o ayuda del profesor— sea aprovechado de manera óptima, p.ej. uno de los factores que inciden en la apertura del filtro afectivo es la motivación para aprender la lengua, mientras que la ansiedad o el miedo a cometer errores son factores que “cierran” el filtro afectivo, cf. Da Silva y Signoret (2005: 151).

general.⁸ Encontramos algunos materiales en memorias de encuentros⁹ y algunos materiales por internet,¹⁰ sin embargo, los métodos fueron nuestra principal preocupación y objeto de

⁸ Desafortunadamente, no existe todavía una revista académica especializada en ELE en nuestro país. Sin embargo, exploramos las publicaciones que consideramos tenían más afinidad con nuestro tema y encontramos unos cuantos artículos que tuvieron alguna relevancia para nuestra investigación (aunque no incluiremos artículos que hablen de otros idiomas, debemos mencionar la existencia de un par de artículos en la revista virtual *Plurilinkua* de la Universidad de Baja California). Enumeramos a continuación las revistas que consultamos y los artículos que contenían la conjunción música-ELE. Omitimos la búsqueda en catálogos especializados en enseñanza de otros idiomas para dar cuenta de la necesidad de artículos que hablen de ELE, revisamos las siguientes revistas y encontramos solamente un artículo que hablara sobre música:

- *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM; 7 ediciones.

- *Revista Lengua y Voz*. Universidad Autónoma del Estado de México; 3 tomos

- *ReLingüística Aplicada*. UAM, Unidad Azcapotzalco; 4 ediciones.

- Mager Hoise (2004). Este artículo no habla de ELE específicamente, pero sí del uso de la música en el aula de lenguas, por eso decidimos incluirlo. Su propuesta parte de la música como fenómeno asociado a la llamada “contracultura” y cómo puede generarse una reflexión en los alumnos del aula para estimular la cohesión grupal y derribar prejuicios y estigmas; por ejemplo, los asociados a jóvenes pertenecientes a la cultura rock-punk. La reflexión parte de la sociología y la cohesión de grupos juveniles a partir de la música. La autora no profundiza ni hace alguna propuesta metodológica; sin embargo es importante su contribución como referencia sociológica para el desarrollo de una técnica o una actividad dentro del salón.

- *Revista Electrónica Lenguas en Contexto*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; 5 ediciones.

- *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*. UNAM; 57 ediciones.

- *Revista Virtual Plurilinkua*. Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California; 3 ediciones.

- *Revista Lingüística Mexicana*. Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada; 12 tomos.

- *Revista Decires*. Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE, UNAM); 16 ediciones.

Como podemos ver, sólo nos fue posible encontrar un artículo en las revistas que consultamos, lo cual no es sino un síntoma de la carencia de reflexión académica en este rubro y una oportunidad para abrir el debate académico multidisciplinario.

⁹ Otra fuente bibliográfica que consultamos y que consideramos de vital importancia fueron las memorias de congresos y encuentros de profesores, pues ofrecen material que refleja las preocupaciones actuales de los docentes. Sin embargo, las memorias no poseen un grado de profundidad reflexiva. Por otro lado, existen muchos espacios, congresos y coloquios que, en algunos casos, producen memorias. De todos ellos, el más importante fue el *Simposio Internacional “La enseñanza del español y la cultura a extranjeros”* que organiza el CEPE de la UNAM desde hace 8 años. Dentro de las memorias que pudimos consultar encontramos el siguiente artículo relevante:

- Montoya (2005). En este documento la autora comparte su experiencia mezclando una canción y un fragmento de una obra de teatro en lo que ella denomina unidad comunicativa (probablemente la autora usa ese término siguiendo un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas), para un curso de conversación de cinco horas en el CEPE a alumnos intermedios y avanzados. En el taller propone una canción (*Será que hoy* de Armando Manzanero) y la creación de un guion teatral usando la información contenida en ella. Su experiencia parece positiva; sin embargo, no es muy clara sobre la forma en que hizo el proceso de selección de la pieza más allá del criterio gramatical. No podemos profundizar mucho, pues es una memoria de un taller y no un artículo detallado. La autora no ofrece más datos que fundamenten su metodología y tampoco hace un análisis profundo de los resultados obtenidos con esta actividad; sin embargo, nos parece valioso que una propuesta de actividad en la que se involucran canciones como parte de su metodología esté presente en este tipo de encuentros. Quizá debamos mencionar aquí que la profesora Anaïd Zaldivar Franco nos comentó que desde 2013 se empezó una actividad extracurricular para los alumnos del CEPE, donde ella labora, llamado Club de canciones, en él, los alumnos cantan sus canciones favoritas en español en el auditorio principal de

investigación. Este campo resulta ser un área de oportunidad fértil para los investigadores egresados de carreras especializadas(LICEL por ejemplo), toda vez que inquirimos sobre qué tanto la práctica rebasa a la investigación y la reflexión académica o qué tanto pueden nutrirse mutuamente ambos elementos. La presente investigación parte en buena medida de dicha retroalimentación.

2.3 La música en los métodos de ELE en México

Debemos además señalar que decidimos hacer una revisión somera de métodos cuyos autores no fueran mexicanos o fueran publicados en otros países, pues, dicho sea de paso, una intención secundaria es identificar y analizar los elementos sonoros que tienen origen

ese centro de estudios; esperemos que pronto publique la maestra sus memorias sobre la actividad y la metodología que empleó para poder enriquecer nuestra discusión.

Debemos notar que no pudimos acceder a las memorias más recientes de este encuentro de profesores de español, y que el personal del CEPE nos comentó que aún no estaba disponible para los usuarios el listado de los artículos de las memorias no disponibles en su biblioteca o no publicados todavía, de modo que no pudimos ver si los nuevos números tendrían más investigaciones al respecto. Este encuentro resulta único en su género, pues en otras universidades y centros de enseñanza de lenguas en México se realizan encuentros con temáticas afines pero no con este grado de especialización; eventos tales como el Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras que lleva ya 15 ediciones realizadas en la UNAM; otro con el mismo nombre y 4 ediciones en el Instituto Politécnico Nacional; el Coloquio Internacional sobre Investigación en Lenguas Extranjeras con 5 ediciones, de la Universidad Veracruzana; el Coloquio de Lenguas Extranjeras con 9 ediciones, de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco; y el Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con 15 ediciones también. No hicimos una revisión exhaustiva de estos encuentros pues nos alejarían de nuestras intenciones, sobre todo cuando pensamos que no todos tienen memorias y muchas veces los programas de las ponencias no son fáciles de conseguir, pese a que muchos de estos congresos tienen páginas de internet donde los publican.

¹⁰ Hablar de publicaciones virtuales nos hace pensar en la complejidad de la selección del material a través de criterios objetivos. Aunque algunas de las revistas publicadas por las universidades del país están en formato virtual, revelan cierto grado de seriedad a través de sus páginas institucionales. No sucede lo mismo con otro tipo de publicaciones fuera de la academia o de fuentes fidedignas. Pudimos hallar sitios web que fueron hechas por españoles, principalmente, y un grupo en Facebook que aspira a convertirse en una red de profesores de ELE en México. Sin embargo, poco o casi ningún material didáctico o artículo se distribuye a través de ese grupo fuera del repositorio del que hablamos antes (edELE.es, del Ministerio español de educación). Los blogs que exploramos eran también al parecer de profesores españoles y no eran actualizados constantemente ni tenían información completa de sus autores, de modo que no pudimos extraer material relevante, pese a que hay cientos de ellos que tratan el tema que aquí desarrollamos.

en nuestra cultura y que aparecen en estos métodos,¹¹ con el fin de generar una discusión crítica sobre sus usos que devenga en un proyecto de inclusión que fundamentaremos más adelante.

España, como es de esperarse, tiene una gran cantidad de publicaciones en las que la música y la lengua han tenido mucha atención por parte de los autores y las editoriales.¹² El panorama internacional nos permite tener una idea del estado de la cuestión para poder contrastar los avances y los alcances de nuestra investigación a la luz de lo que sucede en otras latitudes. En este tenor, es importante destacar que las publicaciones —ya de tipo académicas o métodos; ya suplementos o complementos de estudio— sobre el Español como Lengua Extranjera en nuestro país no son muy numerosas,¹³ mucho menos existe una

¹¹ Encontramos, por ejemplo algunos métodos como Aula Latina, que tiene una preocupación por mostrar elementos artísticos y culturales de cada país. Este método cuenta con la colaboración de profesores de diferentes universidades del mundo latino, entre ellos, mexicanos. *Vid.* Arévalo (2005).

¹² A continuación mostramos una lista, con fines informativos, de las principales casas editoras, seguidas únicamente de los nombres de los manuales de ELE más usados en España. El lector interesado puede acercarse a las casas editoriales aquí anotadas para conocer a detalle los métodos:

- Edinumen: *Escala, Claves, Estudio ELE, Prisma, Español para Extranjeros, Adelante, Hablemos en clase, Español de negocios, Vacaciones en español.*
- Edelsa: *Ven, Embarque, Colega, La pandilla, Los trotamundos, Chicos Chicas, Código ELE, Joven.es, A debate, ¿A que no sabes?, Dominio, ECO, Meta ELE, Nuevo Ven, Planet@, Primer Plano, Puesta a punto, Punto final, Tema a tema.*
- Acento Español: *Acento Español.*
- Editorial SM–ELE: *ELE actual, Protagonistas – Internacional – Grecia – Alemania, Nuevo ELE, REDES, ¡Gracias! – ¡Muchas gracias!, Horizontes [dirigido a migrantes], Aula amigos – Internacional – Brasil – Italianos.*
- Difusión: *Gente, Aula Internacional – Latina, Gente Hoy, Bitácora, ¡Nos Vemos!, Vía Rápida, Abanico, El Ventilador.*
- Anaya ELE: *Sueña, Método, Mañana, Sueña Interactiva, Vuela, Español segunda lengua, ELE intensivo.*

Con esta lista sólo queremos enfatizar la profunda necesidad, en México, de publicaciones especializadas en ELE, pues, si bien España tiene como política de Estado la difusión del español, México también, siendo el país con más hispanohablantes en el mundo, tiene una gran riqueza lingüística por compartir a través de este tipo de publicaciones. En este sentido, encontramos una gran área de oportunidad para las universidades y egresados de carreras relacionadas con nuestro ámbito de estudio. La pregunta necesaria es entonces, ¿cómo conjugamos la riqueza lingüística y la riqueza musical o sonora de nuestro país en la prosecución de nuestros fines? Esto se discutirá en el tercer capítulo.

¹³ No obstante, debemos hacer hincapié en la importancia de los métodos publicados por el CEPE de la UNAM, pues, pese a que no tiene una gran oferta comparada con la multitud de manuales de las editoriales

multitud de editoriales especializadas en estos textos, como sucede en España donde hay por lo menos 6 casas editoriales (*vid. supra* nota 16) con gran número de métodos, suplementos y revistas.

No es nuestra intención analizar cualitativamente los métodos que encontramos en el mercado editorial de España, para ello remitimos a nuestro lector a la memoria de maestría de Castro Yagüe (2003) de la Universidad de Nebrija, quien hace un recuento similar al que se hará en esta investigación. En él, Castro hace un recorrido general por los métodos publicados en España entre 1977 y 2002, analizando un total de 50 libros de diferentes series, editoriales y públicos (niños, jóvenes y adultos). Entre estos libros, ella añade una categoría: *material complementario con canciones* en la que inserta todas aquellas publicaciones que sólo contienen actividades y canciones y no son propiamente un método de ELE, sino una serie de actividades basadas en canciones. Su estudio es significativo porque formula preguntas importantes sobre la planeación de las actividades en las que se incluyen la música y las canciones; en su propuesta, habla de tres momentos que giran en torno a la escucha,¹⁴ es decir, actividades antes, durante y después de oír el material.

Esto no es nuevo, en los métodos de nuestro país —*Pido la palabra 5*, por ejemplo — es común una actividad preauditiva en la que se pide a los alumnos presentar una canción tradicional de su país antes de escuchar las mexicanas. Desafortunadamente, no

españolas, sus libros son ampliamente usados en universidades tanto mexicanas como extranjeras. Mención aparte merece la editorial *Voces del sur*, ubicada en Buenos Aires, Argentina. Ésta se especializa en ELE y a l par que produce materiales propios, importa materiales españoles; puede verse esta información en su página web: <http://www.vocesdelsur.com/>.

¹⁴ Castro (2003: 49) nos dice: “...el criterio de preaudición / audición / postaudición propuesto por Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 1334) que articula la explotación en tres fases y distingue entre actividades previas, simultáneas o posteriores a la audición es el que hemos decidido adoptar para nuestra clasificación”.

disponemos de libros del maestro —más que de *Estoy listo 1* —, por lo que sólo podemos hacer algunas suposiciones sobre la fundamentación de las actividades y las sugerencias de los autores dentro de las instrucciones de la actividad. No obstante, habría sido de gran ayuda un folleto con información de autores o intérpretes de las canciones utilizadas, para que los alumnos pudieran buscar más información y poder investigar o profundizar su exploración en el ámbito musical de la cultura y lengua españolas.

Asimismo debemos mencionar la forma en que Castro (2003: 50) analiza las canciones, pues no atiende a criterios de clasificación por géneros ni entra en detalles etnomusicológicos; sino que hace hincapié, casi exclusivamente, en el aspecto pedagógico, para esto emplea seis criterios:

1. Presencia de la música en el material.
2. Objetivo del uso de las canciones.
3. Las actividades propuestas, ¿tienen en cuenta el factor afectivo, el factor lúdico, y la memorización?
4. ¿Cómo se trata el componente sociocultural?
5. La selección de canciones, ¿se adapta a la situación docente?, ¿y a los intereses de los alumnos?

6. Tipología de las actividades: ¿éstas siguen el esquema propuesto de preaudición / audición / postaudición?¹⁵

Aquí podemos ver que los criterios de Castro apelan al aspecto didáctico de las canciones basadas en su propuesta de utilización pedagógica, pero no deja claro en ningún momento si existe un criterio metalingüístico para la selección de las mismas; es decir, no parece ser un factor determinante el componente cultural que rodea a las canciones. Es éste, al parecer, un corolario de la adquisición lingüística. Por otro lado, tampoco hace mención de otros usos de la música además de las canciones, lo que en principio parece favorecer la mirada casi total sobre éstas en todas las publicaciones que analiza; es un dato curioso que bien valdría la pena explorar, pues existen muy seguramente otras explotaciones didácticas de la música en esos métodos, p.ej. las cortinillas, que no pudimos confirmar por no tener acceso a esos manuales.

Castro (2003: 72) enumera nueve libros complementarios, cuyo centro es la música, publicados en España ente 1983 y 2002, debemos hacer notar que ella considera que la atención dada por las editoriales a este tipo de material es insuficiente. También al hacer el análisis didáctico de estos, menciona que en países como Alemania e Italia existen manuales completos de enseñanza de lenguas que se articulan totalmente a partir de canciones,¹⁶ lo cual nos indica que hay también una preocupación compartida con la autora y nosotros en este respecto.¹⁷

¹⁵ Este apartado tiene que ver con lo que mencionábamos: Castro retoma de investigaciones anteriores, principalmente de Jiménez, Martín y Puigdevall. *Vid.* Castro Yagüe (2003: 49).

¹⁶ Los manuales son: Dommel, H; Eunen, K; Grätz, R. y Lehnert, U. (1998). *Früstück in Berlin. 12 Lieder für den Deutschunterricht*. Munich: Goethe Institut, para el alemán; y Naddeo, C.M. y Trama, G (2000), *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con le canzoni*. Florencia: Alma Edizioni, para el italiano. Este material es de muy difícil obtención en nuestro país, pero resulta llamativo y relevante para nuestra

La parte medular de nuestra investigación se encuentra en la búsqueda de elementos que nos permitan afirmar la presencia o ausencia de la música en la enseñanza de español en los métodos publicados en México. Un panorama bibliográfico de su uso es necesario no sólo para poder hacer un diagnóstico de la cuestión sino también para reflexionar sobre las posibilidades de producción y alcance de nuestra propuesta del capítulo III.

La metodología que decidimos emplear no estuvo exenta de retos; por un lado, nos encontramos ante un pequeño esfuerzo de historicidad para abordar la enseñanza de español en México con la intención de encontrar de manera diacrónica alguna huella del uso de la música para enseñar español: desde la Colonia en la que los indígenas fueron los primeros en aprender español como lengua extranjera; hasta nuestros días en los que encontramos métodos destinados a extranjeros. Naturalmente, comprender cabalmente la situación y relevancia de la música en la enseñanza de ELE, implicaría un verdadero esfuerzo de trabajo de campo y de entrevistas a cientos de profesores de ELE a lo largo y ancho del país

investigación como ejemplos de materiales centrados en la música o cuyo eje metodológico es el uso de la misma.

¹⁷ Queremos mencionar que durante nuestra revisión también encontramos tres materiales didácticos —no mencionados por Castro Yagüé— creados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España:

- Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que suenan bien*. Países Bajos y Luxemburgo: Consejería de Educación de Bélgica.
- Ministerio de Educación, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2010). *Encantados*. [España]: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Foz, E., Martínez, M.J., Requena, M. (2009). *¡Así se habla! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación*. Embajada de España en Hungría: Subdirección General de Información y Publicaciones – Ministerio de Educación.

Decidimos incluir aquí los tres títulos pues pueden servir al lector como punto de referencia: el primero, justifica el uso de canciones en el aula a través de la planeación por tareas (La autora refiere su marco teórico al modelo ELEMENT (Enseñanza de Lengua Extranjera Mediante Tareas), propuesto por Zanón, J. y Alba, J.M. (1999)); y el segundo a través de una planeación que encontramos bastante novedosa, pues incluye dos ámbitos de planeación, del área lingüística y del área musical; por último, el tercero no es propiamente un material enteramente musical, es más bien un programa que incluye 15 canciones y actividades relacionadas con ellas, que sirven como herramienta para mejorar la pronunciación.

También de España es una comunidad virtual llamada redELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera), la cual comparte artículos de las memorias de los congresos y una revista virtual, en ella encontramos la gran mayoría de artículos sobre ELE y música que citamos en esta investigación. Véase su página web: <http://www.mecd.gob.es/redele/>.

—labor que rebasaría nuestros alcances, pero sin duda aportaría muchos datos valiosos—; así que, para nuestro estudio, se hará un recorrido bibliográfico que pretende describir el uso de la música en los materiales producidos, editados y disponibles en México.

Nuestra revisión bibliográfica —en tanto que meta de la investigación y no como herramienta de ella—, pretende presentar un panorama no sólo de los documentos encontrados sino también de aquellos catálogos de publicaciones en los que hicimos una búsqueda¹⁸ selectiva. Sirva esta pequeña revisión de material bibliográfico relacionado con la enseñanza de lenguas, como un pequeño catálogo y registro de la existencia de estas publicaciones, no sólo para que los lectores tengan una idea de la producción académica en nuestro país, sino para dar cuenta de la necesidad de abordar nuestro tema de interés desde la perspectiva académica y enriquecer así esta área de conocimiento en México.

Aunque nos enfocamos en documentos que trataran el tema de la música y la enseñanza de ELE, no excluimos aquellos que tuvieran que ver con música y enseñanza de lenguas en general; más adelante haremos comentarios pertinentes sobre aquellos materiales que encontramos, desde la perspectiva dual de la que hablaremos a continuación.

Nuestro análisis de material obedece, en un primer momento, a una clasificación basada en sus motivaciones y propósitos; es decir, sentimos necesaria hacer una distinción de los tipos de materiales en dos grandes rubros:

1. Publicaciones académicas. Producto de la investigación y reflexión académicas.

¹⁸ En general, se trata de catálogos de revistas, tesis y bibliotecas de las principales universidades de nuestro país; así como de España.

2. Publicaciones didácticas. Inspiradas en muchos casos por la investigación académica, se trata de publicaciones que pretenden ser empleadas en el aula de ELE, cuyos objetivos —generalmente el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas¹⁹— están perfectamente definidos.

Ambos criterios de búsqueda podrían ser insertados a su vez dentro de una categoría más amplia; es decir, podríamos considerar en un primer momento, un análisis cuantitativo que dé cuenta de los ejemplares encontrados y, una vez teniéndolos, continuar con un análisis cualitativo, pues nos interesa particularmente la descripción del material en términos pedagógicos y etnomusicológicos.²⁰ ¿qué presupuestos teórico-metodológicos utiliza la publicación para justificar el uso de la música en ELE?; ¿cuál es el público meta?, ¿de qué manera emplea la música y por qué?; ¿qué características tiene la música que se eligió?, ¿dónde se ejecuta y por qué? Éstas son algunas de las preguntas que nuestra investigación intenta responder, particularmente en el análisis de los manuales mexicanos. De especial interés resulta hacer un estudio minucioso del material sonoro que se emplea en los mismos; para esto, nos apoyaremos en otras disciplinas como la historia de la música, la etnomusicología y otros campos que nos proporcionen métodos y técnicas de análisis que enriquezcan nuestro estudio, con el objetivo de construir una mirada crítica que evalúe, desde diferentes campos del saber, el material sonoro y su inserción en nuestro campo.

Nuestra búsqueda estuvo centrada, como decíamos, en métodos que fueran publicados en México y que resultaran asequibles. Hemos dicho ya, en el primer capítulo, que algunas universidades estatales en México imparten clases de español para extranjeros y sabemos

¹⁹ A saber: producción, comprensión y expresión oral y escrita.

²⁰ Tales como los objetivos, la metodología empleada, el público meta, etc., del criterio etnomusicológico que será definido adelante.

que la Universidad de Veracruz ha publicado materiales didácticos para sus clases de ELE. Sin embargo, no pudimos conseguir ejemplares de la colección de tres tomos llamada *Textos nómadas: SíguELE. Materiales de apoyo para el aprendizaje del español*, no obstante, esperamos que los interesados puedan acercarse a él.

La bibliografía que exploramos²¹ es la siguiente:

- Galán Hernández, A. (2010). *Curso de español para extranjeros 1–6*. 6 volúmenes. México: Trillas. No emplea música.
- Maqueo Uriarte, A. Ma. (1978). *Español para extranjeros 1–3*. 3 volúmenes. México: Limusa. No emplea música.
- Toda la serie *Estoy listo*, publicada por el CEPE (UNAM) entre 1994 y 2004. 3 volúmenes.
- Toda la serie *Pido la palabra*, publicada por el CEPE (UNAM) entre 1988 y 1991. 6 volúmenes.
- Toda la serie *Así hablamos*, publicada por el Santillana–CEPE (UNAM) entre 2007 y 2009. 8 volúmenes.

Debemos aclarar que esta exploración de los métodos no es aleatoria, sino que es resultado de una extensa búsqueda de métodos publicados en México; así como de la orientación que recibimos por parte de profesores experimentados del área de ELE quienes corroboraron que los materiales enlistados son los más representativos dentro de las publicaciones mexicanas. No se podría decir que son los únicos publicados en México, pero

²¹ En su gran mayoría son métodos o manuales publicados por el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE, UNAM)

luego de hacer una búsqueda exhaustiva es posible afirmar que en los últimos 40 años son los que más impacto y difusión han tenido en nuestro país.

En la medida de lo posible, analizamos el material sonoro que encontramos en los métodos de acuerdo con dos grandes criterios:

1. Criterio pedagógico. Indicar si el material sonoro es parte de cortinillas o si es parte de actividades o de tareas dentro de los métodos; si son el centro de la actividad y qué tipo de actividad se sugiere o se emplea para los fines pedagógicos del autor– i. e. gramatical, reforzamiento léxico, interculturalidad, etc.
2. Criterio etnomusicológico. Identificar si se trata de música instrumental o vocal; así como el género, el autor y los detalles socioculturales relevantes de la obra.

Ambos criterios, aunque generales, permitirán que el lector tenga una idea clara del contenido musical de la bibliografía consultada. En ningún momento, nuestra clasificación pretende ser exhaustiva, sin embargo, confiamos en que las tablas en la sección de Anexos puedan servir a los profesores que emplean esos materiales como una guía rápida de contenidos musicales para sus clases.

Con la finalidad de agilizar la lectura de este capítulo, el lector encontrará en los Anexos las tablas con los detalles de la bibliografía y de las pistas musicales utilizadas en los métodos que disponen de audio así como la clasificación según los criterios antes mencionados. En la tabla A se nos muestra un panorama interesante, pues aproximadamente un 22% de las pistas de los métodos revisados contienen música. Este porcentaje habla, no obstante, de una baja incidencia de la música en los métodos. Del total

de éstas contrastamos el número de canciones vs. música instrumental,²² la diferencia entre ambas es reducida. Necesariamente tenemos que considerar si el uso de canciones o música representa o no un gasto en procesos legales de derechos de autor y, de ser así, estimar si tal gasto resulta demasiado como para ser costeado por las editoriales.²³ Por otro lado, el segundo método analizado, *Estoy listo*, sólo usa material original, diseñado *ex profeso*, y, como vemos, es el que menos material musical posee. Otra observación importante es que los materiales consultados no poseen un apartado con fichas etnomusicográficas o información detallada de las pistas; esto representó no sólo obstáculos importantes para nuestra investigación, sino que impide que aquellos alumnos interesados en los recursos puedan obtenerlos o siquiera estudiarlos detalladamente.

²² Tanto en *Estoy Listo* como en *Así hablamos* encontramos cortinillas diseñadas para el material que están en una gran cantidad de pistas, decidimos sólo tomar en cuenta la primera en la que aparecen y contabilizarla como música instrumental pues todas ellas son instrumentales. En *Estoy listo* encontramos solamente en la primera y la última de cada tomo. El sonido de una campana es característico de las 3 series e indica el final de una actividad o un cambio de inciso de escucha (subdivisión del mismo material auditivo según una actividad).

²³ Tal vez por esta razón no encontramos material de reciente creación del género “pop”, pues pese a que son populares con los jóvenes, suponemos que los trámites legales no resultan sencillos para las editoriales.

Tabla A - Resumen cuantitativo de la investigación

Manual	No. total de pistas de audio	No. de pistas con música o canciones
Serie <i>Pido la palabra</i>, publicada por el CEPE, (UNAM) entre 1988 y 1991. 6 volúmenes.	199	54
Serie <i>Estoy listo</i>, publicada por el CEPE (UNAM) entre 1994 y 2004. 3 volúmenes	82	13
Serie <i>Así hablamos</i>, publicada por Santillana–CEPE (UNAM) entre 2007 y 2009. 8 volúmenes	173	33
Total	454	100

La tabla B nos refleja la importancia de las canciones en los métodos explorados; mientras que *Pido la palabra* emplea una gran cantidad de canciones y propone actividades relacionadas con ellas, *Estoy listo* emplea la canción *Reloj* de Roberto Cantoral, pero no la explota de manera didáctica. Naturalmente, este último es el más breve de los métodos, pero sorprende que no haya sido incluido como parte de la propuesta didáctica.

Tabla B - Número de pistas con canciones vs. número de pistas con música instrumental

Manual	No. total de pistas con canciones	No. total de pistas con música instrumental
Serie <i>Pido la palabra</i>, publicada por el CEPE (UNAM) entre 1988 y 1991. 6 volúmenes	35	19
Serie <i>Estoy listo</i>, publicada por el CEPE (UNAM) entre 1994 y 2004. 3 volúmenes	0	13
Serie <i>Así hablamos</i>, publicada por Santillana–CEPE (UNAM) entre 2007 y 2009. 8 volúmenes	10	23
Total	45	55

En el análisis etnomusicológico, nos acercamos en un primer momento a la clasificación genérica de los contenidos sonoros; éstos los agrupamos en cuatro grandes categorías: música tradicional mexicana, rock-pop-balada, clásica y otros. El género musical resulta una de las principales discusiones durante la planeación de las actividades, el profesor piensa siempre en la edad y en los intereses de sus alumnos para la selección; aunque los métodos generalmente tienen cierta diversidad en este sentido, no todos los géneros son utilizados de la misma manera. Esto es importante recalcarlo, pues, como se ha mencionado, las canciones tradicionales y el *pop* han sido preferidas para actividades didácticas, mientras que otros géneros han sido dejados de lado. La tabla C nos muestra la

cantidad de pistas según los géneros empleados. La clasificación genérica de la música es un tema complejo, sin lugar a dudas, pero decidimos atender a criterios generales para la identificación de los mismos, por ejemplo: instrumentación, época y tradicionalidad. Decidimos agrupar en un único rubro al rock, al pop y a la balada porque son géneros que tienen afinidades. Aquellos elementos que atienden a más de una clasificación entrarán en el rubro “otros”, dejando un análisis más profundo para siguientes investigaciones.

Tabla C – Géneros principales del material auditivo

Género	No. total de pistas
Música tradicional mexicana	21
Rock, Pop y Balada	25
Clásica	17
Otra	8
Total	71

Vemos que hay una preferencia por la música tradicional, así como por el pop, el rock y la balada, para las actividades didácticas, mientras que la música instrumental sirve más para cortinillas y “ornamentar” las pistas. Las cortinillas no siempre están relacionadas con el tema de la unidad didáctica, muchas veces son sólo sonidos que se repite a través de todas las pistas, quizá para darles unidad.

Mención aparte requiere el material tradicional empleado en cada método: *Pido la palabra* hace un panorama general de la música tradicional mexicana, mientras que la

aparición de ésta es muy breve en *Así hablamos* y nula en *Estoy listo*. Podemos interpretar esto desde el paradigma de la continuidad; es decir, al ser todos manuales producidos por la misma editorial (CEPE, UNAM), pensamos que los autores decidieron dejar que cada método tuviera su identidad y no repetir materiales o géneros en su conjunto. Esta inclusión de la música tradicional, sin embargo, resulta una de las principales fortalezas a nivel musical de este método, pues si bien no pretende explicar los elementos que conforman este género musical a diferentes niveles (es decir, a nivel social, instrumental, etc.), sí da una pequeña muestra o un ligero panorama de éste, acercando a los alumnos a una realidad musical diferente. No obstante, desde el paradigma de la ejecución, notamos que hace falta mencionar la ritualidad y las efemérides en las cuales esta música forma parte medular; la inclusión de este tipo de información no sólo permitiría un acercamiento más preciso de los alumnos a la música tradicional, sino también a la cultura que hay detrás de ella, al complejo sistema de significados que se construyen en y a través de aquélla. Estos elementos están intrínsecamente ligados a la música en general y constituyen detonadores discursivos que pueden ser explotados en la didáctica de ELE y tanto el profesor como los autores de los manuales están invitados a acercarse a la literatura musical especializada en un nivel no propiamente de análisis musical profundo (formal), es decir, de las estructuras y términos musicales, sino desde otras miradas teóricas como la antropológica, la sociológica, etc.

En el aspecto pedagógico, debemos decir que prácticamente todas las canciones responden a una actividad didáctica de comprensión auditiva, detallamos un poco más este uso en la sección de anexos. No obstante, encontramos un tipo de explotación bastante variado a lo largo de *Pido la palabra*, desde la aparición de ejercicios cuya actividad consiste en completar la letra de las canciones; hasta utilizar el contenido de éstas para

responder una serie de preguntas (p.ej. la actividad del *Unicornio azul* en *Pido la palabra 4*); pasando por la identificación de instrumentos y géneros musicales. En todos los libros, el nivel de pertinencia debe ser reevaluado, pues algunas canciones contienen elementos lingüísticos que puede resultar demasiado avanzado para la comprensión del nivel de los alumnos; por ejemplo, *Pido la palabra 1* contiene canciones con un vocabulario y algunos elementos gramaticales muy avanzados para los alumnos de primer nivel.

En los otros manuales consultados, la música es más bien un complemento “auditivo”, que redondea o funciona como “ornamentación” para las pistas, lo cual consideramos una pena, pues bien se pueden explotar didácticamente prácticamente cualquier tipo de música —desde nuestra propuesta, que asume la música como ventana al individuo que forma parte de una sociedad dada—; es decir, la música como reflejo de todos los procesos sociales y culturales de los que el individuo es parte. Por eso decimos que cualquier música es un detonador discursivo: detona la discursividad de la persona (en su definición amplia, que incluye el discurrir y la reflexividad). La tabla D nos muestra una comparación del uso de las canciones: si forman parte de una actividad didáctica o si sólo son parte de la “ornamentación” de las pistas y del método en general. La adecuación de los materiales sonoros algunas veces está en función del tema cultural y no en función del tema lingüístico; falta, pues, la armonización de ambos objetivos.

Tabla D – Música con fines didácticos y música como complemento estético (cortinillas)

Función	No. total de pistas
Didáctica	35
Ornamental (Cortinilla o música de fondo)	52
Total	87

En la tabla vemos que la mayoría de los elementos musicales están cumpliendo una función “ornamental”, ya sea como música de cortinillas (sonidos para abrir o cerrar las pistas) o como música de fondo. Es sumamente importante recalcar que la música ornamental puede o no estar cumpliendo una función complementaria estética y no una didáctica; por ejemplo, en *Así hablamos. Superior* se emplean sólo dos pistas, una de ellas (la pista 8) es usada en una actividad en la que el alumno debe transcribir las palabras faltantes sobre una lectura que habla sobre España, en esta pista aparece música flamenca como fondo de la pista. Por su parte, en la pista 11 del mismo material, se encuentra una actividad sobre cosméticos y se utiliza de fondo cierta música tradicional china, lo cual resulta parcialmente justificado desde la actividad misma, pues el cosmético del que habla la actividad es de Siberia, y podemos intuir que los autores trataron de usar la música oriental para ambientar el anuncio comercial que se usa en la actividad.

Ciertamente, este uso deriva de la intuición de los autores, pero, pese a ser bien intencionada, debemos recordar que nuestros alumnos pueden sentirse extrañados u ofendidos si por alguna razón un prejuicio musical, cultural o étnico se presenta en algún método, por un lado; o reproducir prejuicios sobre nuestra propia cultura en ellos, por el otro.

Finalmente, a nivel de clase, nos preguntamos entonces de nuevo sobre la importancia de los manuales, ¿qué tanto guían o se convierten en el único eje de nuestra enseñanza? No se trata de que los materiales proporcionen todas las respuestas, sino por el contrario, que entendemos que existe un proceso dialógico en el que el profesor complementa al libro, ¿o el libro al profesor? Es importante recordar que gran parte de las canciones y actividades musicales de las clases son preparadas *ex profeso* por el docente, pero no llegan a ser parte de una publicación; de ahí la importancia de dar a conocer nuestras actividades como docentes a través de la publicación de artículos y de materiales (aún con nuestros propios recursos), y generar así el enriquecimiento de nuestra práctica a través de la memoria escrita.

No encontramos material complementario, que incluyera música, para estos manuales. En el CEPE, por ejemplo, los cuadernillos suplementarios están centrados en aspectos gramaticales o históricos para sus cursos de cultura mexicana y, aunque se realiza una actividad llamada *Club de canciones*, no existe manual o memoria sobre éste, además, es de reciente creación según nos comentó la profesora Anaïd Saldívar.²⁴

²⁴ Durante el periodo de esta investigación, debo decir, tuve la oportunidad de hacer un concierto didáctico de son jarocho para la comunidad del CEPE, en Ciudad Universitaria y se me pidió escribir una reseña del evento para la revista electrónica del CEPE: *Flores de Nieve* y su gaceta *Noticepe*, en ella, hablo sobre el papel de las posibilidades de la explotación didáctica de la tradición del son jarocho en el aula de ELE y la entusiasta participación de los jóvenes estudiantes en el concierto. Desafortunadamente no ha sido publicada, sin embargo, parte de esas reflexiones serán plasmadas en nuestra propuesta en el tercer capítulo.

Este panorama bibliográfico nos proporciona una idea somera pero clara de la situación didáctica de la música en sus dos facetas principales: música instrumental y canciones. En los métodos vemos una tendencia firme hacia el uso de canciones en situaciones didácticas, pero existe una subexplotación de la misma en relación con las cortinillas y la música de fondo. Si bien estas cortinillas parecieran simples trozos de música, es importante destacar que la selección de éstas obedece muy seguramente a las intenciones de los autores de los métodos; en *Pido la palabra*, escuchamos el *Huapango* de Moncayo casi en cada pista, lo que nos habla de un espíritu fuertemente nacionalista, sobrio pero vanguardista; esto a nivel discursivo y etnomusicológico, sugiere las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los criterios de selección del material musical? Y, sobre todo, ¿por qué en el imaginario musical del profesor tiene estas muestras de música clásica o académica como un paradigma de representatividad de lo mexicano y, si es éste el criterio que lo llevo a hacer esta selección, debemos preguntarnos por qué?, ¿cuáles fueron los criterios de selección del material musical? En fin, éstas y muchas cuestiones podrían responderse de existir un libro del profesor.²⁵ Desafortunadamente, debemos mencionar que, según se desprende de nuestra revisión bibliográfica y las pláticas con profesores, el ámbito de las publicaciones de ELE en México no ha sido explorado a profundidad, por lo que se trata de un área en la que los egresados de nuestra especialidad pueden desarrollarse profesionalmente.

La exploración que hicimos hasta el momento no pretende ser exhaustiva, sin embargo, debemos concluir que a nivel pedagógico, la planeación didáctica parece estar en sintonía con los avances de la disciplina; es decir, observamos la transformación en los

²⁵ Existe al parecer un libro del profesor, o una guía, para *Estoy listo*, pero no nos fue posible consultarlo.

enfoques y en la planeación de los manuales: pues se ha pasado de un manual cargado con ejercicios bien organizados, pero centrados en la gramática (como es el caso de los libros de Ana María Maqueo); a libros con mayor diversidad de actividades que incluyen diálogos y otras formas de trabajo.²⁶ Esto último ha sido posible, entre otras cosas, por la inclusión de un nuevo elemento: lo auditivo. Toda la serie *Estoy listo* refleja este cambio de paradigma. Finalmente, la serie *Así hablamos* está en sintonía con una integración de contenidos de diferente índole, pues la teoría y las investigaciones forman parte sustancial de su método y sus planeaciones didácticas. No obstante, aún hay trabajo por hacer; el modelo comunicativo debe reevaluado de manera crítica desde la pedagogía; es éste el carácter de nuestra investigación: todo nuestro análisis pretende evidenciar las fortalezas de las publicaciones para poder aprovecharlas y reinterpretarlas a la luz de nuevos paradigmas educativos, psicológicos, musicológicos y de otra índole. Abundaremos en el tercer capítulo sobre estas posibilidades.

²⁶ Nos referimos naturalmente al llamado *enfoque comunicativo*, del que hablaremos en el capítulo III.

Capítulo III

EL USO DE LA MÚSICA EN EL AULA DE ELE – UNA PROPUESTA

METODOLÓGICA

En el primer y segundo capítulo hemos abordado de manera diacrónica y sincrónica las diferentes convergencias entre la música y algunos de los manuales de enseñanza de español publicados en México. Hemos también hecho un breve análisis de este uso para identificar sus fortalezas y hacer un diagnóstico de las necesidades y áreas de oportunidad que estos métodos presentan. En este último capítulo presentamos una propuesta metodológica basada en dichas observaciones, así como en la experiencia de los profesores con quienes hemos compartido experiencias y consejos. Trataremos, naturalmente, de fundamentar desde diversas perspectivas nuestra propuesta metodológica a la vez que hacemos un esbozo de las investigaciones hechas en el área de música y enseñanza de ELE.¹

Antes de avanzar en este capítulo se hará hincapié en la naturaleza multidisciplinaria de esta investigación. Por un lado, los autores y las investigaciones consultadas sobre estudios musicales provienen del trabajo etnomusicológico que, dicho sea de paso, conjuga a su vez estudios antropológicos de la música con análisis musicológicos de las estructuras sonoras. ¿Por qué es pertinente abordar esta disciplina en el presente trabajo? La pregunta es necesaria. La música, entendida como una estructura sonora cultural, socialmente condicionada y significada (cfr. Blacking, 1973), requiere un entendimiento cabal de las sub y superestructuras a través de las cuales se entrelaza con la vida humana. La

¹ Citaremos algunos trabajos sobre Inglés Lengua Extranjera a los que tuvimos acceso.

etnomusicología, entonces, se presenta como una herramienta para realizar, a nivel teórico, un análisis del proceso de encuentro entre la música y la lengua en el aula de ELE, desde la planeación hasta la evaluación. Por ejemplo, nos permitirá desarrollar un marco teórico para el análisis de la música utilizada; así como de la *realidad musical individual*² de nuestros estudiantes; esto es particularmente importante, pues, como sabemos, los procesos de recepción, de procesamiento y de asimilación musical también están condicionados cultural y socialmente,³ de modo que si nos familiarizamos con la literatura etnomusicológica, podremos acercarnos a nuestros alumnos desde su *escucha*, esto es un punto neurálgico para nuestra investigación ya que el trabajo etnográfico requiere de una sistematización de la comunicación con el *otro* para poder entender su subjetividad. No adelantaremos conclusiones, pero creemos que las técnicas de investigación de campo usadas en etnomusicología⁴ bien pueden servir a nuestros propósitos exploratorios con fines didácticos, especialmente cuando hablamos de salones multiculturales de ELE. El proceso de descubrir al otro a través de la observación y del diálogo en etnomusicología es ciertamente diferente a la exploración de un grupo de ELE si lo pensamos desde la premisa del lugar, es decir, mientras que el investigador va a una comunidad cuya cultura y lengua le es ajena, no sucede siempre esto con el profesor de ELE, pues él puede ser profesor en su país de origen y los alumnos llegar a éste, además, muchas veces el alumnado es de muy diversas nacionalidades y culturas.

² Proponemos este término para referirnos al conjunto de experiencias, percepciones, opiniones, habilidades, etc., de nuestros alumnos en relación con la música, incluyendo su definición —culturalmente condicionada en muchos casos— de la música. Podríamos también llamarlo su “ser musical”.

³ Siguiendo a Molino (1990: 105), entender el *hecho musical total* es entenderlo en tres aspectos, como objeto producido, como el objeto acústico mismo y como objeto percibido, cada uno de estos aspectos está a su vez relacionado con una interpretación simbólica de la música y esta interpretación está basada en el trabajo de interpretación tripartita de Peirce (En Molino, 1999:99).

⁴ Por ejemplo la entrevista antropológica, el trabajo de campo, la observación de campo, etc.

Es importante reflexionar sobre el objetivo y alcances esperados de la presente propuesta, pues si bien la gran mayoría de aquellas que fueron revisadas⁵ atienden al aspecto práctico y aplicado con ejemplos de canciones desprovistas de un trasfondo teórico, la nuestra se enfoca en el aspecto teórico-metodológico de los métodos musicales, con el fin de ofrecer no sólo una reflexión sobre ellos, sino también una aplicación didáctica ya sea en el aula de ELE o en las publicaciones. El centro de nuestra propuesta consiste en la delimitación, por un lado, y en la reflexión, por el otro, sobre cada uno de estos pasos que consideramos absolutamente necesarios en toda metodología de enseñanza de lenguas que pretenda usar música:

1. Fundamentación teórica para el uso de la música: ¿Por qué y para qué?
2. Planeación para el uso de la música: ¿Para quién, dónde, cuándo, cómo?
3. Ejecución: ¿Qué medios se pueden usar?
4. Evaluación: ¿Cómo medimos los resultados del uso de la música?

Cada apartado responde a los postulados del diseño instruccional y estos a su vez corresponden a los tres momentos de la actividad docente, según nos dice Ortiz (2003: 6).⁶ Cada apartado fue seleccionado tratando de seguir el flujo natural de un proceso más grande de planeación didáctica que tiene en mente a la música y en ese sentido nos

⁵ En España hay una buena cantidad de artículos y memorias de maestrías en ELE que hablan sobre la música en el aula de ELE, hablaremos de ellas a lo largo de este capítulo.

⁶ A saber: planeación, ejecución y evaluación, mientras que el diseño instruccional sigue los siguientes pasos:

- Diagnóstico
- Objetivos
- Selección y secuenciación
- Estrategias y recursos didácticos
- Evaluación

planteamos la pregunta, ¿creamos una sesión, una unidad didáctica, un curso o un plan de estudios con la música como auxiliar?, o ¿creamos alguno de los anteriores a partir de la música?, ¿de dónde partimos, entonces? La respuesta nos parece obvia, usamos la música con fines didácticos, esto es, como auxiliar para enseñar la lengua y la cultura, por lo que nuestro objetivo es primeramente lingüístico, no musical.⁷ Conviene, no obstante, preguntarse entonces si puede el maestro de ELE conciliar ambos objetivos, para ello debemos reflexionar sobre la preparación musical de nuestros maestros de ELE, pues difícilmente podemos esperar que sean músicos profesionales a la vez que profesores. Visto así no resulta factible esta dualidad de objetivos, sin embargo, tenemos que pensar en un bagaje de conocimiento musical mínimo que el profesor debería poseer; esto lo retomaremos en el apartado 3 de nuestra propuesta.

Las obras y los ejercicios que consultamos parten de una breve comparación entre la música —específicamente las canciones— y el habla cotidiana. Es decir, la música como una herramienta que permite a los alumnos abordar el estudio analítico de la lengua a través de melodías sencillas y populares. Lo que debemos resaltar ahora es que se puede percibir en la mayoría de los trabajos consultados un deseo por justificar de una manera más profunda la relación entre la música, el lenguaje y la cultura. En este capítulo trataremos de dar un vistazo, tan profundo como podamos, a esta relación que subyace en ambos

⁷ Sin embargo, el material llamado *Encantados*, del que hablamos en el capítulo anterior, emplea canciones y tiene objetivos musicales específicos y muy bien delineados; esto obedece, naturalmente, a que su público meta es la juventud de ESO (Escuela Secundaria Obligatoria) que estudia ELE en otros países. Sin embargo, podemos aprender mucho de esta planeación, hablaremos más adelante de ella. También conviene aquí mencionar el manual publicado por la Secretaría de Educación Pública para las escuelas primarias llamado *¡Ah, que la canción! Música mexicana en la escuela*, que originalmente es para el canto coral, como *Encantados*, pero este tiene una guía muy completa para los profesores, así como partituras y ejercicios de respiración para los alumnos.

fenómenos, echando mano de investigaciones de diferentes disciplinas como la etnomusicología, la psicología cognitiva y por supuesto, la lingüística.

Ruiz (2005: 4-6)⁸ hace un resumen de las razones detrás del uso de las canciones; entre las justificaciones más importantes encontramos:

- La motivación de los alumnos.
- La autenticidad del texto. Junto con Cristina Pérez-Agote, Ruiz piensa que las canciones son una fuente de información sociocultural de primera mano. (Cf. Pérez-Agote, C. (1998: 887)).
- La carga afectiva y vivencial de las canciones. Ruiz apela a la universalidad de la música y su carga temática (amor, familia, amigos, etc.) como parte de una experiencia que el alumno pronto asimila y reconoce en su entorno; sin embargo, junto con Molino (1990: 109), pensamos que la música es *una* manifestación humana, pero no es *única*, es decir, una canción de amor —en todo su contexto y tejido discursivo (textual y musical)— no es universal, lo universal en la música es su capacidad de ser medio, pero debemos ser muy cautelosos, insiste Molino, pues no se vivencia igualmente al amor a través de la música en Oriente y en Occidente.⁹
- El componente lúdico y la originalidad.

⁸ Es más o menos el mismo esquema de objetivos y justificaciones que encontramos en todas las obras consultadas, por ejemplo en Antequera (2007).

⁹ Por ejemplo; recuerdo una ocasión en que nuestra alumna Sandy, del norte de China, decía que la canción de la Llorona (un son jarocho-istmeño muy popular en nuestro país) le parecía que no era una canción triste; situación que me pareció muy interesante. Otros alumnos también orientales, principalmente chinos, me han dicho que no piensan que exista música triste en México, para ellos la música es muy feliz, la percepción musical y su relación con emociones no siempre es la misma entre culturas.

- La memorización.
- El potencial comunicativo.
- La canción como fuente de input.
- La canción como producto cultural y fuente de información sociocultural.

Esta adecuación de las canciones se relaciona claramente con lo que Cassany (1994: 36) nos dice que deberían ser los objetivos lingüísticos: “El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven...pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas”.

La aportación de Cassany es muy interesante desde una perspectiva funcionalista del lenguaje, naturalmente. Sin embargo, consideramos que es importante la mención de la autonomía personal y, en un primer momento y en sintonía con lo que decíamos antes, que el aprendizaje de ELE y de cualquier lengua permite al individuo conocer su entorno para transformarlo y para transformarse a sí mismo.¹⁰ ¿Cómo puede la música ayudarnos a conseguir esos fines? Lo discutiremos a lo largo de nuestra propuesta.

¹⁰ En este sentido tenemos cierta afinidad con la corriente pedagógica, todavía en desarrollo, llamada *Service learning* que ha sido aplicada en varias universidades de Estados Unidos con mucho éxito. La premisa principal de esta corriente consiste en que el aprendizaje centrado en actividades que beneficien a una comunidad específica permite al alumno desarrollar habilidades que aprende directamente de y con los hablantes nativos (en el caso de alumnos de ELE) mientras hace un servicio social. Este tipo de educación está enfocado principalmente a alumnos de nivel medio superior y superior y pretende desarrollar un sentido crítico y de conjugar los objetivos de aprendizaje con las necesidades de la comunidad. En el caso de ELE, las universidades enseñan español pero con objetivos muy específicos dentro de una comunidad que necesita del servicio del alumno para seguir desarrollándose, así el alumno desarrolla no sólo una habilidad específica, sino que se fomenta también su responsabilidad cívica. Cf. N.D. (2012); y Flecky y Gitlow (2010).

3.1 La música, el lenguaje y la cultura. Hacia el enriquecimiento de la fundamentación teórica

La música como quehacer humano ha acompañado al hombre desde los inicios de la civilización. Diversos instrumentos musicales se han encontrado en excavaciones arqueológicas a lo largo del mundo y en muy diversas épocas del desarrollo humano.¹¹ Al igual que el lenguaje, la música parece haber sido una herramienta para la comunicación y la interacción necesaria para la supervivencia. Mithen (2005) nos habla de esta posible relación entre el lenguaje y la música como elementos fundamentales e intrínsecamente ligados en el desarrollo de las habilidades de comunicación y de pensamiento del ser humano. Su tesis, que parte de una visión antropológica de la música, intenta relacionar el origen del lenguaje con la actividad musical del hombre, analizando no sólo las actividades cerebrales, las funciones de la lengua y las capacidades musicales, sino también estudiando la profunda relación entre la música como elemento social indispensable de cohesión y transmisión de mensajes presente ya desde la época de los neandertales. Un estudio más detallado nos habla de cómo la música permea prácticamente todas las actividades del ser humano y forma parte de todas las culturas en el mundo.¹² Todas ellas tienen alguna forma de manifestación sonora (producida por ellos mismos o por su entorno) que obedece a un sistema musical intrincado y relacionado con su forma de entender al mundo y de vivir en

¹¹ Los instrumentos musicales más antiguos encontrados hasta ahora, son las flautas de Geißenklösterle, en Alemania, y se ubican en la era del Paleolítico Superior (hace cerca de 34,000 o 40,000 años), y eran usados como extensión musical de la voz y el cuerpo humano. Cf. Mithen (2005: 394).

¹² Cf. Blacking (1973) y Ball (2010). Ambas obras son grandes estudios antropológicos sobre la naturaleza de la música y la sociedad; el interesado puede acercarse a estos libros para información más detallada sobre el hombre y la música.

él. No obstante, no podemos decir que existe un concepto universalmente válido de música —siguiendo a Molino (1990: 89)— pues, como decimos, para algunas culturas, no existe el término *música* como nosotros lo entendemos; simplemente no existe en su lengua.¹³

¿Qué relaciones existen entre el lenguaje y la música? ¿Qué implicaciones tienen estas relaciones en la enseñanza de idiomas? Estas preguntas son de vital importancia para nuestro estudio pues definirán el rumbo que tomaremos al desarrollar herramientas didácticas que tengan un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La música, siguiendo a Camacho (2001: 4-7), nos permite acercarnos al *otro* y, mediante sus expresiones musicales, entender el universo complejo de las culturas, de la forma en que las personas se relacionan con el mundo, las emociones y los sentimientos que se derivan de esta experiencia de “estar en el mundo”; y agregamos: el “mundo interior, implícito en lo sonoro, escondido en él”, escondido en la música que produce y que, visto así, dice Camacho, “...lleva a reconocernos en las diferencias y en las semejanzas, a valorarnos en la unidad y en lo diverso...”, tarea valiosísima para el maestro de español y su natural encuentro con aulas de clase multiculturales. Pero debemos ser cautelosos ante las experiencias de *interculturalidad musical*, pues, como nos dice Rosana Guber, es necesario hacer un proceso de investigación entendido como relación social,¹⁴ este punto es de vital importancia para nuestro acercamiento a la cultura del otro y la forma en que nosotros mostraremos la nuestra. Las culturas musicales son tan diferentes y tan

¹³ Ball (2010) nos habla sobre el pueblo Igbo de Nigeria, para quienes el concepto de música es sinónimo de danza, no existe sin ella, ellos no están familiarizados tampoco con el formato de concierto al que la música nuestra está tan bien acoplado.

¹⁴ En Guber (1991) se habla sobre la dificultad para un investigador que hace trabajo de campo, un antropólogo, por ejemplo, de poder comprender al otro sin pensar en la investigación como una relación social; poder acercarse a los marcos interpretativos del otro a través de un sistema dialógico. El problema reside ciertamente en cómo hacerlo cuando tenemos un grupo multicultural amplio.

semejantes como las lenguas mismas, poseen elementos comunes que sirven de pivote para el entendimiento mutuo, sin embargo, esto se ha explorado poco en los documentos consultados sobre la música en la enseñanza de L2 en general¹⁵ y en ELE en particular. Por un lado, debemos preguntarnos si estamos profundizando en el estudio de la cultura musical propia y si aquello que estamos ofreciendo como un elemento cultural no está basado en prejuicios.¹⁶ Al respecto, queremos introducir un término muy usado en la literatura etnológica; se trata del término *reflexividad* (Guber, 1991: 48), que hace alusión al modo en que el individuo conceptualiza la realidad en un marco social y actúa en consecuencia; es decir, el hombre trae consigo un conjunto de hábitos, reglas, convenciones e incluso un sentido común que comparte con los miembros de su sociedad. En etnografía, se busca descubrir este tipo de elementos a través de la observación y del diálogo con el *otro*, quien, muchas veces, ignora totalmente que está dentro de un mundo socialmente condicionado desde la raíz misma de su pensamiento y de su concepción del mundo. Cuando el investigador se pone en contacto con el *otro*, se activan procesos como el contraste y el análisis, que permiten al *otro* darse cuenta de su *otredad*;¹⁷ lo mismo sucede a quien observa y entrevista. Esto es parte de la cotidianeidad del maestro de lenguas, especialmente el maestro de ELE que tiene en su salón alumnos de múltiples nacionalidades y bagajes culturales, y, en este sentido, los alumnos traen consigo fuertes raíces culturales musicales de las que muchas veces ellos mismos no son conscientes, de ahí la importancia de la introducción del término señalado. Pero no basta con que el

¹⁵ La bibliografía revisada hace también una crítica al uso indiscriminado y exclusivamente lúdico de las canciones. Cf. Esparza Celorrio (2007).

¹⁶ En *Pido la palabra 2º nivel*, pista 19, se habla sobre un robo y como fondo musical se usa la *Cumbia barulera*. Esto tiene implicaciones muy significativas e importantes si nuestras intuiciones son ciertas y existe un prejuicio en nuestra sociedad y se asocia siempre la cumbia con bajos estratos y estos a su vez con actividades ilícitas; no se ha hecho mucho trabajo sobre esto en la literatura etnomusicológica aún.

¹⁷ La definiremos como “su conciencia de *ser otro*”, cf. Holloway (2005).

profesor facilite las herramientas para que el alumno examine la música que le gusta y haga una lista de veinte cantantes famosos de su país. En términos de la reflexividad, es necesario que el alumno descubra por qué le gusta lo que le gusta, es decir, atendiendo a los criterios que establecíamos en nuestra introducción, la música y la enseñanza de lenguas son procesos de transformación¹⁸ que no sólo desarrollan ciertas habilidades lingüísticas o musicales, sino que su función última es facilitar un autodescubrimiento que a su vez permita a los alumnos reconocer las características que los conforman como individuos y así entender cómo están conformados los demás para, finalmente, actuar en consecuencia, en un sentido dialógico, con los demás. ¿Cómo es que el lenguaje, la música —y por extensión el arte— van a potenciar este proceso de descubrimiento?

Por otro lado, las investigaciones (todavía en desarrollo) sobre la relación entre la actividad lingüística y la musical a nivel fisiológico y neurológico son esenciales, pero deben ser abordadas cuidadosamente para encontrar justificaciones más precisas y más elaboradas que complementen aquellas que tradicionalmente los profesores dan cuando pretenden emplear recursos musicales en el aula de clase. Es decir, si existen razones de índole cognitiva y fisiológica, la fundamentación de nuestras actividades musicales pueden sustentarse en un marco teórico mucho más sólido que la simple intuición pedagógica, pero debemos avanzar con cautela, pues no es un terreno que haya sido explorado con suficiente

¹⁸ Cuando hablamos de la música como proceso de transformación lo hacemos siguiendo al profesor Roberto Ruiz Guadalajara, de quien aprendimos en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, que la música —su escucha, ejecución y creación— refleja procesos psíquicos internos y, por tanto, es posible hacer un viaje de autoconocimiento al interior de nosotros mismos para reflexionar sobre la naturaleza de la música. La hermenéutica entendida como interpretación de textos, nos permite abordar la obra musical entendida a su vez como un texto, un tejido de ideas. No contamos con publicaciones del profesor Ruiz Guadalajara, desafortunadamente; sin embargo, sus ideas están relacionadas con la hermenéutica del arte.

profundidad y, aunque no son el objetivo de nuestra investigación, las abordaremos brevemente.

Sabemos que la música y el lenguaje ¹⁹ comparten ciertas características fundamentales: ritmo, acentuación, orden secuencial, etc. También sabemos que las personas, sean músicos profesionales o no, tienen la capacidad de recordar la melodía, el tiempo y el ritmo de sus canciones preferidas (cf. Sacks, 2007). Casi todos tenemos una canción favorita e incluso sufrimos del problema de la “canción pegadiza”. Sin embargo, es necesario que tomemos en cuenta algunas observaciones que hacen los psicólogos sobre el efecto de la música en la mente y el organismo para poder entender, con mayor profundidad, este fenómeno. De acuerdo con Levitin (2006: 86), cuando escuchamos música, nuestro cerebro segrega determinados neurotransmisores y la actividad neuronal se incrementa, existe una serie de reacciones encadenadas en prácticamente todo el cerebro. Así pues, la música es uno de esos procesos que *encienden* una gran cantidad de regiones de nuestro cerebro y apenas se comienza a entender qué pasa en él cuando esto sucede.²⁰ Las investigaciones de Patel²¹ se aproximan a las relaciones entre ambas actividades desde una óptica cognitivo-empírica. Este autor nos habla sobre los momentos de entrecruzamiento entre dos procesamientos de sintaxis en la música y en la lengua; y cómo a través de un análisis de los estudios hechos a pacientes con afasia de Broca (el área del

¹⁹ Por lenguaje entenderemos aquí un sistema de comunicación compuesto de sonidos articulados que se combinan para formar estructuras más complejas dotadas de sentido y significado que pretenden dar cuenta de la experiencia subjetiva y colectiva de los individuos.

²⁰ Levitin nos explica que el cerebro es una máquina de procesamiento paralelo en la cual los procesos se detonan simultáneamente.

²¹ *Vid.* Patel (2003 y 2008) y Patel y Daniele (2002). Hemos escogimos estas tres obras pues tienen argumentos muy sólidos e interesantes, aquí un breve resumen; el lector queda invitado a profundizar en la investigación empírica de este autor.

cerebro que más se relaciona con el lenguaje) no sólo ven alterada su percepción de la sintaxis en la lengua, sino en la música también. Otro de sus estudios habla del *overlapping* – superposición de los procesos de categorización sonora (por ejemplo la altura de los sonidos y el timbre) en la música y en el lenguaje. La música y el lenguaje construyen marcos o contextos que condicionan la escucha de la persona; por ejemplo, la *r* y la *l* en los alumnos japoneses y chinos, los modos mayores y menores o las escalas en la música occidental, que no son parte, muchas veces, de esa *realidad musical* de la que hablábamos antes. Por último, hay otra investigación importante para nosotros, pues Patel y Daniele (2002: 89) hacen un análisis comparativo del ritmo de los temas de la música instrumental de 16 autores de música académica francesa e inglesa y lo comparan con el ritmo en oraciones declarativas hechas en la lengua madre del autor; es decir, partiendo del supuesto de que la prosodia de la lengua madre tiene una influencia en la estructura de su obra, los autores hacen uso de una medición cuantitativa del ritmo llamado *nPVI* (normalized Pairwise Variability Index) basada en la observación de la duración de las vocales y de las sílabas, por un lado, y de la duración de las notas musicales, por el otro. Los autores fueron muy cautelosos para no emplear música académica que tuviera elementos de danzas —que naturalmente tienen una rítmica musical característica y muchas veces importada y estandarizada (p.ej. las gavotas o los minuetos, formas musicales usadas exhaustivamente en la música académica europea)— o música que tuviera una marcada influencia extranjera. Lo interesante es la comparación de los temas musicales con las frases en los respectivos idiomas, pues esta comparación determinó que la formulación de un corpus de estudios empíricos podría aportar mucho al debate sobre las relaciones entre las estructuras musicales y las lingüísticas. Para los autores, los patrones pragmáticos —especialmente el ritmo del lenguaje— son interiorizados por los hablantes y estos, de manera consciente o

inconsciente, pueden ser parte del tejido de su “tela musical”. Lo que puede ser especialmente cierto para algunos compositores, sobre todo aquellos con un sentimiento nacionalista. Naturalmente, por lo novedoso de estos estudios y por la naturaleza de esta investigación, no estudiaremos detenidamente estas relaciones. El lector queda invitado a profundizar en esos estudios que aún están en desarrollo; no obstante, estos acercamientos desde las neurociencias nos parecen sumamente relevantes porque nos permiten entender cómo funcionan el cerebro, el lenguaje y la música a un nivel mucho más profundo.

Por otro lado, la compilación bibliográfica que hace Sposet en su libro de 2008 titulado *The role of music in second language acquisition: a bibliographical review of seventy years of research, 1937-2007*; es una investigación que nos habla tanto del papel de la música en la enseñanza de lenguas en Estados Unidos, principalmente, como de los métodos pedagógicos que incluyen a la música de modo parcial (como el Método de Respuesta Física Total, o TPR por sus siglas en inglés); instrumental (como la Sugestopedia) y de combinación *música-letra*, es decir, canciones, en el Acercamiento Contemporáneo a la Música (CMA), el cual es una propuesta pedagógica con una secuenciación didáctica para el uso de las canciones en el aula de lenguas. Sposet habla de dos líneas de investigación acerca de la música en la enseñanza de lenguas: anecdótica, por un lado; y experimental, por el otro. Esta diferencia es importante cuando buscamos fuentes que nos ayuden a justificar de manera formal la utilización de la música en el aula, pues si bien existen otros trabajos que proponen su uso, el sustento básico de estos últimos es la intuición o la anécdota y no la experimentación —que muchas veces parece necesaria para poder hacer cualquier afirmación en estos días—. No obstante, podemos decir que hay ya cierto camino recorrido y la compilación de Sposet es clave en este sentido, pues en

EE.UU. desde hace más de 80 años, nos dice la autora, ha existido la problemática del tratamiento adecuado y de políticas públicas educativas en relación con la poliglosia,²². Esto ha provocado que una gran cantidad de métodos para la enseñanza de lenguas y de investigaciones importantes se desarrollen en nuestro ámbito de estudio. Sposet recopila 23 estudios realizados entre 1937 y 2007. Estos están mediana o completamente relacionados con el uso de la música en la enseñanza de lenguas en ambientes escolares desde educación primaria hasta universitaria en Estados Unidos —específicamente el inglés como segunda lengua (o ESL por sus siglas en inglés)—. Dichos estudios²³ son un ejemplo de cómo podríamos realizar investigaciones que nos permitan hacer diagnósticos sobre el uso de nuestras clases con música.²⁴

Finalmente, y retomando algunos aspectos etnomusicológicos, queremos hacer hincapié en la construcción de un discurso reflexivo de la cultura, propia o ajena, como un fundamento teórico indispensable de todo uso de la música. Baste con citar el ejemplo de la música tradicional en el aula o las publicaciones de ELE. Muchas veces algunas personas piensan que la palabra *folclórico* es sinónimo de *tradicional* o incluso *indígena*, y se piensa que son la misma cosa. En nuestro país sucede algo importante con respecto a esta forma de

²² Entendida como una situación de contacto de varias lenguas en la que una de ellas es la dominante (el inglés en el caso de EE.UU.).

²³ Debemos aclarar que los estudios mencionados son con canciones y la metodología de los mismos, según nos lo explica Sposet, son de índole cualitativo y se basan principalmente en dos ejes metodológicos:

1. Encuestas de pre y post audición. Los alumnos comparten sus opiniones sobre el uso de la música.

2. Los alumnos se someten a pruebas pre y post audición para evaluar la efectividad del aprendizaje mediado con música, especialmente canciones.

Sposet encuentra que en el 66% de los estudios, los resultados son positivos, sin embargo, no está convencida totalmente, pues los cuestionarios aplicados a los estudiantes son tendenciosos y orientan al estudiante hacia una respuesta prefabricada, muchas veces con términos muy superficiales, como la oposición agrado-desagrado, divertido-no divertido.

²⁴ En su memoria de maestría, Antequera nos habla de sus entrevistas sobre el uso de la música con los alumnos de ELE en España; ellos responden si les ha gustado o no usar música y si les ha facilitado su trabajo para aprender español; cf. Antequera (2007: 154). Dalis (2007) va más allá y entrevista a los profesores noruegos que usan música en ELE, les pregunta sobre los géneros que emplean en clase y cuál ha sido el motivo y el resultado de esa inclusión.

llamar a la música, y pese a que encontramos en una publicación española la referencia a Jas Reuter (en Ruiz, 2005: 5), un etnomusicólogo que trabajó en la música tradicional mexicana a mediados del siglo pasado, necesitamos sumergirnos de vez en cuando en la teoría y en la discusión de estas áreas para renovar algunos viejos conceptos, sobre todo en una cultura con una inmensa diversidad como la nuestra. Por ejemplo, en *La invención de la música indígena*, la Dra. Alonso Bolaños nos habla sobre la diferencia entre la música indígena, la música popular y la música tradicional en México (Alonso Bolaños, 2008: 28). El término *indígena* se utiliza en las políticas musicales de finales del s. XIX y principios del s. XX. Sin embargo, las comunidades indígenas no participan de ese concepto; es decir, ellos tienen su propio sistema de clasificación musical, sus propios conceptos. Sin embargo, en la literatura se incurre en el error de englobar la música ceremonial indígena en una misma esfera conceptual junto con lo *tradicional*. Esta situación debe ser para nosotros motivo de reflexión, pues, siguiendo a Alonso, la música indígena no es fácil de definir, pues no se trata solamente de clasificarla porque los intérpretes son indígenas. Existen sentidos de pertenencia y complejidades que debemos pensar seriamente, por ejemplo, nos dice la investigadora, en una fiesta tradicional zoque en Copainalá en Chiapas, los músicos usan dos instrumentos: pito y tambor en una ceremonia religiosa; pero por la noche, los mismos músicos interpretan, con marimba y otros instrumentos no rituales, algunos sones y música popular. La barrera entre lo tradicional y lo indígena no es tan visible entonces, como podemos ver. Es por eso que pensamos que la discusión etnomusicológica puede y debe aportar reflexiones que conlleven a usos enriquecidos de la música.

Otro ejemplo procede de una observación propia sobre la forma en que se introduce el son jarocho a través del conocimiento etnomusicológico. Cuando pensamos en uno de los

sones favoritos y más utilizados, *La bamba*, nos damos cuenta de la gran necesidad de llevar a las aulas no sólo otros sones jarochos, sino otras manifestaciones aunadas a él, por ejemplo, la décima espinela como fuente de conocimiento lingüístico y musical dentro de la tradición del son jarocho, o los *sones viejos*, que son poco conocidos dentro del mundo de los materiales que hemos explorado para ELE. La visión ritual del son jarocho —la tarima como el *axis mundi* del mundo indígena, como representación del árbol de la vida— por ejemplo, está siendo explorada por la etnomusicología recientemente, y no sólo del son jarocho, también de una variedad muy grande de culturas musicales mexicanas. Todo esto nos hace pensar, finalmente, en que la inclusión de música no sólo debe verse desde el punto de vista lingüístico y pedagógico, sino que incluso aquello que pensamos que es el elemento “cultural” debe ser objeto de seria reflexión para no llevar a nuestras clases prejuicios, incluso sobre nuestra propia cultura.²⁵

Nuestra propuesta para ampliar el marco teórico incluye tres tipos de fuentes:

1. Investigación etnomusicológica.²⁶
2. Investigación neurobiológica y psicológica en el ámbito música-lengua.
3. Investigación en lingüística aplicada.

El siguiente apartado tratará los temas de orientación pedagógica, que es parte importante de nuestra propuesta.

²⁵ Como el ya mencionado de la cumbia. En este tenor, debemos también ser cautelosos con nuestros juicios sobre culturas y prácticas musicales generadas alrededor de géneros como el *hiphop*, el *punk*, el *metal*, la salsa y el reguetón, entre otros.

²⁶ No olvidemos que la etnomusicología actual no gira en torno a la música tradicional como en el siglo antepasado, cuando tuvo sus orígenes como *Vergleichende Musikwissenschaft (Musicología comparada)*, cf. Jardow (2003:8).

3.2 Hacia un enriquecimiento en la planeación, la ejecución y la evaluación del uso de música en ELE

En este apartado seguiremos reflexionando sobre si la música debe ser accesorio o el centro detonador de la experiencia de aprendizaje. Para la planeación pensamos que debe incluirse un modelo de enseñanza discursiva del aprendizaje de lenguas (Erneling, 2010: 154-157), que no sólo atienda el aspecto comunicativo, al aprendizaje por tareas o por contenidos (Richards y Rodgers, 2001: 151-244),²⁷ sino que su planeación integre los contextos

²⁷ No nos detendremos a analizar las características de cada una de estas propuestas, pues nos desbordaría, sin embargo, debemos notar que un enfoque no rechaza las propuestas del otro, es muy importante entender que la planeación por tareas es afín a todas las demás y viceversa. El enfoque comunicativo se entiende como una de las novedades metodológicas en la enseñanza de lenguas a partir de los años ochenta, así como la teoría de la competencia comunicativa desarrollada por Richards y otros. Ésta tuvo como consecuencia el desarrollo de un modelo comunicativo que pretendía dar solución a los problemas de aprendizaje de lenguas centrados en la gramática, mismos que, naturalmente, ya no respondían a las necesidades de una sociedad moderna. De esto da cuenta Richards y Rodgers (2001) en su reflexión. No debemos obviar los avances de la teoría psicológica también, ni otros aportes de la misma en la conformación de estos nuevos modelos. Yalden (1987) nos comenta las dificultades de la planeación de los cursos y cómo la teoría de otras áreas de estudio, como la psicología, empiezan a reflejarse en la planeación de materiales: p.ej. el trabajo colaborativo (en parejas, grupos) que refleja una concepción diferente de los roles del docente y de los alumnos, pues se empieza a centrar el aprendizaje no en la memorística o en el profesor, sino en el alumno al fomentar su autonomía y su capacidad de trabajo en equipo (cf. Ortiz, 2005: 4-6). Esto último se integrará de forma evidente en *Así hablamos*. Esta reflexión debe llevarnos también a considerar las críticas y las opiniones sobre las nuevas tendencias en la educación, por ejemplo, el hoy tan en boga *modelo de competencias*, que ha resultado muy polémico en los últimos años en que ha sido llevado al ámbito de la educación oficial en nuestro país. No podemos dejar de lado ni soslayar la importancia del estudio crítico de las aportaciones de este modelo, si bien Frade (2007) presenta al mismo como un avance o una progresión inclusiva, —hasta revolucionaria, quizá— de la pedagogía, debemos abordar de manera crítica y contrastiva sus postulados, insertando, de manera paulatina, aquellos elementos que puedan enriquecer nuestra práctica de ELE; por ejemplo, la asumida multiplicidad de las habilidades de los alumnos, cómo son tipificadas y cómo se pretende potenciarlas a partir de diferentes estrategias de aprendizaje

socioculturales en los que se desarrolla la lengua, con el fin de nutrir la visión parcialista²⁸ de algunas prácticas educativas en Lenguas Extranjeras. El desarrollo de esta aplicación está todavía en proceso de planteamiento teórico y podemos tomar como punto de partida la llamada *Discursive practice* en la enseñanza de lenguas, que según Young (2009) se refiere a la comprensión de los contextos de ejecución de la lengua a través de recursos lingüísticos y semióticos. También pretende la descripción de los contextos de acción y de los recursos comunicativos que los hablantes utilizan para que el alumno pueda emplearlos (Young, 2009: 2). Por supuesto, esta aproximación requiere de un profundo conocimiento no sólo de la lengua sino de la cultura y de los contextos que determinan a ambas, por un lado; y un alumnado muy motivado con intenciones fuertes de interactuar con hablantes nativos, por el otro.²⁹ En este entendido, consideramos que la música puede ser empleada como un detonador discursivo³⁰ en cualquiera de las tres modalidades de aplicación que proponemos:

1. Música instrumental como detonadora discursiva.
2. Música con letra. Canción como detonador discursivo,
3. La música y el estudio de su contexto sociocultural, histórico y simbólico como detonador discursivo.

²⁸ Nos referimos claro a metodologías que sólo ponderan la gramática, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas, o sólo una habilidad lingüística, la lectura, por ejemplo.

²⁹ Como un alumno chino nuestro, a quien recordamos con gusto, que quería insistentemente aprender a utilizar palabras ofensivas y descifrar el albur para poder “defenderse” de sus amigos y clientes mexicanos en múltiples contextos.

³⁰ Con este término queremos referirnos a un elemento que genere actividades discursivas, en este sentido no hablamos desde el llamado *enfoque comunicativo*, que busca que el alumno pueda comunicarse mediante diálogos aprendidos; sino que desarrolle una competencia para la *discursividad interlingual*, es decir, que genere autonomía al conocer los hábitos discursivos de los hablantes de la lengua meta, con todos sus elementos propios del lenguaje.

Debemos mencionar que las dos propuestas que hacemos (la música instrumental y la música, su escucha y estudio como detonador discursivo) han sido dejadas de lado en pro del uso de las canciones³¹ en la literatura que hemos consultado.

Sólo encontramos un trabajo que trata un aspecto de la música instrumental (clásica en este caso), se trata del artículo *Sugestopedia en el aula de ELE* (Llovet Barquero, 1990) en el que, retomando los principios de la Sugestopedia de Luzanov, la autora hace alusión a la música instrumental como potenciadora de estados emocionales y físicos de relajación que favorecen la adquisición de una lengua a través de la lectura y otros ejercicios como el juego de roles. Sin embargo, consideramos que esta aplicación de nuevo instrumentaliza a la música y no explota sino uno sólo de sus aspectos: el perceptivo. Además, como comenta Sposet (2008: 11), para algunas personas puede ser irritante la música clásica instrumental en lugar de ser estimulante como lo propone la Sugestopedia. Por otro lado, nuestra propuesta pretende que la música instrumental por sí misma sea detonadora discursiva a través de la escucha, del análisis musical y extramusical (contexto sociocultural, simbólico, histórico, etc., de la música); por ejemplo, podríamos usar la música instrumental de cualquier parte del mundo —clásica o no— y explotar a través de la didactización algunos elementos de la propuesta musicológica de Maus (1990) para quien la música clásica tiene paralelismos innegables con la narrativa, pues los motivos rítmicos, los armónicos y los melódicos pueden ser interpretados como personajes, lo mismo puede ser cierto para los instrumentos;³² además, podríamos desarrollar tareas³³ que tuvieran que ver con escritura

³¹ Los documentos que revisamos proponen un sinfín de actividades con canciones, en la sección de anexos pondremos la bibliografía, invitamos al lector a acercarse a ellos.

³² Como en la obra didáctica de *Pedro y el Lobo*, de Sergéi Prokófiev, escrita con la intención de acercar a los niños a la música occidental; en esta obra, cada instrumento y tema musical es un personaje diferente.

creativa a partir de una obra musical, o quizá dibujos inspirados por la escucha, ¿por qué no?, una obra teatral o un cortometraje, incluso.

Sobre la tercera propuesta (el estudio del contexto sociocultural, histórico y simbólico de la música como detonador discursivo) debemos decir que existen muchas posibilidades de aplicación, no sólo la explotación didáctica de la música con letra, sino también de la instrumental. La *detonación discursiva*, como su nombre lo indica, es un proceso que nosotros desarrollamos bajo la influencia del enfoque discursivo, y describe una cualidad inherente de la realidad lingüística; es decir, parte del supuesto de que todo discurso es motivado y contextualizado; y que la discursividad es también una competencia que, a través del lenguaje, incorpora una serie de habilidades del ser humano, como la reflexión, el discurrir y la verbalización de la experiencia. Así, al decir que la música puede detonar el discurso, nos referimos a una actividad doble, por un lado, detonar un discurso (con la guía de un profesor experto) quiere decir que el alumno siente la necesidad de hacer uso de la lengua en un contexto determinado con todos los recursos que posea y con todos aquellos que el profesor le brinde, p.ej. lingüísticos, elementos socioculturales que inciden en la producción lingüística, etc.; por otro lado, la detonación discursiva tiene que ver con la generación de discurso, que a su vez depende de tres elementos: primero, el bagaje sociocultural y la formación académica de nuestros alumnos; segundo, su capacidad de crear nuevos conceptos y articular ideas a partir de la reflexión, la crítica, la autocrítica y otros procesos cognitivos; y tercero, su necesidad de interacción, principalmente en el diálogo con sus interlocutores. Un ejemplo práctico de esta teoría podemos encontrarlo en

³³ Enmarcadas en el aprendizaje por tareas propuesto por Nunan, por ejemplo. Cf. Richards, J., y Rodgers (2001:151-244).

la llamada *apreciación musical*. Cuando queremos hacerla parte de la enseñanza de lenguas —en el entendido de que cualquier música de cualquier país puede servir para desarrollar no sólo habilidades lingüísticas en nuestros alumnos— nos permite acercarnos a la música desde diferentes ámbitos, pero el que más nos interesa es el sociocultural, pues permite desarrollar habilidades para la comunicación intercultural en ellos. ¿Cómo nos explica un alumno japonés la música instrumental y tradicional de su región, por ejemplo? ¿Cómo se relaciona esa música con su actividad cotidiana? ¿Cuándo se escucha, dónde? ¿Puede hacer una exposición si es de nivel intermedio, o B1?³⁴ ¿Cómo ayudamos al alumno o lo encaminamos a que él mismo descubra los elementos musicales que conforman su cultura o su escucha y lo lleve al plano de la lengua y la discursividad? No sólo eso, muy seguramente, al incitar a la reflexión y al debate no centrado en la letra de las canciones, podemos hacer que nuestros alumnos encuentren semejanzas entre prácticas musicales ajenas y propias,³⁵ lo cual, con un maestro como mediador cultural, enriquecerá la vida de

³⁴ Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; cf. Consejo Europeo (2001).

³⁵ También podemos insertar, según la transversalidad, alguno de los ocho temas principales que propone Fernández Fontecha (2001): educación moral y cívica, educación para la paz, educación en la salud, educación vial, educación sexual, educación para la igualdad y oportunidades de ambos sexos y educación del consumidor. Por otro lado, es importante clarificar que la propuesta de transversalidad tiene el interés de insertar estos temas en los programas de estudio con el afán de equilibrar la tendencia a enfatizar sólo el desarrollo de habilidades cognitivas o técnicas propias de un campo disciplinar; así, habría que preguntarse cómo el maestro de matemáticas puede insertar de manera transversal en su curso el tema de educación sexual dentro de su programa, cosa que parece todo un reto. Pero no sólo eso, también la transversalidad, según Magendzo apela al desarrollo de habilidades cognitivas, por ejemplo, desarrollo de la capacidad para aprender a aprender por parte del alumno. Del mismo modo, necesitamos nosotros según nuestro campo de estudio hacer una reflexión profunda sobre la inclusión de estos temas y habilidades en nuestras clases, siguiendo a Magendzo, pensamos que la transversalidad articula el conocimiento especializado y la dimensión ético-valórica y de convivencia social —además del desarrollo de habilidades intelectuales y cognoscitivas— y propone temas como la cultura democrática o la multiculturalidad a ser tratados de manera explícita en la planeación de nuestras actividades; cf. Magendzo (2003). Debemos preguntarnos, por un lado, ¿cómo trataremos un tema como la democracia en un salón multicultural donde podemos tener alumnos que viven en regímenes no democráticos?, ¿cómo hablamos de equidad de género sin herir susceptibilidades o imponer prejuicios con alumnos cuyas culturas parecieran atentar (para nosotros) contra este ideal?, son temas profundamente importantes porque el alumno puede encontrar conflictos no sólo entre sus compañeros y él, sino también entre su cultura y aquello que se le presenta, es decir, como decíamos con la *reflexividad* en el campo etnográfico, el alumno encontrará en nuestra aula un inevitable momento de contraste y se preguntará por qué hace lo que hace y cómo aquello que de ordinario no cuestionaba, se empieza a reflexionar. La

sus propios alumnos, permitirá la creación de puentes y de empatías entre alumnos cuyas nacionalidades sean diferentes.³⁶ Podemos construir así una clase, un programa, un método, quizá, sólo a partir de la música, pero eso ya será tema de otras investigaciones.

Sobre la ejecución y la evaluación queremos decir que estas estarán en función de la planeación, naturalmente, pero queremos enfatizar que muchas veces el ánimo y la participación de los maestros en experiencias musicales no son suficientes para poder explotar de una manera profesional las relaciones música–lengua–cultura. Si bien no todos los profesores de ELE poseen una formación musical académica, consideramos oportuno que el profesorado se “empape” del lenguaje musical básico para que los alumnos puedan acercarse con mayor seguridad a lo que escuchan en caso de que posean ellos algunos estudios musicales.³⁷ Nuestra experiencia nos dice que al llevar instrumentos para los

educación en valores es un proceso de transformación y, actualmente, una preocupación pedagógica. El currículum oculto (el conjunto de enseñanzas no explícitas en el programa) —de la escuela o del profesor— contiene una carga de valores nos dice Díaz Barriga, el maestro sigue siendo un modelo a seguir y, dice siguiendo a otros autores que “la finalidad de la escuela es formar a ciudadanía en la defensa de los derechos humanos, en el respeto al medio ambiente y en la responsabilidad social” cf. Díaz Barriga (2006). Pensamos de nuevo en la enseñanza como elemento transformador del individuo, no sólo del estudiante, en sus diferentes dimensiones: afectiva, social, académica, etc.

³⁶ Por supuesto que cantar como una comunidad dentro del aula es parte importante para la socialización, pero queremos hacer énfasis en que toda actividad relacionada con la música, o mejor dicho, cuando la música se relaciona con toda la labor pedagógica, crear reflexiones profundas y empatías. A propósito, recordamos nuestra experiencia con un alumno de Haití con quien aprendimos con nuestro grupo de son jarocho a cantar una canción llamada *Tifi congó*, de la región de Martinica, y al practicarla, vimos cuánta afinidad había entre esta canción tradicional y el son jarocho tradicional a nivel musical, mientras que a nivel textual encontramos la riqueza poética de la lengua francesa y la cadencia de la música africana amalgamada en un canto de añoranza y de optimismo del autor en voz de Kafi, músico de reggae originario de Martinica.

³⁷ Naturalmente, intuimos que la educación musical obligatoria en México no siempre nos dota de estas herramientas, y de ahí la constante insistencia en el trabajo multidisciplinario, para que los profesores de ambas disciplinas —música y ELE— se nutran mutuamente. En este sentido, consideramos importante el acercamiento a la Escuela Nacional de Música, de la UNAM —donde actualmente estudiamos la carrera de Etnomusicología—, y su biblioteca, una de las más importantes en su tipo en nuestro país.

alumnos y sentarnos junto a ellos para cantar, se genera un nivel de empatía mucho mayor, lo que favorece la confianza entre el profesor y los alumnos.³⁸

³⁸ De esto habla ampliamente Antequera (2007) y otros.

Finalmente, consideramos necesario —tanto en el aula como en las publicaciones— no sólo la información acerca de la planeación didáctica, sino también el uso de fichas etnomusicográficas³⁹ similares a la que proponemos a continuación:

Tabla 3.1 – Ejemplo de ficha etnomusicográfica

Nombre de obra	
Autor (breve semblanza de su vida y obra)	
Intérprete (breve semblanza de su vida y obra)	
Género musical o géneros afines	
Dotación instrumental (instrumentación)	
Comentarios socioculturales (contextos de ejecución –lugares, públicos, contexto urbano/rural, etc., contexto del surgimiento del género, curiosidades sobre la obra/autor, etc.)	

³⁹ Nuestra propuesta parte de la que aprendimos con el profesor Gonzalo Rodríguez Bejarano en la Escuela de Iniciación no.3 del INBA, pues aquella está diseñada para estudiantes de música, ésta que proponemos está adaptada a los propósitos de ELE.

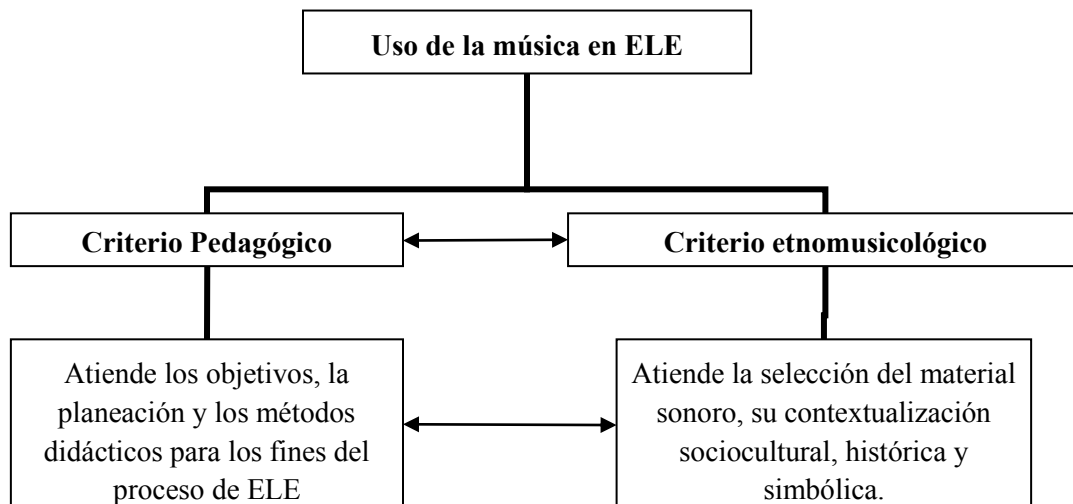
No entraremos en detalles de preferencias de géneros musicales, pues pensamos que cualquier material musical es *utilizable*, sólo queremos hacer hincapié en el uso de todos los géneros y no sólo de canciones como detonadores discursivos, salir del folclorismo — entendido como un apego excesivo a la música tradicional interpretándola como única fuente de identidad cultural—, para poder reconocer que en toda música se mezclan identidades, sentidos de pertenencia, ideales, anhelos, esperanzas; en suma, entender que la música es un reflejo de la actividad interna y externa del hombre, y esto, finalmente, es lo que queremos que nuestros alumnos aprendan a discursar en nuestra lengua.

3.3 Propuesta metodológica

Nuestra propuesta de sistematización metodológica se alimenta de la investigación de varias disciplinas que convergen en el momento de la planeación, y ésta a su vez, deberá, naturalmente, crear objetivos en función de este paso. Es decir, proponemos no una planeación apriorística y estática, sino una dinámica y sin prejuicios a partir de la investigación misma y del análisis de nuestro grupo en el aula. Este proceso de planeación en función de la investigación lo dejaremos para futuros trabajos, pero establecemos, en principio, la necesidad de generar una metodología de la planeación que esté coordinada con la investigación y dialogue con ella, y no a la inversa; pues se trata de que los objetivos se vayan moldeando en función de los descubrimientos del docente-investigador, y no que la investigación sea entendida como la simple búsqueda de elementos que “rellenen” los objetivos deseados; este paso es fundamental para aquellos investigadores que se acercan a la docencia y viceversa: docentes que se acercan a la investigación.

La sistematización del uso de la música en clase integra los elementos discutidos anteriormente, nuestra metodología se resume de la siguiente manera:

Tabla 3.2 – Resumen de la metodología



La tabla 3.2 nos muestra la interrelación entre los criterios que dirigen el uso de la música en ELE. Observamos que existe una relación estrecha y dialógica entre ambos. No obstante, partiendo de que el objetivo principal es la adquisición de ELE, pretendemos englobar la mayor cantidad posible de variables en estas categorías.

Podemos enumerar los elementos de la metodología de esta manera:

- Uso de la música en ELE
 1. Criterio pedagógico
 - a. Planeación.
 - b. Objetivos: generales y específicos.
 - c. Evaluación: ¿cómo comprobaremos que hubo aprendizaje?
 - d. Pertinencia: ¿qué tan adecuado es el material para nuestros alumnos?

- e. Relevancia: ¿qué tan adecuado es el material para nuestros fines?
- f. Enfoque pedagógico-lingüístico.
- g. Modo de instrumentación: aula, método, manual, etc.
- h. Método didáctico: tareas, ensayo, proyecto, etc.
- i. Contenidos: lingüísticos, culturales, históricos, etc.
- j. Modalidad musical para la detonación discursiva (no son excluyentes): música instrumental, canción, elementos extramusicales.
- k. Recursos didácticos.
- l. Tema transversal.

2. Criterio etnomusicológico:

- a. Selección del material.
- b. Fichaje musicológico.
- c. Anotaciones preliminares sobre la cultura musical de los estudiantes: pueden ser basadas en cuestionarios o entrevistas, investigaciones previas sobre la cultura musical de sus comunidades de origen.
- d. Medio de ejecución sonora: interpretación en vivo, disco compacto, mp3, presentación multimedia, etc.
- e. Investigación y reflexión etnomusicológica: libros, revistas especializadas, artículos de disciplinas afines, etc.

Pretendemos así sistematizar de manera sucinta el uso de música en el proceso de aprendizaje de ELE, brindando parámetros que guíen a los profesores, sin limitar su libertad para que ellos determinen aquello que más les convenga a sus alumnos. Esta enumeración es también una expresión logarítmica de la metodología que pretende sistematizar el uso de la música en el aula.

Es de destacarse el inciso C del criterio etnomusicológico, pues apunta hacia una exploración previa de la cultura musical del alumno, pero ésta debe hacerse de manera

sistemática también. La etnomusicología puede aportarnos herramientas desde la discusión antropológica y etnológica para detectar parámetros que resulten útiles para la detonación discursiva. En el aula de ELE, sabemos que existen altas posibilidades de descubrir que algunas músicas son de uso ritual, por ejemplo, y que un alto sentido de respeto debe mostrarse por parte de los compañeros alumnos, ¿cómo generamos una conciencia de respeto en los alumnos?, ¿cómo orientamos la clase y la generación discursiva según los descubrimientos culturales que la música detone?

La música se convierte, a la luz de esta metodología, en un pivote que nos empuja a despertar la habilidad de convertirnos en mediadores culturales, por un lado, y en profesores con una alta capacidad de empatía y sensibilidad no sólo cultural, sino psicoafectiva, por el otro. Imaginemos, por ejemplo, que nosotros detonamos un discurso que tiene que ver con las canciones amorosas, esto motivará una serie de participaciones por parte de los alumnos que pueden resultar contradictorias entre sí. La música, como toda posibilidad textual, puede llevar todo tipo de mensajes, ¿cómo generamos empatía ante todos los puntos de vista sobre el amor? Nos lleva a pensar que aquí la reflexividad de la que hablamos antes es puesta en marcha cuando los alumnos se enfrentan a los conceptos de otros compañeros sobre, en este caso, el amor. La sensibilidad de la que hablamos tendrá entonces que ver con cómo nos vinculamos con los alumnos para que, con confianza, puedan expresar sus ideas sin miedo a ser enjuiciados. La sistematización y la planeación del uso de la música resultan así mucho más complejas de lo que a simple vista parecen. Al entrar en el terreno del encuentro intercultural, entramos también en una discusión que debemos mediar y ser partícipes en un sentido crítico y respetuoso. Es por esta razón que la metodología para el uso de música en el aula debe atender a un doble criterio, el

pedagógico, por un lado, para saber cómo se usará la música en el contexto de la detonación discursiva; y el etnomusicológico, por el otro, para que nos diga qué hay detrás de toda la música que usamos, cómo responde ésta a una realidad que trasciende lo sonoro. La música es entonces un entendimiento del mundo, una cristalización de la interioridad y de la actividad del hombre: su historia, su cultura, sus concepciones, su identidades, sus conceptos de bondad, de belleza, de género y también de poesía filosófica, están ahí codificados, sólo falta encontrarlos, y así, detonar una clase discursiva, una clase de autoconocimiento y acercamiento al *otro* a través del discurso: una clase transformadora.

Conclusión

El estudio de las relaciones música-lengua tiene todavía un largo camino por recorrer; la intertextualidad como la base de una futura investigación podría arrojar luz en un primer momento si entendemos a la cultura como texto y a los participantes, a su vez, como intérpretes de éste. En la línea de la investigación del Dr. Camacho, perteneciente a la Escuela Nacional de Música, la traducción intersemiótica que él propone bien podría aplicarse en futuras investigaciones en un aula multicultural. Entender al *otro* y entender su lengua para poder dialogar es un proceso que de suyo contempla procesos más complejos que la capacidad memorística. La música, por tanto, se convierte no sólo en un eje dinamizador de este proceso, sino también en un punto de inflexión, como cualquier manifestación artística, que permita articular un amplio rango de contenidos culturales, lingüísticos, emocionales, cosmológicos, etc. ¿Qué tanto pueden ser los ejemplos musicales muestras representativas de una cultura?, ¿qué sentido de apropiación de las mismas manifiestan nuestros estudiantes?, son preguntas importantes si buscamos generar un diálogo que permita al alumno no sólo acercarse a otras culturas sino que le permita reflexionar sobre sí mismo y sobre aquello a lo que se autoadscribe (pienso principalmente en los alumnos migrantes) o no. La música en un contexto dialógico con el ser y la cultura —reflexionada desde la óptica de las relaciones sociales, sus estructuras, sus dinámicas, etc. — no sólo enriquece los contenidos culturales del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, sino que también es pivote y punto de encuentro para una reflexión crítica que enriquece dimensiones afectivas, identitarias e interpela a los participantes a discursar sobre sí mismos y sus comunidades; así como a la forma en que definen el mundo y las nociones

axiomáticas que los constituyen como seres en sociedad. El profesor debe ser un investigador capaz de *leer* a sus alumnos, de tener un acercamiento hacia ellos de manera casi etnográfica, tarea nada sencilla, pero necesaria para poder generar una clase significativa y eficaz. No es necesario que el profesor de ELE sea un etnomusicólogo; sin embargo, podríamos aventurarnos y proponer una materia optativa dentro de su formación dentro de la LICEL, por ejemplo, que tuviera que ver con el diseño de clases a partir de la música quizá llamada: *La música en la enseñanza de lenguas extranjeras*, donde este tipo de fundamentación y marco teórico fuera debatido y reflexionado, de modo que el futuro profesor tuviera las herramientas mínimas de interpretación de textos musicales, de etnomusicología, de sociología de la música, etc., además de criterios pedagógicos como el manejo de contenidos lingüísticos y la generación de discursividad a través de la música, entre otros, y vincularla, además, con otras áreas y materias como Elaboración de materiales o Planeación didáctica, para poder así fortalecer su futura práctica docente.

A partir de esta investigación hemos evidenciado la necesidad de gestionar nuevos contenidos haciendo hincapié en la enorme y valiosísima diversidad cultural y musical de nuestro país, por un lado; y la necesidad de enriquecer y discutir las investigaciones en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la etnomusicología, por el otro. En este sentido, vemos proyectado un amplio espacio de posibles colaboraciones futuras entre alumnos e investigadores de nuestra casa, la UNAM, que posee ambas especialidades. Nuestra participación en coloquios y artículos arbitrados nos permitirá empezar a generar nuevas reflexiones que nutran en ambas direcciones nuestros quehaceres académicos.

Hemos demostrado que los métodos analizados poseen contenidos musicales y que estos responden a una gran riqueza cultural, artística y musical; los métodos y sus

aproximaciones han resultado interesantes en varios sentidos, el principal es, quizá, el uso de música mexicana. Esto refleja la preocupación de los diseñadores de los textos, profesores que con un amplio camino en la enseñanza de ELE desean dar a conocer a los extranjeros nuestra música. En ese sentido, proponemos metodizar las decisiones en torno a la selección de materiales, de estrategias didácticas y sobre todo, de los acercamientos o enfoques para la enseñanza de lenguas. Hemos visto que existen oportunidades de desarrollo para nuestra profesión, sobre todo en el campo de los materiales para la enseñanza de ELE con enfoques como la *detonación discursiva* y las propuestas de la *transversalidad*.

Queda mucho trabajo por desarrollar en la dialéctica de la aplicación y de la corrección de la metodología con base en la práctica, en la que la retroalimentación de nuestros alumnos será determinante. Todo profesor debe gestionar mecanismos para dialogar con sus alumnos, debe crear modificaciones tanto humanizadas y personalizadas, como diseñadas desde la perspectiva de la comunidad del aula.

En el futuro, podríamos generar, por ejemplo, revistas virtuales con contenidos multimedia para nuestros alumnos, música *ex profeso* para la enseñanza de ELE, talleres virtuales de creación y ejecución de música en español y música tradicional mexicana, etc. La música es más que el elemento lúdico —el *postre* de la clase de ELE—; es, desde la detonación discursiva y un enfoque multidisciplinario, el eje articulador central de todo un método de enseñanza.

Es menester invitar a los maestros de ELE a acercarse no sólo a su lado musical, sino a su sentir etnomusicológico también; es decir, indagar sobre la naturaleza de la

música y, por supuesto, al reto de descubrir la vinculación entre las actividades humanas (musicales en este caso), los hábitos y las identidades, para después llevar esto a la clase y compartirlo con sus alumnos: compartir para aprender de ellos en el mismo esfuerzo.

Nuestra propuesta teórica estuvo encaminada hacia una aproximación teórico-metodológica de dos disciplinas, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas –ELE en este caso– y la etnomusicología, esperamos que esta aspiración haya sido lograda.

Deseamos que ésta propuesta sea útil para nuestros colegas profesores y que sea el punto de partida para investigaciones y propuestas cada vez más productivas, que permitan a los alumnos apropiarse de nuestra bella lengua a la vez que participan, junto con nosotros, en un proceso de transformación y conocimiento del mundo y de sí mismos a través de esa maravillosa sonoridad que llamamos música. §

Bibliografía

- Adje Both, A. (2008). La música prehispánica: Sonidos rituales a lo largo de la historia. *Arqueología Mexicana*, vol. XV, no.94. Editorial Raíces, pp.29-37.
- Aguilar Sosa, Y. (2013, 26 de marzo). Impulsan el turismo idiomático. *El Universal – edición en línea*. Consultado el 15 de enero de 2014. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/71395.html>
- Alonso Bolaños, M. (2008). *La invención de la música indígena en México*. Buenos Aires: SB.
- Álvarez, A., Cervera, A. y Gutiérrez, R. (1988). *Pido la palabra. 3er. nivel*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Antequera, S. (2007). *Las canciones en el aula de ELE: Propuestas para el diseño de actividades didácticas*. Memoria de Maestría Formación de Profesores de ELE. Universidad de León.
- Arévalo, M. E. y Baulenas, B. S. *et al.* (2005). *Aula Latina 1-3*. Barcelona: Difusión.
- Báez P., G. (2009). Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria. En Moreno de Alba, M. *et al.* (coords.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM.
- Ball, P. (2010). *The Music Instinct: How Music Works and Why We Can't Do Without It*. Nueva York: Oxford University Press.
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Betti, S. (2004). La canción moderna en la clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50. Web. Consultado el 15 de noviembre de 2013. Disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html
- Blacking, J. (1973). Introduction. En *How musical is man?* Washington: University of Washington Press.
- Bravo Ahuja, G. (1976). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. El Colegio de México.
- Brown, G. y Yule G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Byant, A., Schonemann, N. (2011). *Integrating Service-Learning Into the University Classroom*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Camacho, G. (2001). Hacia una traducción de las culturas musicales: una reflexión desde la etnomusicología. *Traduic*, 16, 4-7.
- Campos, E., Montemayor, M. y Montoya, M. (2004). *¡Estoy Listo!, Nivel 3*. México: Santillana–UNAM.
- Campos E., R. Delgadillo, S. (comp.). (2005). *Memorias del tercer Simposio Internacional La enseñanza del español y la cultura a extranjeros*. México: CEPE-UNAM.
- Cassany, D, Luna, M, y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó.
- Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. Memoria de Maestría. Universidad Antonio de Nebrija.
- Chumaceiro, I., Álvarez, A. (2004). *El español, lengua de América*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Consejo Europeo. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Trad. Instituto Cervantes. Web.
- Cordero, C. González, C., Neymet, M. y Peña-Alfaro, S. (1991). *Pido la palabra. 4to. nivel*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, M. E., Galindo, L. y Montoya M. T. (1991). *Pido la palabra. 2º nivel*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Coordinación de Difusión Cultural, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, Ma. E., Canuto, J., Escobar, J.C., Gutiérrez, R. y Montemayor, M. (1994). *¡Estoy Listo!, nivel 1*. San Antonio, Texas: CEPE-EPESA, UNAM.
- Cortés, Ma. E., Escobar, J.C. y Galindo, L. (2004). *¡Estoy Listo!, Nivel 2*. México: Santillana–UNAM.
- Cuesta Estévez, G. (2000). 19 canciones y 500 verbos (aprendiendo español con Sabina). En *ASELE: Actas XI*, pp. 793-801. Zaragoza: ASELE.
- Da Silva, G. H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda Lengua*. México: Trillas–UNAM.

- Dakin, K. (2010). Lenguas francas y lenguas locales en la época prehispánica. En Barriga, R. y Butragueño, P. (2010). *Historia Sociolingüística de México. Volumen 1*. México: El Colegio de México.
- Dalis, F. del C. (2007). *El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega: Resultados de una tesis de maestría*. Tesis de maestría. Bergen:Universitet i Bergen
- Defossé, F. C. (comp.). (2000). Prólogo. En *Conferencias del ateneo del Ateneo de la Juventud*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delgadillo Macías, R., Andonegui, M., y Ramírez, M. (2007). *Así hablamos: español como lengua extranjera: básico 1*. México: Santillana–Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delgadillo, R. (2011). Pasado y presente de la enseñanza del español en el CEPE: los materiales didácticos. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. 13, 43-54.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Web. Consultado el 10 de febrero de 2014. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.htm>
- Edwards, J. C. (1997). *Using music for second language purposes*. Tesis de maestría. California State University.
- Ehnis, E., Emilsson, E., Montoya M. T. y Río, R. (1988). *Pido la palabra. 1er nivel*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Erdely, E. (2007). *Así hablamos: español como lengua extranjera: intermedio 3*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Erneling, C. (2010). *Towards Discursive Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esparza Celorrio, S. (2007). Música en español en la clase de E/LE: Propuestas didácticas y propuestas punk. *Cuadernos Canela*, XVIII, 99-111.
- Fanny, D. (2007). *El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega: Resultados de una tesis de maestría*. Tesis de maestría. Bergen:Universitetet i Bergen.
- Ferguson, A. C. (1959). Diglossia. *Word. Journal of the International Linguistic Association*, 15 (2), 325-340.

- Fernández Fontecha, A. (2001). La enseñanza explícita de los temas transversales a través de la clase de lengua extranjera. *Aula abierta*, 78. Universidad de la Rioja, 113-128.
- Flecky, K. y Gitlow, L. (2010). Chapter 1: Foundations of service-learning. En *Service-Learning in Occupational Therapy Education*, pp. 1-18. Boston: Jones & Bartlett.
- Flores, E. (2011). Sor Juana y los indios: loas y tocotines. *Literatura Mexicana*, 18 (2). México: Centro de Estudios Literarios–Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Frade, Laura. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica, desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores.
- Foz, E., Martínez, M.J., y Requena, M. (2009). *¡ASÍ SE HABLA! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación*. Embajada de España en Hungría: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Galán Hernández, A. (2010). *Curso de español para extranjeros 1–6*. 6 volúmenes. México: Trillas.
- Galvarriato Ferrer, A. (2003). Industrialización, empresas y trabajadores industriales, del porfiriato a la revolución: la nueva historiografía. *Historia Mexicana*, LII (3), 773-804.
- Gaona, F. L. (1958). *El español como Idioma Extranjero y la Metodología de su Enseñanza*. México: América.
- Gonzalbo Escalante, P., Tanck de Estrada, D., et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- González, C. (2009). *Así hablamos: español como lengua extranjera: intermedio 2*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández de León Portilla, A. (2007). Fray Alonso de Molina y el proyecto indigenista de la orden seráfica. *Estudios de Historia Novohispana* núm. 36, 63-81.
- Holloway, J. (2005.). *Competencias para la Comunicación Intercultural - Guía de Aprendizaje Autodirigido*. México: UNAM–FES Acatlán.
- INEGI. (2010). *XIII Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.

- Jardow-Pedersen, M. (2003). *Manual de Etnomusicología historia, recopilación, instrumentos, transcripción, significado*. ETNOMAX. 2003. México.
- Jiménez, E., Emilson, E., Granda, B., y Montoya, Ma. T. (2008). *Así hablamos: español como lengua extranjera: intermedio 1*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jurado, M., y Montemayor, M. (1991). *Pido la palabra. 5to. nivel*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Koleff, Ma., Sánchez, M., y Hernández, T. (2008). *Así hablamos: español como lengua extranjera: básico 2*. México: Santillana–Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lastra de Suárez, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- Levitin, D. (2006). *This is your brain in music: The science of a human obsession*. Nueva York: Dutton.
- Llovet Barquero, B. (1990). La sugestopedia en las clases de español. *Monográficos MarcoELE*, 8.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Mager Hoise, E. (2004). La música de las contraculturas y la cohesión de grupo. *ReLingüística Aplicada*. Web. Disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/index.html>.
- Magne, C. et al. (2004). *Comparison of Rhythmic Processing in Language and Music: An Interdisciplinary Approach*.
- Maqueo Uriarte, A. Ma. (1978). *Español para extranjeros 1–3*. 3 volúmenes. México: Limusa.
- Marimón Llorca, C. (2008). *Análisis de textos en español: teoría y práctica*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que suenan bien*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martos Sánchez, E. (2009). La música en *La Historia General de las Cosas de la Nueva España* de Fray Bernardino de Sahagún. *Espiral. Cuadernos de profesorado*, 2 (3).

- 66-73. Web. Consultado el 17 de noviembre de 2013. Disponible en: www.cepcuevasolula.es/espinal
- Maus, F. E. (1990). Music as Narrative. *Indiana Theory Review*, 12, 1-34.
- Ministerio de Educación, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2010). *Encantados*. España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Mithen, Steven. (2005). *Los neandertales cantaban rap: Los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Molino, J. (1990). Musical Fact and the Semiology of Music. *Music Analysis*, 9 (2), 105-156.
- Montfort Pérez, R. (1999). Un nacionalismo sin nación aparente. (La fabricación de lo "típico" mexicano 1920-1950). *Política y Cultura*, 12, 177-193.
- Montoya, Ma. T. (2005). Las canciones y el teatro como motivadores comunicativos: una experiencia de clase. En CEPE. *Memorias del Tercer Simposio Internacional La enseñanza del español y la cultura a extranjeros*. México: UNAM.
- Moreno Cabrera, J. C. (2012). Lengua, nación y nacionalismo español. En Monteagudo, E. (ed.). *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar*, pp. 85-125. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Moreno de Alba, M. et al. (coords.). (2010). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM.
- Moreno Rivas, Y. (1979). *Historia de la música popular mexicana*. México: Alianza Editorial Mexicana–CONACULTA.
- N. D. (2012). Entrevista Al Dr. José Miguel Lemus. *redELE. Revista electrónica de didáctica de ELE*. Web. Consultado el 12 de enero de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2012.html>
- Napoli, D., y Lee-Schoenfeld, V. (2010). *Language Matters*. Orxford: Oxford University Press
- Nieto, M., Luz Cruz, S., y Escobar, J. C. (2008). *Así hablamos: español como lengua extranjera: básico 3*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz, M.A. (2005). *Introducción a la didáctica general, Guía de Aprendizaje Autodirigido*. México: UNAM-Fes Acatlán.

- Patel, A. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 674-681.
- _____ (2008). *Music, language, and the brain*. Nueva York: Oxford University Press.
- _____ y Daniele, J. (2002). An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition*, 87 (1), B35-B45.
- Pérez, H. (1989). *Lenguaje y tradición en México*. Zamora: El Colegio de Michoacán, p.450.
- Pérez-Agote, C. (1998). Canciones en el Aula de ELE: Romance de curro el palmo. *ASELE, Actas IX*, pp. 887-896.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el Discurso*. México: Gedisa.
- Reyes Morales, C. (1984). Un día de clases en la época colonial. *Relaciones*, 5.
- Richards, C., Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En ASELE. Actas XVI, pp. 806-816. Web. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf
- Ruiz, R. (2005). *De los baúles de la Piquer a las maracas de Machin: La canción como contenido cultural*. Memoria de Máster en ELE. Universidad Antonio de Nebrija.
- Sacks O. (2007). *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *¡Ah, que la canción! Música mexicana en la escuela*. México: SEP.
- Serrano, M. J. (2002). *Aproximación a la gramática del discurso del español*. Múnich: Lincom Europa.
- Simón, Ma. C., Berzunza, B., y Del Pino, E. (2007). *Así hablamos: español como lengua extranjera: superior*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Smith Salcedo, C. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. Doctoral dissertation. Louisiana State University.
- Sposet, B. A. (2008). *The role of music in second language acquisition: a bibliographical review of seventy years of research, 1937-2007*. Lewiston, NY: E. Mellen Press.
- Swanwick, K. (1988). *Música, Pensamiento y Educación*. México: Morata.
- Tanck de Estrada, D. (1989). Castellанизación, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo xviii. *Historia Mexicana*, 38 (4), 701-741.
- Vadillo G. & Klingler C. (2004) *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: McGraw Hill.
- Valiñas, P. (2010). Historia lingüística: Migraciones y asentamientos. Relaciones entre pueblos y lenguas. En: Barriga, R., y Butragueño, P. (2010). *Historia Sociolingüística de México: volumen 1*. México: El Colegio de México.
- Yalden, J. (1987). *Setting up a course. Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Young, R. (2009). *Discursive practice in language learning and teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Zanón, J. y Alba, J.M. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen

ANEXOS

Tablas de clasificación y análisis de elementos musicales en los métodos de ELE publicados en México:

Tabla A - Resumen cuantitativo de la investigación

Manual	No. total de pistas de audio	No. de pistas con música o canciones
<i>Serie Pido la palabra,</i> publicada por el CEPE (UNAM) entre 1988 y 1991, 6 volúmenes	199	54
<i>Serie Estoy listo,</i> publicada por el CEPE (UNAM)- Santillana entre 1994 y 2004, 3 volúmenes	82	13
<i>Serie Así hablamos,</i> publicada por el CEPE (UNAM)-Santillana entre 2007 y 2009, 8 volúmenes	173	33
Total	454	100

Tabla B - Número de pistas con canciones vs. número de pistas con música instrumental

Manual	No. total de pistas con canciones	No. total de pistas con música instrumental
<i>Serie Pido la palabra,</i> publicada por el CEPE (UNAM) entre 1988 y 1991, 6 volúmenes	35	19
<i>Serie Estoy listo,</i> publicada por el CEPE (UNAM)- Santillana entre 1994 y 2004, 3 volúmenes	0	13
<i>Serie Así hablamos,</i> publicada por el CEPE (UNAM)-Santillana entre 2007 y 2009, 8 volúmenes	10	23
Total	45	55

Tabla C – Géneros principales del material auditivo

Género	No. total de pistas
Música tradicional mexicana	21
Rock, Pop y Balada	25
Clásica	17
Otra	8
Total	71

Tabla D – Música con fines didácticos y música como complemento estético (cortinillas)

Función	No. total de pistas
Didáctica	35
Ornamental (Cortinilla o música de fondo)	52
Total	87

Tabla 1

Descripción del contenido musical de: *Pido la palabra 1er nivel (1988)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico	Observaciones
Disco 1			Cortinillas en casi todas las pistas – “Huapango de Moncayo” y otra obra instrumental no identificada y no especificada en el libro
Pista 28	Canción tradicional “Yo soy de San Luis Potosí” – Son Jalisciense – Mariachi	– Escucha y Canta la canción – Unidad IV	
Pista 41	“Las Mañanitas” con Mariachi	– Escucha – Unidad VII	

Tabla 1

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico	Observaciones
<p>Disco 2 Pista 41</p>	<p>“Corrido del caballo blanco” – Mariachi –</p>	<p>- Completar preposiciones – Unidad XIII</p>	
<p>Pista 42</p>	<p>Canción – “Las Golondrinas”- Mariachi</p>	<p>- Explicación, canción de despedida – Unidad XIII</p>	

Tabla 2

Descripción del contenido musical de: *Pido la palabra 2º nivel (1991)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
		Cortinillas en casi todas las pistas – “Huapango de Moncayo	”
Pista 2	Canción – “La casita” – Mariachi	– Escucha la canción y responde preguntas - Unidad I	
Pista 6	Canción– “Cucurrucucú Paloma” – Mariachi	– Actividad – Unidad III	
Pista 13	Corrido – “La Adelita” – Mariachi	– Actividad – falso/ verdadero – Unidad VI	

Tabla 2

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 16	Canción – “All you need is love” – The Beatles	Cortinilla previa a la actividad: Contesta las preguntas sobre un diálogo de parejas – Unidad VIII	
Pista 17	Canción – “Te vas a volar” – Mariachi – Son Jalisciense	Cortinilla previa a la actividad: Diálogo línea aérea – Unidad IX	
Pista 18	Canción – “Óigame compay” – Son cubano –	Cortinilla previa a la actividad: Completa el cuadro - Monólogo “Las vacaciones de la familia Arredondo” - Unidad X	

Tabla 2

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 19	Canción – “Cumbia Barulera” – Cumbia colombiana	Cortinilla y música de fondo para actividad: Diálogo “Un plan de robo” – Actividad – Unidad XI	
Pista 21	Corrido – “Jacinto Cenobio” – Amparo Ochoa- – Folk – Canción Nueva -	Escucha la canción y responde oralmente las preguntas – Unidad XII	

Tabla 3

Descripción del contenido musical de: *Pido la palabra 3er. nivel (1988)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Disco 1 (A)	Cortinillas en casi todas las pistas – “Huapango de Moncayo”		La versión de 2003 omite todas las canciones que se incluían en el disco B de la edición anterior.
Pista 4-6	Corridos – “Cancionero de la Intervención francesa en México” 3 canciones.	Actividad en el libro – Unidad 2	
	Cortinillas con canciones de Chava Flores – “Oye Bartola” – en algunas pistas, pero no se dice el nombre de la canción.		

Tabla 3

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 18	Corrido – “Un día sí y otro no” – Banda norteña – (Canción sobre la bebida de alcohol)	Completa el texto que aparece en tu libro.	
Pista 19	Canción – “Yo pisaré las calles nuevamente” – Pablo Milanés, Trova.	Escucha la canción y completa con las palabras faltantes.	

Tabla 3

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
<p>Disco B Pista 2</p>	<p>Canción – “Prendedor” – Cecilia Toussaint – Rock Pop 90’s.</p>	<p>Escucha 2 veces la canción y completa el texto que se encuentra en el libro.</p>	
<p>Pista 3</p>	<p>*– “El rock nacional urbano” –</p>		<p>Conversación con Héctor García, baterista del grupo Arpía.</p>

Tabla 3**(Cont.)**

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 5 a 11	Canciones – Varios artistas – Rock	Contesta lo que se te pide.	

Tabla 4

Descripción del contenido musical de: *Pido la palabra 4to. nivel (1991)*

Nombre del método	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Disco B	Cortinillas en casi todas las pistas – Música contemporánea – piano		
Pista 1	Cortinillas - Música de diversos estilos		
Pista 3	Canción – “Penélope” – Joan Manuel Serrat – Balada-trova	Actividad: Escucha la canción, explica su tema y las características del personaje.	
Pista 4	Canción – “La Mariana” – Óscar Chávez – Balada-trova.	Actividad: Escucha la canción y coloca los acentos en las palabras que lo requieren.	

Tabla 4

(Cont.)

Nombre del método	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 5	– Cortinillas – Música de diversos estilos: prehispánica y tradicional principalmente.		
Pista 6	Canción – “Mi unicornio azul” – Silvio Rodríguez, voz de mujer – Balada-trova	Actividad: Escucha la canción, comenta con tus compañeros: ¿Qué es un unicornio?, si conoces algún cuento sobre seres mitológicos, nárralo.	Transcripción en el libro.

Tabla 5

Descripción del contenido musical de: *Pido la palabra 4* (edición: 2003)

Nombre del método	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 3 – 5*	Varias canciones.	Actividad: Escucha las canciones y distingue las sílabas que se pronuncian con mayor fuerza en las palabras.	La actividad abarca varias pistas; originalmente en casete, por lo que no se hacía la numeración que hacemos ahora.
	1ª canción pista 3 – “La matraca traca” – Gilda Rincón		
	2ª canción pista 4 – El murciélago – Virgen purísima		
	3ª canción pista 5 – “Capullito de alhelí” – Rafael Hernández (Puerto Rico)		
Pista 10	Canción – “Sábado Distrito Federal” – Chava Flores – Escucha y lee.		

Tabla 5

(Cont.)

Nombre del método	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 11		Escucha la grabación para completar las palabras faltantes – Palabras complejas, uso libre de la metáfora y otras figuras retóricas. Unidad 2.	* Grabación – Extracto de la biografía de Silvestre Revueltas – Música del compositor como fondo de la misma. –
Pista 13	Canción – “Penélope” – Joan Manuel Serrat – Balada-trova		

Tabla 5

(Cont.)

Nombre del método	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 14 y 16			*Repiten las canciones de la edición anterior: “La matraca traca” y “Mi unicornio azul”, respectivamente.

Tabla 6

Descripción del contenido musical de: *Pido la palabra 5to* (1991)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Disco 1			Cortinillas en casi todas las pistas, sigue incluyendo el Huapango de Moncayo.
Pista 7		Actividad: Responde las preguntas – 5 preguntas sobre el texto, sus conceptos generales. La página 76 tiene un ejercicio en el que se invita al alumno a llevar canciones populares o tradicionales de su país para que sean escuchadas en clase y discuta con sus compañeros sobre la música popular y tradicional a la luz de la economía del mercado y otros criterios sugeridos por el texto que escucharon.	La música popular y la música folclórica. – Texto adaptado de: Moreno Y. (1979). <i>Historia de la música popular mexicana. Vol. XII.</i> México: Promexa. Texto con cortinillas de diversos autores mexicanos, no explícitos en la grabación ni en el libro. Expresa características importantes: la breve temporalidad (popular) vs. permanencia de lo tradicional y transmisión oral (folclórica). Pp.74-75.

Tabla 6

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pistas 8 a 14		Actividad: Identifica los instrumentos que se emplean en la música folclórica de diferentes lugares de la República Mexicana.	Descripción de la instrumentación y de los géneros más importantes de la música tradicional mexicana. Con pequeños ejemplos de aprox. 20 segundos de cada uno de ellos. Pp.74-75.
Pista 8	Canción - Música norteña	<i>Ibíd.</i>	
Pista 9	Canción - Chilenas de Guerrero y Oaxaca.	<i>Ibíd.</i>	
Pista 10	Canción con arpa - Son jarocho -.	<i>Ibíd.</i>	
Pista 11	Canción – Sandunga – Son istmeño	<i>Ibíd.</i>	
Pista 12	Canción – Huapango	<i>Ibíd.</i>	
Pista 13	Canción – Trova yucateca	<i>Ibíd.</i>	

Tabla 6

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
Pista 14	Canción – Son Jalisciense – Mariachi- Música ranchera	<i>Ibíd.</i>	
Disco 2 Pista 9 –	Canción – “Ansiedad” – Chelique Sarabia – Interpreta: Guadalupe Pineda (México).	Actividad: Escucha la canción y completa las palabras faltantes. Pp. 231-232. El ejercicio de la página 232 se centra en actividades para reforzar el aprendizaje del uso de la subordinación adnominal.	La canción se encuentra en el apéndice del libro.

Tabla 7

Descripción del contenido musical de: *¡Estoy Listo! nivel 1* (1991)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
1	Música instrumental Fusión de géneros – Pop-electrónica- flamenco	Cortinilla del método	
12	Música instrumental Son Jarocho	Cortinilla	El sonido dura sólo unos cuantos segundos y aparece en una actividad de comprensión auditiva sobre una conversación de dos personas que van en un avión rumbo a Veracruz.
17	Música instrumental Punta hondureña (¿?)	Cortinilla	Sonido de apertura y cierre para una actividad de comprensión de lectura: “Entrevista al señor Boca Chica”.

Tabla 7
(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
31	Música instrumental Música electrónica	Música de fondo durante una actividad de comprensión auditiva: “En la exhibición”. Unidad 5, ejercicio 37.	

Tabla 8

Descripción del contenido musical de: *¡Estoy Listo!, nivel 2 (2004)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
1	Música instrumental Fusión de géneros – Pop-electrónica- flamenco	Cortinilla del método	
9	Música instrumental Rock-pop instrumental.	Música de fondo. Unidad 2 ejercicio 35: Lupita conoce a Jesús.	
14	Música instrumental Música electrónica (trip-hop ¿?)	Música de fondo. Unidad 4 Ejercicio 1: ¿Qué le gusta y qué no le gusta a la gente?	

Tabla 8

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
19	Música instrumental Música electrónica (techno industrial (¿?))	Música de fondo	
26	Música instrumental Rock instrumental.	Música de fondo. Unidad 6, ejercicio 22: María y Susana Llegan a la fiesta.	

Tabla 9

Descripción del contenido musical de: *¡Estoy Listo! nivel 3 (2004)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
1	Música instrumental Fusión de géneros - Pop-electrónica- flamenco	Cortinilla del método	
6	Música instrumental– Música marcial - Marcha	Música de fondo. Unidad 2, ejercicio 1: Una entrevista a Patricia de la Serna.	
9	Música Instrumental– Música electrónica – Techno	Música de fondo. Unidad 2, ejercicio 33: El mundo en un minuto	La música de fondo parece ser un <i>loop</i> (fragmento de una obra) de la canción <i>Du Hast</i> – del grupo Rammstein.

Tabla 9

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
24	Música instrumental. Cumbia-reggae.	Cortinilla para un programa de radio. Unidad 6, ejercicio 27: Un programa de Radio “La familia saludable”.	

Tabla 10

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Básico I. (2007)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
1	Música instrumental.	Cortinilla.	Esta cortinilla aparece a lo largo de toda la serie de libros.
5	Música instrumental – Fanfarria.	Música de fondo.	La música aparece como fondo y como “fanfarria” en un programa de concursos simulado.
6	Música instrumental.	Cortinilla.	Cortinilla que presenta la Unidad II.

Tabla 10**(Cont.)**

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
14	Música instrumental.	Música de fondo.	Simulación de un programa llamado “En familia” en el que un entrevistado describe a su familia.

Tabla 11

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Básico 2 (2008)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
3	Música instrumental – Rock.	Música de fondo a muy bajo volumen.	La música de fondo es parte de un reportaje sobre el clima.
5	Música instrumental y voz (Orquesta Típica Mexicana y Voz) – Mi ciudad Autor e intérprete: Guadalupe Trigo.	Actividad: Escucha la canción y completa las palabras faltantes.	
7	Música instrumental. Zarzuela.	Música de fondo.	Música de fondo para la descripción sobre la tradición “Las piñatas”.

Tabla 11

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
17	Música instrumental. Música tradicional de marimba.	“Sección 3, ¿qué sabes, qué conoces? Ejercicio 1 - Escucha la melodía” Actividad.	
29	Fragmentos de diversos géneros musicales, con diferentes instrumentaciones: Tango (A media Luz, rock, música clásica, salsa y música tahitiana).	Sección 2 Enumera la secuencia	
33	Música instrumental. Son jarocho. La morena – Dominio público.	Música de fondo para actividad de comprensión oral de un texto sobre un joven llamado Vicente.	

Tabla 12

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Básico 3 (2008)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
2	Música electrónica.	Cortinillas de fondo para un corte informativo de un programa de radio.	
15	Música mexicana, mariachi. “Las otras mañanitas” – Autor e intérprete: Chava Flores.	Ejercicio 8: Anota las palabras que faltan.	La música de Chava Flores, con su sátira cultural permite crear diálogos y debates.
16	Música de guitarra y voz. “Mi linda vecindad” – Autor e intérprete: Chava Flores.	Ejercicio 10-A: “Escucha la canción que nos habla de la vida en el México antiguo y subraya la palabra que escuches”	

Tabla 12

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
18	Trova. “Cantares”. Autor: Antonio Machado (poema) e intérprete: Joan Manuel Serrat (musicalización y voz).	Introducción a la actividad: “Escucha la historia y completa las palabras faltantes”.	En esta actividad, la música no es el centro de la actividad, sino que funciona como introducción a la actividad.
21	Música instrumental. Música académica estilo romántico.	Música de fondo para texto: “El lenguaje de los gestos”.	

Tabla 13

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Intermedio 1 (2008)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
2	Música instrumental. Zarzuela.	Música de fondo para Actividad 2-D: “¿Cómo saber si ya estamos adaptados a un país nuevo?”.	
9	Música instrumental. Zarzuela.	Música de fondo para Actividad 5-B: “Saludos a la mexicana”.	La música de fondo es la misma que en la pista 2.
15	Música electrónica.	Música de fondo para actividad 2-A: “Entrevista a una pareja de recién casados”.	

Tabla 13

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
18	Música instrumental. Música mexicana para orquesta. “Huapango” – José Pablo Moncayo.	Cortinillas para la actividad 4-B: “¿Cuáles eran las expectativas de un grupo de estudiantes que llegó a México?”.	
28	Música instrumental. Rock-pop.	Música de fondo. Actividad 3-B Entrevista: “La juventud antes y ahora”.	Música de fondo en un extracto de entrevista radiofónica.
39	Canción. Ópera. “Damisela encantadora” – Autor: Ernesto Lecuona. Interpreta: Plácido Domingo.	Actividad 3-A: En la película de “Frida”, la protagonista escucha la canción, escucha el primer fragmento y subraya las partes que se refieran al cuerpo; escucha el segundo fragmento y completa con la forma verbal correspondiente; escucha y completa	La actividad de la canción se enmarca en una unidad que habla sobre películas mexicanas.

		el tercer fragmento; escucha el final de la canción y completa.	
--	--	---	--

Tabla 14

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Intermedio 2 (2009)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
2	Música instrumental. Música orquestal. Fanfarria.	Cortinillas para la Actividad 2: “La vida de Juan O’Gorman”.	
4	Música instrumental. Son jarocho. Popurrí de sones jarochos.	Música de fondo para la Actividad 3: “Escucha la información sobre Veracruz y coloca en el cuadro los datos que se solicitan”.	
5	Música tradicional mexicana. Son Jalisciense “El Cielo de Chihuahua”. Autor e intérprete: José Alfredo Jiménez.	Música de fondo para Actividad 2: “Escucha la grabación sobre las Barrancas del Cobre y de acuerdo con ella, responde si las oraciones son verdaderas o falsas”	

Tabla 14

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
6	Música tradicional mexicana. Banda oaxaqueña.	Cortinillas para la Actividad 2A: “Escucha la grabación sobre la Fiesta de la Guelaguetza dos veces e identifica la idea principal en cada párrafo”.	
7	Música argentina. Chacarera. “El silbidito”. Autor: Anónimo.	Actividad centrada en la canción “El Silbidito” Actividad 2: “Forma equipos con dos compañeros y completa los espacios, escucha la canción tres veces”.	La canción parece ser interpretada por una rondalla, estudiantina o una tuna universitaria y se inserta en la sección 2: Un festival internacional.
8	Música instrumental. Música mexicana para orquesta. “Huapango”- José Pablo Moncayo.	Música de fondo para la Actividad 4-A: “Escucha el texto y marca con una palomita si la oración es verdadera o falsa”.	El texto narrado habla sobre “El Cervantino en la UNAM, diez espectáculos internacionales que se presentarán en la UNAM”.

Tabla 14

(Cont.)

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
<p>9</p>	<p>Música popular africana. Autor e intérprete desconocidos.</p>	<p>Música de fondo para la Actividad 1: “Escucha dos veces una entrevista radiofónica acerca de Nelson Mandela, luchador social africano, lee las opciones de respuesta y subraya la correcta”.</p>	<p>El libro no contiene información sobre la música.</p>
<p>10</p>	<p>Música electrónica. Autor e intérprete desconocidos.</p>	<p>Música de fondo para la Actividad 1: “Escucha y completa la conversación entre un grupo de jóvenes”.</p>	

Tabla 15

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Intermedio 3 (2007)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
1	Música instrumental.	Cortinilla del método.	Cortinilla que aparece en todos los volúmenes del método.
10	Música rock fusión. "Contamíname". Autor: Pedro Guerrero. Intérprete: Ana Belén.	Actividad basada en una canción. Actividad 7: "A continuación escucharás un fragmento de una canción que trata sobre la migración. Lee la letra de la canción al mismo tiempo que la escuchas y responde las preguntas que aparecen a continuación".	La actividad se enmarca en el apartado: Las parejas multiculturales.

Tabla 16

Descripción del contenido musical de: *Así hablamos: español como lengua extranjera. Superior (2007)*

Pista	Tipo de material musical, título de la obra y género	Uso didáctico / otro uso	Observaciones
8	Música instrumental. Flamenca sin voz.	Música de fondo para la Actividad 4-A: “Mientras escuchas la grabación que habla sobre Madrid, completa los espacios en blanco que aparecen en la transcripción”.	
11	Música instrumental. Música tradicional china (¿?).	Música que acompaña una de las 3 exposiciones de temas para la Actividad 1: “A continuación vas a escuchar tres exposiciones sobre diferentes temas, después de escucharlas, haz lo que se te pide”.	La exposición en la que aparece música de fondo habla sobre un cosmético que incluye la planta llamada “rodiola”, que crece en Siberia.