

Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros:
Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega



Tesis de maestría del Departamento de Lenguas Extranjeras

Español y Estudios latinoamericanos

Universidad de Bergen

Fanny del Carmen Dalis Ledezma

Otoño 2007

Agradecimientos

A los profesores participantes, sin su colaboración esta investigación no habría sido posible.

A mi tutora, Åse Johnsen, por su dedicación y profesionalismo sin igual.

A Rune Jacobsen, por su invaluable apoyo tecnológico y por estar siempre allí.

Índice

Glosario.....	4
Abreviaturas.....	4
1. Introducción.....	5
1.1 Justificación de la investigación.....	6
1.2 Objetivos de la investigación.....	6
1.3 Estado de la cuestión.....	7
1.4 La enseñanza del español en Noruega.....	9
1.5 Plan estratégico El idioma abre puertas (2007) y el nuevo Plan de estudio noruego (2006).....	11
2. Marco teórico.....	13
2.1 Evolución en los métodos de la enseñanza de idiomas extranjeros	13
2.2 Sobre la didáctica	17
2.3 Recursos didácticos.....	18
2.4 El uso de la música en el aula de E/LE.....	21
2.4.1 Antecedentes	21
2.4.2 La música como herramienta didáctica: razones para su uso.....	22
2.4.3 El reto de usar música en clase.....	28
2.5 ¿Y el alumno qué?.....	31
3. Marco metodológico.....	34
3.1 Encuesta sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega.....	34
3.1.1 Selección del método de investigación.....	34
3.1.2 Selección de la muestra	36
3.1.3 Elaboración de la encuesta	37
3.1.4 Procedimientos para la recolección de datos.....	43
3.1.5 Limitaciones del método.....	44
3.2 Análisis del repertorio musical en los manuales de enseñanza.....	44
4. Resultados y Análisis.....	45
4.1 Resultados generales.....	45
4.1.1 Resultados parte C de la encuesta "Datos personales y profesionales".....	46
4.1.2 Resultados parte A de la encuesta "Actividades docentes".....	52
4.1.3 Resultados parte B de la encuesta "Recursos didácticos utilizados en clase".....	54
4.2 Resultados del análisis del repertorio musical en los manuales de enseñanza	79
4.2.1 Manuales en la escuela secundaria inferior	80
4.2.2 Manuales en la escuela secundaria superior.....	83
4.2.3 Manuales en la educación de adultos.....	89
5. Conclusión.....	92
6. Futuras investigaciones.....	94
7. Bibliografía.....	95
8. Apéndices.....	100

Glosario

Strategiplan Språk åpner dører	Plan estratégico El idioma abre puertas (*) ¹
Norsk læreplan	Plan de estudio noruego (*)
Læreplan i fremmedspråk	Plan de estudio para las lenguas extranjeras (*)
Tilpasset opplæring	Enseñanza diferenciada (*)
Ungdomskole	Escuela secundaria inferior
Videregående skole	Escuela secundaria superior
Voksenopplæring	Educación de adultos

Abreviaturas

ANPE	Asociación Noruega de Profesores de Español
ESI	Escuela secundaria inferior
ESS	Escuela secundaria superior
EA	Educación de adultos
Prof.	Profesor

1 (*) Mis traducciones al español.

1. Introducción

Hablar de la enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros es sinónimo de logros y frustraciones tanto para el docente como para el aprendiz. Personalmente considero que el aprendizaje de una lengua extranjera es un viaje a través, no solo de la lengua como tal, sino también de la historia y la sociedad, del ayer y del hoy, en fin, del alma de una cultura; y es por ello que más allá de ser una actividad basada en tareas y horas de clase, la considero una experiencia que debería dejar su huella en las personas que la viven, ya sea el alumno o el profesor. Para el alumno, el aprendizaje de la lengua debería representar el descubrimiento de un mundo desconocido lleno de retos y de satisfacciones. Para el docente, la enseñanza debería ser la oportunidad de transmitir todo su saber en un marco motivador e interesante a través de su dedicación y entusiasmo. Es fácil escribirlo, pero ¿cómo hacerlo?

Mi experiencia personal como aprendiz de idiomas extranjeros tiene varias historias; del latín sólo recuerdo una frase, totalmente inútil, después de haber estudiado durante dos años. Del francés, mis memorias se limitan a las bromas que hacíamos de la manera como la profesora pronunciaba las palabras. Del inglés, muchos altos y bajos. Y del noruego recuerdo la divertida canción de Knutsen y Ludvigsen acerca del "Matpakke"; además del vocabulario aprendido sobre la comida, también conocí esta costumbre noruega. Y allí empieza otra historia.

Como profesora de español en Noruega, recuerdo que al principio me limite al manual de enseñanza hasta que decidí experimentar con una canción. La diferencia fue del cielo a la tierra; la reacción de la clase fue fascinante, y desde allí las canciones formaron parte de mi plan de trabajo. El observar la diferencia de cómo mi trabajo docente era más motivante y cómo mis alumnos respondían a través del uso de canciones, originó dos interrogantes: ¿por qué no lo hice antes?, y ¿lo hacen los demás? A la primera pregunta la respuesta era simple: no tenía idea de cómo hacerlo, ni de que fuese tan efectivo. A la segunda pregunta, la respuesta se encuentra en el contenido de estas páginas.

1.1 Justificación de la investigación

La razón por la cual he decidido escribir sobre el tema de la música como herramienta didáctica, surge debido a un interés personal por conocer el uso que se le da a este recurso didáctico en la enseñanza del español en Noruega. En base a mi propia experiencia, como profesora de español en la educación de adultos, considero que la música en clase es un elemento de inmenso provecho, tanto para el docente como para el alumno; y es por ello que me interesa conocer el enfoque que los profesores de español le dan al uso de esta herramienta en la secundaria.

Por otra parte, considero importante el hecho de que por medio de esta investigación se podrá conocer la opinión personal del profesorado acerca de sus experiencias en la enseñanza de la lengua española.

1.2 Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta tesis es investigar si la música es utilizada en el aula de ELE en Noruega, y asimismo conocer la opinión de los docentes sobre su uso como herramienta didáctica. Igualmente se pretende analizar el repertorio musical incluido en los manuales de enseñanza, tomando como punto de referencia una evaluación hecha por el profesorado.

Partiendo desde el objetivo principal se espera dar respuesta a las siguientes interrogantes

1. ¿Qué tipo de música se utiliza? ¿Responde a los gustos del profesor o del alumno?
2. ¿Cuál es el objetivo de utilizar la música en clase?
3. ¿Qué música está incluida en los manuales de enseñanza?

Para alcanzar estos objetivos se presentan, en el capítulo dos, las teorías relevantes sobre la evolución de los métodos de enseñanza de idiomas extranjeros, para de esta manera conocer los antecedentes sobre lo que ha sucedido en esta disciplina. Posteriormente, se discuten aspectos generales acerca de la didáctica y el recurso didáctico. Finalmente, se discuten diferentes teorías

sobre el uso de la música en el aula de ELE. Es en el capítulo tres, donde se describe el método de recolección de datos utilizado para llevar a cabo esta investigación, mientras que en el capítulo cuatro se encuentra el análisis de los resultados obtenidos.

1.3 Estado de la cuestión

En el campo específico de la pedagogía existe una mar de bibliografía dedicada al tema de la enseñanza de idiomas; de la misma forma, se encuentra disponible abundante material sobre el tema de la didáctica y los recursos didácticos.

En el caso particular de la canción como herramienta didáctica, la bibliografía en español se enriquece cada día más tal como se pudo observar al realizar esta investigación. Sin embargo, las fuentes más importantes de información son las que ahora se mencionan. Primeramente, el trabajo Juan F. Jiménez, Teresa Martín y Núria Puigdevall (1998) titulado *Sobre el uso didáctico de canciones en clase de español lengua extranjera, con un ejemplo de tipología*. Este artículo brinda una visión bastante amplia sobre el tema de las canciones, tocando desde los antecedentes hasta la situación actual. Por otra parte, el interesante trabajo de Rosario Ruíz García (2005) llamado *De los baúles de la Píquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE*, ofrece un panorama muy completo sobre el uso de la música como transmisor de elementos culturales. Finalmente, se debe mencionar el libro de Matilde Martínez Sallés (2002) titulado *Tareas que suenan bien: El uso de canciones en clases de ELE*. Este libro es una guía didáctica con un amplio contenido de actividades prácticas. Sin embargo, contiene también un apartado con información muy útil sobre la importancia del uso de la música como herramienta didáctica. Adicionalmente, en el Internet se encontraron una cantidad interesante de artículos, publicados especialmente en revistas electrónicas sobre didáctica o pedagogía. Generalmente estos artículos están basados en las experiencias personales de los profesores/autores. Cabe destacar, que los que más abundan son los relacionados con el tema de la música como factor motivador y como transmisor de elementos culturales en el aula de clase.

Ahora bien, con referencia a bibliografía sobre el español en Noruega, existe muy poco material informativo. A pesar de esto se encontraron tres trabajos interesantes los cuales se pudieron utilizar como referencia. En primer lugar, la tesis de maestría de Svein Erik Svendsen (1974), dedicada al estudio de los manuales de enseñanza de español en la, hoy, escuela secundaria. En segundo lugar, la tesis de Gro Nygård, escrita en el 2007, en la cual se evalúa el contenido cultural presente en el manual de enseñanza *Mundos Nuevos 1*. En tercer lugar, el estudio realizado por Heike Speitz y Beate Lindemann, acerca de la situación de la enseñanza de la segunda lengua extranjera en la secundaria inferior. Este estudio evaluó los idiomas alemán, francés y finés. Lo interesante de este trabajo es que una de las preguntas se refería al uso de la música en las clases de alemán y francés, a la cual el 45% del alumnado contestó que nunca se usaba música en clase, mientras que el 33% mencionó que lo hacían pocas veces. Por otro lado, los profesores alegaron sentirse inseguros en utilizar esta herramienta, ya que, primero consideraban que no tenían preparación en ese campo, y segundo porque temían que sus gustos musicales no coincidieran con los del alumnado. Señalaron, también, que usar canciones requiere de un conocimiento de la lengua y la cultura en el idioma que enseñan, de la cual a veces carecían (Speitz y Lindemann, 2002:30). Los resultados de la presente tesis permiten comparar la situación del español, con la del francés y el alemán reportada en esa investigación.

Otra fuente de información la representó la página de Internet de ANPE, Asociación Noruega de Profesores de Español, la cual contiene material informativo para el profesorado; al tiempo que sirve como punto de encuentro para los profesores de español en el país.

Para finalizar, vale la pena mencionar que en el plan estratégico *El idioma abre puertas* (2007) se afirma que existen muy pocos trabajos de investigación sobre la didáctica en la enseñanza de idiomas, así como en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Noruega; es a partir de 1985 cuando se empezaron a realizar investigaciones al respecto, sin embargo, la mayoría de ellas están limitadas a estudios sobre el idioma inglés, lo que hace de esta investigación una de las pioneras en cuanto a la enseñanza de la lengua española en el país.

1.4 La enseñanza del español en Noruega

El alemán, el francés y el español son los idiomas que se imparten como segunda lengua extranjera en la escuela secundaria noruega. Sin embargo, el español tiene una presencia más reciente que las otras dos lenguas. Está registrado que desde finales de 1700 ya se impartían clases de francés y alemán en las escuelas noruegas. Por ejemplo, en la escuela pública de Trondheim (Trondheim borgerlige Realskole) inaugurada en 1783, se impartían clases tanto de alemán como de francés; vale la pena mencionar como dato curioso, que estas clases eran solamente para los chicos, no para las chicas (Lorentzen, 1998:38). En el caso del español, de acuerdo a los datos recogidos por Svendsen (1974), el español se empieza a enseñar en 1875 en la Escuela de Negocios de Oslo (Handelsgymnasium), estas primeras clases eran básicamente español con fines de negocios. La primera escuela secundaria que empezó con clases de español fue la Escuela Aars & Voss, también en Oslo. A esta institución se le permitió impartir clases de español en lugar de francés el año escolar 1963/64. En 1976 la reforma educativa permitió la inclusión de español como una alternativa de segunda lengua desde el octavo año de enseñanza; sin embargo, esto no significó que se empezara a enseñar español en ese tiempo, pues, es sólo en los últimos años cuando se ha visto una demanda por el mismo.

Hoy en día, el programa de estudio en la escuela incluye, en primer lugar, la enseñanza obligatoria de inglés como primera lengua extranjera, y posteriormente, la enseñanza *opcional* de una segunda lengua extranjera, entre las cuales se encuentran el alemán, el francés y el español.

Con respecto a la situación del español en Noruega, lo cierto es que es una lengua con una popularidad *in crescendo*; en este sentido vale la pena mencionar las cifras recogidas en el plan estratégico *El idioma abre puertas*, referentes al nivel octavo de la escuela secundaria inferior. En el año escolar 2000 - 2001 no había registrado ningún estudiante de español; en el año escolar 2003 - 2004 se recogió la cifra de 2023 alumnos, mientras que en el período 2005 - 2006 se llegó a 6651, quiere decir un incremento del 30%. De acuerdo al nuevo *Plan de estudio* la cifra para estudiantes de español en el año 2006 - 2007 es de 20 240 (Kunnskapsdepartementet, 2007). A

pesar de que a primera vista resulte optimista, esta tendencia no es necesariamente algo positivo, pues, significa que el profesorado existente en la actualidad no es suficiente para cubrir la demanda del alumnado; de hecho ya han tenido que ser organizados cursos de formación en español para que docentes de otras asignaturas puedan también instruir en esta lengua. Sin embargo, la demanda ha sido tan fuerte que algunos profesores han tenido que empezar a enseñar español sin estar realmente capacitados para tal tarea, según menciona Gro Nygård en su tesis de maestría (2007:5).

En cuanto a la enseñanza del español en la secundaria superior, de acuerdo a información del *Anuario 2004* elaborado por el Centro Virtual Cervantes, también se observa una creciente demanda del español como segunda lengua; por lo que se repite el problema oferta – demanda mencionado anteriormente. A este nivel también se encuentran muchos profesores en cursos de formación para enseñar español. En este mismo documento elaborado por el Centro Virtual Cervantes, se menciona que en el año 2000, el español fue la lengua más estudiada en los cursos de diferentes asociaciones educativas, incluso por encima del inglés; un dato más actualizado lo mencionan Åse Johnsen y Liv Eide, “el español es ahora la lengua más popular tanto en los cursos de tiempo libre como en las escuelas” (2006:1).

Para finalizar, es necesario mencionar que, además de la falta de profesorado calificado, otro reto que enfrenta la enseñanza del español en Noruega es el referente a cómo afrontar la diversidad cultural que representa el idioma. En este sentido es interesante la opinión de Johnsen y Eide, la cual refleja la complejidad de enseñar un idioma que es el oficial en más de 20 países y hablado por más de 400 millones de personas:

Al trabajar con el español, tanto el profesor como el alumno tienen que acercarse a varios continentes y muchos países. En la clase de E/LE los alumnos no sólo se van a encontrar con una nueva lengua, con sus variantes, sino también con una realidad multicultural (2006:2).

En resumen, los países de habla hispana tienen en común la lengua española, aunque con sus variaciones propias; igualmente, cada uno tiene su propia cultura, esto significa un reto para el profesor de español, ya que, además del conocimiento que debe tener sobre la lengua, también

debería conocer un poco la diversidad cultural que representan los países hispanohablantes.

1.5 Plan estratégico *El idioma abre puertas* (2007) y el nuevo *Plan de estudio* noruego (2006)

En Junio del 2005 fue presentado el plan estratégico para el reforzamiento de la lengua extranjera, llamado *El idioma abre puertas*; en el año 2007 se publicó una nueva edición del mismo. La meta de este plan es:

Mejorar las habilidades de los alumnos, aprendices y profesores en varias lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria, así como aumentar el interés y la motivación por el aprendizaje de idiomas.²

La intención es alcanzar esta meta a través de seis objetivos, uno de los cuales se considera importante en relación a esta tesis, esto es: “Mejorar la calidad en la enseñanza de la lengua extranjera”³. En este sentido se mencionan dos premisas importantes; en primer lugar, “La enseñanza de la lengua extranjera es diferenciada y adaptada a las condiciones de los alumnos”⁴ y en segundo lugar “La enseñanza de la lengua extranjera tiene un carácter práctico”⁵. Lo anterior significa que, en primer lugar, el alumno es considerado un elemento importante dentro del proceso de aprendizaje y por ello se le debe prestar especial atención a su condición de individuo, para así ofrecerle una enseñanza que se amolde a sus necesidades propias. En segundo lugar, se destaca el carácter práctico que debería tener la enseñanza de idiomas; ambos puntos son interesantes para esta investigación tal como se verá más adelante.

El nuevo *Plan de estudio* data del año 2006 y describe los programas de estudio específicos para cada asignatura. Es así como la enseñanza de lenguas extranjeras, cuenta con su propio programa llamado *Plan de estudio para las lenguas extranjeras*. En este documento se describen las

2 Bedre ferdigheter i flere fremmedspråk hos elever, lærlinger og lærere i grunnskole og videregående opplæring og økt interesse og motivasjon for språkopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2007:9). Mi traducción al español.

3 “Bedre kvalitet på opplæringen i fremmedspråk” (Kunnskapsdepartementet, 2007:9). Mi traducción al español.

4 “Opplæringen i fremmedspråk er differensiert og tilpasset elevenes forutsetninger”(Kunnskapsdepartementet, 2007:10). Mi traducción al español.

5 “Opplæringen i fremmedspråk har praktisk tilnærming” (Kunnskapsdepartementet, 2007:10). Mi traducción al español.

tres áreas principales relevantes a la enseñanza de idiomas (Kunnskapsdepartementet, 2006b:1-2); las cuales, para la conveniencia de esta investigación, se pueden describir de la siguiente manera:

1. Auto aprendizaje del idioma: se refiere a la responsabilidad que tiene el alumno por su propio aprendizaje y por poner en práctica la lengua aprendida.
2. Desarrollo de las destrezas comunicativas: esta área comprende el trabajo de desarrollar las clásicas cuatro destrezas: escuchar, leer, escribir y hablar; además de una quinta, a saber, permitir que el alumno sea capaz de responder espontáneamente a diversas situaciones comunicativas.
3. Enseñar lengua, cultura y sociedad: a rasgos generales, destaca que el aprendizaje del idioma debe permitirle al estudiante adquirir conocimientos acerca de la cultura y los valores del país representado por la lengua estudiada.

En la conclusión de esta investigación se pretende justificar, hasta qué punto la música puede utilizarse como herramienta para cumplir con los parámetros anteriormente descritos.

2. Marco teórico

Teniendo ya una idea general sobre la situación de la enseñanza del español en Noruega a continuación se presentará la teoría en la cual se fundamenta esta tesis.

2.1 Evolución en los métodos de la enseñanza de idiomas extranjeros ⁶

La enseñanza de idiomas extranjeros es un tópico que ha generado un sinnúmero de trabajos bibliográficos; encontrar el método perfecto de enseñanza ha sido, y continúa siendo, la búsqueda constante de profesionales quienes plantean nuevas metodologías y tendencias catalogándolas, en ocasiones, como *la verdadera y perfecta*. La autora Alice Omaggio, afirma que una de las características más sobresalientes sobre la evolución de la metodología en la enseñanza de idiomas extranjeros es la búsqueda continua del método perfecto de enseñanza, el cual permitirá que finalmente, los estudiantes puedan aprender lenguas de una manera fácil y eficaz (2001:86).

En su trabajo *Los métodos en la enseñanza de idiomas*, Aquilino Sánchez (2000) presenta una extensiva investigación sobre la evolución del tema partiendo desde el método de la tradición gramatical hasta llegar a los métodos humanistas y de raíz psicológica. No es la intención de esta tesis presentar la evolución de los métodos de aprendizaje desde la época de la enseñanza del latín hasta nuestros días, no obstante, se presentan a continuación los métodos más conocidos y los que resumen en líneas generales la evolución ocurrida, a fin de usarlos como una introducción al tema principal de esta investigación.

a. **El modelo metodológico tradicional o de gramática de traducción:** está caracterizado por la marcada influencia de la enseñanza del latín, donde el profesor es la autoridad, el aprendizaje es pasivo y no participativo, y los textos o manuales tienen un “carácter sagrado” . Además, el

⁶ Antes de iniciar esta sección es necesario recalcar que el término *método* es usado aquí para hacer referencia a la *metodología usada para la enseñanza de idiomas*, y no a los manuales de enseñanza conformados por libros de texto, libro de ejercicio y material auditivo.

contenido en los manuales es seleccionado en base a un tema gramatical; el vocabulario presentado ilustra el uso por los eruditos e intelectuales, o el uso en las obras literarias; la traducción es el método ideal para aprender nuevas palabras; y en cuanto a la relación alumno profesor, ésta prácticamente es inexistente, excepto por la dualidad pregunta- respuesta, o la corrección de errores (Sánchez, 2000:138-141). En resumen, el carácter estricto y severo de este método creó la necesidad de un nuevo sistema que permitiera al alumno utilizar la lengua aprendida, en lugar de sólo memorizar la gramática.

b. El método directo: el principal representante de esta metodología fue Maximilian Berlitz, quien fundó su primera escuela de idiomas en USA en 1878. En líneas generales su teoría enfatizaba la práctica de la lengua oral, eliminando totalmente la traducción y las explicaciones de gramática (por lo menos al inicio de los cursos); hasta mediados del siglo XX la influencia de este método se convirtió en la más importante hasta entonces conocida, llegándose a hablar de “revolución” en la enseñanza de idiomas. Entre las características de esta metodología destaca la afirmación de que “cuantos más sentidos participen en el aprendizaje, más eficaz será éste” (Sánchez, 2000:141-145); igualmente las actividades en clase, recurrían al “uso de objetos, dibujos y gestos para transmitir el significado de palabras o frases” (Sánchez, 2000:147). Comparando este método con el gramatical, destaca que existe la interacción entre el profesor y el alumno; los manuales pierden su carácter sagrado y se usan como referencia, el contenido de los mismos se basa en el vocabulario que necesitan los alumnos para comunicarse a diario, pues el objetivo principal de este método es el desarrollo de la destreza oral.

c. El método audio – oral: surge en Estados Unidos a mediados del siglo XX, siendo el primer método desarrollado por *expertos* en otras áreas ajenas a la educación hasta entonces, a saber científicos y lingüistas:

[...] la influencia de los criterios científicos sobre los profesores hace que se adopten procedimientos bastante homogéneos en muchos aspectos básicos: los currículos suelen ser definidos por las autoridades educativas, los libros de texto aumentan en calidad y se ajustan con mayor fidelidad y fiabilidad a la metodología adoptada, la inspección gubernamental sirve de acicate para la

formación permanente del profesorado (Sánchez, 2000:163).

Así pues, se empieza a observar la participación de otras disciplinas, e incluso de organismos oficiales, dentro de la rama de la enseñanza de idiomas. Con la introducción de este método, se empiezan a utilizar recursos como el magnetófono, el proyector de diapositivas y el laboratorio de idiomas. Una clase bajo este método se caracteriza por un aprendizaje activo donde el alumno participa constantemente, sin embargo el hecho de que los materiales hayan sido elaborados por profesionales, hace que el rol del profesor sea más de intermediario, su trabajo es hacer llegar el mensaje que está en los manuales de enseñanza, sin mayor espacio para la creatividad o la espontaneidad (Sánchez, 2000:164-166).

La versión inglesa de esta metodología, fue el llamado **Método Situacional**, del cual vale la pena mencionar "el uso de dibujos y gestos para prácticas de repetición, sustitución, transformación o interacción" (Sánchez, 2000:171). Es decir, el alumno utiliza los dibujos para transmitir un mensaje a los demás, iniciando de esta manera una conversación. Los franceses, por su parte, desarrollaron el llamado **Método estructuro – global – audiovisual (EGA)**, el cual hace "uso frecuente e intensivo de dibujos, films, diapositivas o cualquier otra ayuda audiovisual para captar el significado parcial y globalmente y para prácticas diversas, repetitivas o no" (Sánchez, 2000:178). Es decir, aquí también se utilizan las imágenes para motivar el inicio de las conversaciones.

d. **El método comunicativo**: destaca la transmisión horizontal de los conocimientos, enfatizando la interacción entre el alumno y el profesor y el uso de textos auténticos y de tecnología moderna; el objetivo principal de este método es que el estudiante pueda comunicarse en la lengua que está aprendiendo (Díaz-Corralejó, 2004:244-245). De acuerdo a Sánchez es un error considerar este método como enfocado solamente en la destreza oral, todo lo contrario, debido a que:

La comunicación puede darse y se da tanto en el ámbito de la lengua escrita como en el de la lengua oral. Sólo los objetivos y necesidades especiales de un grupo podrán decidir el mayor peso – si lo hubiere- de uno u otro componente (2000:201).

Los manuales de enseñanza en este método presentan textos muy variados ejemplificando

siempre situaciones típicas de la vida real, alejándose así de los textos literarios del método tradicional gramatical o los textos elaborados del método audio-oral. Por su parte, el alumno tiene un rol más activo y de auto-aprendizaje, en el cual es responsable de participar activamente en las actividades en clase o ejercicios en casa. Estas características hacen de este método un sistema multidisciplinario más completo y complejo de enseñanza, el cual también requiere esfuerzo por parte del profesorado, acostumbrado a otra metodología. En resumen, menciona Sánchez:

La metodología comunicativa se diferencia de los métodos habituales en un hecho sobresaliente: abunda poco en restricciones y prohibiciones. No se prohíbe la gramática, no se prohíbe la traducción, no se prohíbe iniciar el proceso docente con textos escritos [...] (2000:212).

Por lo que se puede agregar que la variedad y flexibilidad de este método influye en la motivación del aprendiz (Sánchez, 2000:205).

e. **Los métodos humanistas y de raíz psicológica:** por conveniencia, vale la pena mencionar el método basado en la **sugestopedia**⁷ y **sugestología** desarrollado por el psicólogo y sugestólogo Georgi Lozanov. Este método destaca la importancia de ciertos elementos, a saber, la música y el ritmo (Sánchez, 2000:218-222).

Lozanov aduce que la música contribuye a la liberación de las barreras (psicotraumas menores) que atenazan nuestro espíritu y a la eliminación de convicciones subyacentes que limitan nuestra capacidad mental. De esta manera no solamente se logra que los alumnos se relajen y tornen receptivos, sino que el orden y la organización se instalen en sus mentes. El tipo de música preferida es la clásica (Sánchez, 2000:219).

A pesar de que Lozanov parece limitar el uso de la música al estilo clásico, sus argumentos ilustran la importancia que el ritmo y la melodía pueden tener en el proceso enseñanza - aprendizaje.

f. Para finalizar se debe mencionar el **Enfoque por tareas y por proyectos** descrito en el Marco común europeo de referencia para las lenguas, en el cual se enfatiza la transmisión horizontal del conocimiento, al igual que se justifica el uso de “todo tipo de técnicas y documentos” (Díaz-Corralejo, 2004:245); en otras palabras, se le da plena libertad al docente para realizar

⁷ Sugestopedia: ciencia que ocupa del estudio sistemático de las influencias no racionales y no conscientes que actúan continuamente sobre el ser humano (Richards, 1990:142, citado en Sánchez, 2000:218).

creativamente su labor.

Recapitulando, la diferencia entre todos estos métodos ilustra el proceso de evolución que caracteriza la enseñanza de idiomas, un proceso constante, ya que siempre aparecen nuevas metodologías. En este sentido, podemos mencionar lo que Santos Unamuno (2000) denominó “viraje pragmático”, concepto que identifica los nuevos estilos de enseñanza de idiomas con énfasis en la comunicación y donde la labor educativa no se limita al uso de libros de textos sino también a todos aquellos elementos que ayuden a transmitir conocimientos al alumno, despertando así su motivación y deseos de conocer más sobre la lengua y el país en cuestión (citado en Calahani 2003:1)⁸. Esta afirmación sirve como abre boca al próximo apartado, el cual trata, justamente, de la didáctica y de la diversidad de recursos didácticos.

2.2 Sobre la didáctica

Para hablar de recursos didácticos es necesario definir el término de didáctica. Siendo un concepto un tanto discutido existen una infinidad de opciones, entre las cuales destaca la siguiente: “Didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza” (Díaz-Corrales, 2004:245). En otras palabras, la didáctica comprende todo el universo de herramientas utilizadas por el profesorado para impartir sus conocimientos al alumno. En las simples, pero sabias, palabras de Ulrika Tornberg “la didáctica trata el qué, el cómo y el por qué de la enseñanza⁹”. En el campo específico de la didáctica del lenguaje, se puede afirmar que un profesor de idiomas debe utilizar herramientas adecuadas para estimular y desarrollar las cuatro destrezas del alumno, a saber, leer, escribir, escuchar y hablar.

En este orden de ideas, se debe tomar en cuenta que el profesor de lengua extranjera, debería utilizar diferentes recursos dependiendo de si está enseñando un idioma como “lengua extranjera” (LE), o un idioma como “segunda lengua” (L2). De acuerdo a la opinión de Kim

8 El trabajo de Calahani está disponible en la red sin numeración continua, el número de página citado aquí corresponde a la sección "Las canciones en la clase de ELE"

9 "[...] didaktikken behandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor" (2000:10). Mi traducción al español.

Griffin, enseñar una “segunda lengua”, quiere decir que el alumno reside en el país donde se habla la lengua que está aprendiendo, por ejemplo, estudiar el idioma noruego en Noruega. Por otra parte, enseñar una “lengua extranjera” significa que el docente realiza su labor en un país donde no se habla el idioma enseñado, por lo tanto el alumno no tiene, generalmente, la oportunidad de utilizar la lengua aprendida en su comunicación diaria. Este es el caso del español en Noruega (Griffin, 2005:25). Vale subrayar entonces, que estos dos términos deberían ser considerados por el docente al momento de realizar la labor de enseñanza.

Habiendo estudiado el concepto de didáctica y entendiendo que el profesor de idiomas debería estar especializado en precisamente eso, *la enseñanza de idiomas*, ahora pasaremos a discutir algunos de los recursos didácticos que se pueden utilizar para llevar a cabo la actividad educativa.

2.3 Recursos didácticos

Sería un absurdo señalar que solamente los recursos didácticos garantizan el éxito en la enseñanza de idiomas extranjeros, pues, es obvio que en este proceso entran en juego la combinación de muchos elementos. Por otra parte, también sería un absurdo negar que mientras más variados sean los recursos utilizados en clase, existen más posibilidades de que la actividad enseñanza - aprendizaje sea más fructífera tanto para el profesor como para el alumno. No obstante, es importante que el docente no se ate a la estructura de una herramienta única. Por ejemplo, menciona Garmendía que:

[...] los manuales deben concebirse como instrumentos “flexibles y maleables”; como “cajas de herramientas” y no como “moldes; como “mapas orientadores y sugerentes” y no como “recetas prescriptivas y directivas”, de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismo que actúan en el aprendizaje (2006:31)

A pesar de que esta cita parece referirse específicamente a los manuales de enseñanza, sirve para reafirmar el hecho de que lo importante de un recurso didáctico es que permita el desarrollo tanto de las destrezas productivas (expresión oral, interacción oral, expresión escrita), como de las

destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) (Pisonero, 2004:1281). Es la labor del docente explotar todo el potencial del material didáctico que está a su alcance, a fin de que el alumno reciba el *input* necesario para desarrollar las destrezas antes mencionadas.

Teniendo en cuenta que existe una variedad inmensa de recursos didácticos, a continuación se presenta una clasificación general, hecha por esta investigadora, a fin de utilizarlos como introducción para la discusión del uso de la música como herramienta de enseñanza.

a. **Material escrito:** este tipo de recurso permite, en primer lugar, el desarrollo de la destreza lectora en el alumno; sin embargo no se limita a ella, pues, como sabemos, la lectura refuerza también la destreza escrita. El material impreso disponible para la enseñanza de la lengua comprende una variedad muy amplia; a conveniencia de este trabajo, se ha clasificado este material en dos categorías: en cuanto a la forma y en cuanto al contenido. En lo que se refiere al *formato* nos referimos a las características físicas del material, por lo que se pueden mencionar: los manuales de enseñanza, obras literarias (novelas, cuentos, poemarios, etc.), diccionarios, periódicos, revistas, mangas o tiras cómicas, etc. Para los fines particulares de esta investigación, se pueden mencionar en este renglón los “Cancioneros”, es decir, esos pequeños librillos incluidos en las carátulas de los discos compactos, donde se incluyen las letras completas de las canciones. En lo referente al *contenido* del material impreso, se hace referencia a lo que está *dentro* del mismo. Es aquí donde entran en juego términos como los *textos auténticos*, frecuente en las noticias o los artículos de revistas. Igualmente, podrían mencionarse, el uso de *proverbios* o *refranes populares*, así como de *chistes*. Haciendo referencia a ambos, Alice Omaggio (2001), afirma que en muchos países estos elementos son un reflejo de la cultura, del modo de vida y por ello representan un medio de gran valor para poder entender las diferencias entre los países. En el análisis de los manuales de enseñanza, fue posible observar que se incluían varias secciones con textos auténticos y refranes, aunque se encontraron pocos chistes.

b. **Material audiovisual:** especialmente en los últimos años se ha visto la tendencia a

utilizar videos cortos en las aulas de ELE. Es evidente que este tipo de material es de gran provecho para el desarrollo de la destreza auditiva del estudiante, además de que enriquece su conocimiento cultural sobre el país estudiado a través de las imágenes vistas. El profesor puede escoger entre una variedad de recursos como: películas, videos musicales, videos cortos, documentales entre otros. En el caso particular de la películas, vale la pena mencionar el trabajo de Pilar Carilla, *Me gusta el video, me gustas tú*, donde afirma: “Una película en video nos proporciona la libertad para elegir, dar saltos en el tiempo, congelar imágenes, ver sin sonido, oír sin ver...”(2001:25). Este comentario se puede considerar válido para toda la gama de los materiales audiovisuales.

c. **Material auditivo:** en este segmento se incluyen todas aquellas herramientas que desarrollan *principalmente* la destreza auditiva del alumno, más no quiere decir que ésta sea la única que se trabaja al utilizar este tipo de material. En los manuales de enseñanza generalmente se incluyen diálogos y grabaciones para ser escuchados en clase; también vale la pena mencionar la posibilidad que ahora tiene el alumno de escuchar programas de radio a través del Internet Sin embargo, el recurso didáctico más importante en este renglón, a fines específicos de esta investigación, es la música.

Al referirnos a la música, estamos hablando de la combinación texto más ritmo o melodía; así pues, esta herramienta es considerada por muchos como el material ideal para desarrollar la destreza auditiva del alumno, ignorando en algunos casos que se puede utilizar con otros fines. Una discusión más extensa sobre el tema tiene su propio espacio en esta investigación (apartado 2.4).

d. **El elemento lúdico:** mencionar la cantidad de juegos que se pueden utilizar en un salón de clases resulta inviable en esta investigación; basta con afirmar que los juegos pueden variar desde los tradicionales hasta los más modernos tecnológicamente; es decir, un docente puede utilizar desde sopas de letras o crucigramas, hasta juegos en formato digital (de ser posible en el aula de clase). Isidoro Pisonero destaca la importancia del juego como herramienta didáctica:

Los juegos [...] son siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje (2004:1293).

La opinión de este autor destaca algunos de los aspectos que se enriquecen al utilizar el elemento lúdico en clase, a saber, la motivación y la creatividad del alumno.

e. **Las nuevas tecnologías:** es evidente por doquier la importancia de las nuevas tecnologías en muchos aspectos de la vida humana. En el caso particular de la enseñanza de idiomas, Alice Omaggio destaca que hoy en día, tanto el profesor como el alumno pueden utilizar programas informáticos para hacer ejercicios, corregir errores, interarticular con personas nativas, entre muchas otras actividades. Finalmente, añade que el uso de las nuevas tecnologías puede estimular la motivación, tanto por parte del docente como del aprendiz (Omaggio: 2001:164). Como un corolario a este renglón, vale la pena mencionar que en las revistas electrónicas citadas en la bibliografía abundan secciones específicas sobre el uso herramientas como el Internet, chat, foros de discusión, etc. en la enseñanza del español.

Sería posible continuar comentando sobre recursos didácticos, sin embargo, el estudio de esta tesis está centrado en el uso de la canción como herramienta didáctica en las escuelas noruegas, por lo tanto el próximo punto a desarrollar está exclusivamente dedicado al desarrollo de este tema.

2.4 El uso de la música en el aula de E/LE

Como preámbulo a este apartado debe aclararse que para los fines de esta tesis, el término *música* debe interpretarse como la combinación de texto y melodía.

2.4.1 Antecedentes

Sería un desacierto afirmar que el uso de la canción para enseñar idiomas es un fenómeno reciente; en el artículo escrito por Jiménez y otros (1998) se menciona que hace medio siglo existió un método llamado *Aprenda español por medio de canciones*, escrito por la mexicana María

Grever. Volviendo a la época moderna, los mismos autores señalan que a partir de la década de los noventa se ha empezado a discutir cada vez más y más la presencia de la música y la canción en el aula de clase. En su discusión, los investigadores son claros al señalar que el uso de las canciones en clase, puede ser tan efectivo como el uso del periódico, los textos literarios, vídeos entre otros; pero, la diferencia principal entre estos recursos es que la combinación entre texto y música “consiguen del oyente una predisposición psicológica, sensorial, cultural diferente de la que suscita la sola lectura [...]” (Jiménez y otros, 1998:1).

Ahora bien, si es del conocimiento general que las canciones tienen un gran valor como herramienta didáctica, la pregunta es ¿por qué no es utilizada con más frecuencia en el aula? Una posible respuesta la encontramos en el trabajo de Martínez Sallés, donde la autora comenta que las canciones son consideradas por muchos como un “material cultural menor, de poco prestigio...apto solo para llenar huecos, calmar una clase excesivamente movida, o motivar a un grupo exageradamente apático” (2002:4).

Por su parte, Rosario Ruíz García, afirma lo siguiente:

La música y las canciones se utilizaban – y aún se siguen utilizando – como un premio o un mero pasatiempo, un mecanismo para procurar la distensión del grupo en sesiones demasiado largas, clases previas a las vacaciones, etc. (2005:1)¹⁰.

A pesar de estos comentarios, un tanto negativos, parece ser que el uso de la música se está ganando cada vez más un espacio propio en el aula de clase, pues, los docentes están asimilando el hecho de que la música ofrece una gama de posibilidades digna de ser aprovechada en beneficio del aprendizaje exitoso de la lengua.

2.4.2 La música como herramienta didáctica: razones para su uso

Uno de los autores más prolíferos, en español, sobre el tema de la enseñanza de lenguas, Daniel Cassany (1994), comenta:

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la

¹⁰ El trabajo de Ruíz García está disponible en la red sin numeración continua, el número de página citado aquí corresponde a la sección "2.1. ¿Por qué trabajar con canciones? Aportaciones al aula"

velocidad y la pronunciación correcta [...], además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores [...]” (citado en Jiménez y otros, 1998:2). (Mi subrayado).

Las palabras de Cassany destacan las ventajas que ofrece el uso de la música de una manera bastante general; tomando como punto de partida las opiniones de autores como Jiménez y otros (1998), Martínez Sallés (2002), Betti (2004) y Ruíz García (2005), a continuación se presentan las razones más importante para usar esta herramienta didáctica, seleccionadas a criterio de esta investigadora y para los fines específicos de esta tesis.

1. Ofrece variación en la enseñanza de la gramática y la fonética: al colocar canciones en clase, el profesor puede trabajar diferentes áreas de la lengua. Por ejemplo, a nivel lingüístico se pueden practicar los tiempos verbales en contexto, reforzar conocimientos previos o explicar nuevas estructuras sintácticas; asimismo, debe tomarse en cuenta que los textos de las canciones incentivan el crecimiento del léxico, dado que el alumno puede aprender nuevas palabras, y comprender o recordar mejor las que ya conoce. Por otra parte, al cantar, el alumno practica la pronunciación y también se ejercita en escuchar la lengua estudiada; además de que puede comparar el lenguaje utilizado, pues, se pueden usar canciones con lenguaje cotidiano, o poético, entre otros (Betti, 2004).

2. Estimula las cuatro destrezas: al hablar de *destrezas* en plural, destaca Ruíz García (2005) que las canciones en clase estimulan las cuatro destrezas en el alumno, y debe eliminarse la concepción general de muchos docentes, de que la música ayuda *solamente* a la destreza auditiva. Jiménez y otros (1998) se hacen eco de esta opinión, recalcando que ya es hora de que los docentes abandonen la creencia de que la música es un recurso ideal *exclusivamente* para el desarrollo de la destreza auditiva; por supuesto que lo es, sin embargo, también es ideal para permitir la integración de las otras destrezas, pues, el alumno puede *leer* el texto de la canción, *escuchar* y *hablar* sobre las instrucciones dadas por el docente, *escribir* su opinión sobre el texto, etc.

3. Ejemplifica diferentes estilos literarios: En la opinión de Perez-Agote (1999:887), “la canción, como la literatura, permite trabajar diversos aspectos de la lengua (metáfora, ironía, juegos de palabras, etc.) [...]” (citado en Ruíz García 2005:3)¹¹. Sin embargo, Ruíz García señala que éste no es el uso más común que se le da a la canción en clase, precisamente porque para muchos la canción todavía es un elemento de “bajo nivel”, comparado con los clásicos literarios. A pesar de esto, vale la pena mencionar que en varias ocasiones los textos de autores famosos han sido llevados a canciones, por ejemplo, los cantautores Ana Belén y Joan Manuel Serrat han hecho un éxito del poema de Rafael Alberti, “Se equivocó la paloma.”¹²

4. Representa textos auténticos de primera mano: las canciones representan un material auténtico real, tal como los llamados *textos auténticos*, dado que son escritas por cantantes nativos para el público nativo, el cual está en la posición de entender claramente el mensaje que se quiere transmitir. De la misma forma, las canciones son, en muchas ocasiones, textos que revelan elementos de la vida cotidiana y utilizan, en la mayoría de los casos, un lenguaje “simple e informal”. Además, generalmente son textos cortos con estructuras sencillas y que describen un tema concreto, haciéndolas fáciles de comprender (Ruíz García, 2005).

5. Permite expresar emociones y reacciones individuales: por ser textos auténticos, los temas de las canciones reflejan situaciones que el estudiante identifica en su propia cultura (romances, vida familiar, problemas sociales, etc.); y que por tanto interpretará a su manera, identificándose muchas veces con el contenido expresado en ellas. Tanto Ruíz García (2005) como Jiménez y otros (1998) afirman que cada persona reacciona de manera diferente ante un texto, lo que permite que al momento de discutir luego el tema de la canción se pueden encontrar un sinnúmero de interpretaciones donde ninguna es errónea, pues, ilustra simplemente la interpretación personal del alumno. Esto por supuesto, ayuda a eliminar, o disminuir, el miedo al error y por ende

11 Número de página correspondiente a la sección "2.2. ¿Qué trabajar con canciones?"

12 <http://www.jmserrat.com/serrat/index2.html>

crea más seguridad en el alumno, además de motivar la participación en clase y poner en práctica los principios de la *enseñanza diferenciada*.

6. Estimula el juego y la creatividad: de acuerdo a Ruíz García (2005), la música hace que el estudiante *juegue* con el idioma mientras descubre y experimenta el mismo; además es un rico elemento para incentivar la creatividad permitiendo la creación de un ambiente relajado en el aula, el cual es primordial para el éxito de la tarea educativa.

7. Estimula la memoria: el aprenderse una canción y cantarla luego por mucho tiempo, incluso años, es una ventaja innegable del uso de la música en clase. Ruíz García, cita a Gil-Toresano (2001:40) afirmando que al incluir canciones en el aula “podríamos sacar provecho de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua [la repetición]” (citado en Ruíz García 2005:4)¹³. Vale mencionar, por ejemplo, la constante repetición de las frases incluidas en los coros o estribillos de las canciones. También se debe hacer notar que las canciones pueden ser “pegadizas”, quiere decir que el ritmo y la letra se quedan en la memoria de la persona que la escucha por un lapso de tiempo indeterminado. Esto es lo que Martínez Sallés defiende, utilizando las teorías de algunos investigadores, afirmando que usar canciones permite que el alumno sea capaz de “abrir el filtro afectivo que les bloquea y permitir la entrada y el calado del *input* lingüístico” (Krashen 1983, citado en Martínez Sallés, 2002:4)

8. Motiva: Ruíz García cita a Santos Asensi (1996:338) en su defensa de la música y las canciones como elemento motivador, argumentando que estas representan “uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas” (citado en Ruíz García, 2005:1)¹⁴. De igual forma, en la presentación del libro *Tareas que suenan bien*, se lee el siguiente comentario: “[...] la mayoría de los especialistas coincide en admitir que las canciones son

13 El número de página corresponde a la sección "2.1. ¿Por qué trabajar con canciones? Aportaciones al aula"

14 El número de página corresponde a la sección "2.1. ¿Por qué trabajar con canciones? Aportaciones al aula"

un recurso motivador de primer orden cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera” (Martínez Sallés, 2002:3).

Por su parte, Silvia Betti (2004) declara que los diversos temas disponibles a través de las canciones motivan a discutir la situación descrita, por lo que los estudiantes tienen una participación activa durante la actividad, alcanzándose de esta manera altos grados de motivación en el aula. Adicionalmente, las canciones crean la necesidad en el alumno de comunicarse con sus compañeros, para saber la manera en la cual ellos interpretan lo que han escuchado; el estudiante se siente estimulado a compartir sus ideas y opiniones, por ende, a *comunicarse*.

Para finalizar, y no por ello menos importante, es conveniente afirmar que el uso de canciones en clase no beneficia nada más al alumno, tal como afirma Mata Barreiro (1996):

La audición de una canción desencadena en el alumno y en nosotros, profesores, sensaciones y reacciones diferentes. La comunicación entre esas dos culturas introduce una situación pedagógica generadora de enriquecimiento mutuo (citado en Jiménez y otros, 1998:2)

Es interesante esta opinión de Mata Barreiro, pues, se encontró en los resultados de la encuesta que para algunos profesores la música era motivante tanto para el alumno como para ellos mismos.

9. Enseña contenidos culturales, sociales e históricos: este es uno de los puntos más estudiados hasta ahora por los investigadores; y para esta autora, es una de las razones más importantes por las cuales conviene colocar canciones en clase. Para iniciar este apartado es conveniente definir el concepto de cultura:

Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas [...]) fundadas más en convicciones que en un saber (Porcher 1986, citado en Miquel 2004:2).

En base a este concepto se puede sugerir que la cultura es la bandera de identificación de un pueblo. Se considera un elemento tan importante que incluso en el Marco común europeo de referencia se enfatiza que el estudiante de una lengua extranjera debe tener acceso a un *saber sociocultural* que le permita entender la realidad actual del idioma en cuestión. Se utiliza el término

conocimiento sociocultural para "[...] referirse al conocimiento de las características distintivas de una sociedad concreta, de la cultura de la comunidad o comunidades que hablan español [...]" (Guillén, 2004:842). Los elementos considerados a tener en cuenta al trabajar con cultura están enumerados en el Marco de referencia, ellos son: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las conveniencias sociales y el comportamiento ritual (Guillén, 2004). Las palabras de Jiménez y otros, resumen a grandes rasgos el énfasis que señala el Marco común europeo de referencia:

La imponente carga cultural de los textos de las canciones se pone de manifiesto no sólo cuando reproducen más o menos fielmente poemas, sino también al encerrar contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana (1998:3). (Mi subrayado).

Considerando otras opiniones, cabe mencionar a Gil Toresano (2001:41), quien afirma que una clase de idiomas comprende también una clase de cultura sobre el país o los países que hablan esa lengua:

En la clase de lengua se descubre y se enseña cultura. La música y las canciones son manifestaciones culturales de la comunidad lingüística: Pero además las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural (citado en Ruíz García, 2005:7)¹⁵.

Por su parte, Silvia Betti señala que “la canción representa no solamente un lenguaje universal, sino también el período histórico y la sociedad de la cual es expresión” (Betti, 2004:2). Igualmente menciona Calahani que “La canción...sirve como interesante fuente de la idiosincrasia hispana para el trabajo de clase” (Calahani, 2003:2)¹⁶. Tal como evidencian estos comentarios, el uso de la música en clase brinda la oportunidad al docente de explorar los acontecimientos culturales, sociales e históricos de un país de una manera diferente a la tradicional.

Para finalizar, mencionan Jiménez y otros, un punto interesante: “Las canciones antiguas y modernas, cultas o populares constituyen verdaderos inventarios - a veces canteras- de lengua viva” (1998:2). Es decir, las letras de las canciones no solamente le enseñan al alumno aquel vocabulario

15 El número de página corresponde a la sección "2.1 ¿Por qué trabajar con canciones? Aportaciones al aula"

16 El número de página citado aquí corresponde a la sección "Las canciones en la clase de ELE"

intelectual y gramaticalmente correcto, sino también, aquel que se usa en la calle, el que usa el ciudadano común en su comunicación diaria, y que caracteriza en ocasiones la cultura de ese país. Vale la pena mencionar el siguiente ejemplo. La canción llamada “Pavo real”, interpretada por el cantante venezolano José Luis Rodríguez a finales de los años setenta, fue un éxito rotundo no sólo en América Latina sino también en España; en el coro de esa canción se utilizaba la palabra “chévere” la cual podría decirse que en su significado equivale al “vale” español. Como un resultado de esto, incluso hoy en día, el solo hecho de mencionar la palabra “chévere” identifica a una persona como originaria de Venezuela, para muchos oyentes.

En conclusión, en la opinión de esta investigadora, las razones antes expuestas permiten afirmar que las canciones, en su combinación texto más melodía, son una fuente de *input* ideal para el alumno. Al mismo tiempo, le dan una oportunidad al docente de manejar su hora de clase de una forma innovadora y motivante.

2.4.3 El reto de usar música en clase

El apartado anterior ilustra algunas de las ventajas que se presentan en el aula de clase al utilizar música; sin embargo, esto no quiere decir que preparar una clase con contenido musical resulte un trabajo sencillo para el docente. Tal como afirma Estevao Calahani:

El trabajo de búsqueda y selección de materiales...debe ser constante, aunque resulte duro. En muchas ocasiones, el profesor no dispone del tiempo o de los recursos necesarios para realizar una investigación adecuada, y se encuentra limitado por las dificultades de acceso o el coste de los libros, publicaciones periódicas, materiales didácticos, películas, discos,etc. (Calahani, 2003:1)¹⁷.

Es por ello que a continuación se mencionan los retos que, al parecer de esta autora, encuentra el docente al momento de decidir utilizar canciones en el aula.

1. ¿Qué tipo de música utilizar? En el estudio titulado *Internet y el trabajo con canciones en clase de ELE para brasileños*, el autor, Estevao Calahani Felício, comenta la dificultad en

17 El número de página corresponde a la sección "Nuevos recursos"

adquirir música en español que no sea el típico “Top 10” de la lista de éxitos comerciales; este señalamiento podría sugerir que en algunos casos el español se enseña nada más a través de la música que está de moda. El autor critica la actitud de los docentes al escoger *solamente* estas canciones famosas, por considerarlo como un pobre criterio de selección (Calahani, 2003).

Silvia Betti, por otra parte, defiende el uso de la canción *pop* en el aula de clase, señalando que las melodías modernas y conocidas son las que “mejor reflejan los intereses de los jóvenes ya que a menudo relatan las tendencias más importantes de la sociedad moderna” (Gómez González, citado en Betti, 2004:3). Igualmente, destaca esta autora que este tipo de canciones pueden motivar más al alumno, ya que quizás las escuchan luego en la radio. Aunque, al final de su artículo, también menciona que se pueden colocar canciones de artistas que no son tan reconocidos para que los alumnos conozcan algún cantante nuevo que luego pueden investigar por cuenta propia.

Estas dos opiniones, un tanto diferentes, ilustran el primer obstáculo que se le presenta al docente: escoger el tipo de música que utilizará en el aula. Podría parecer un detalle sin importancia, sin embargo, el hecho de que el profesor seleccione sólo música de su preferencia, o música *que no esté de moda*, puede influir en el efecto que tendrá la actividad en el aula; debido a que el alumno quizás no se identifica con las canciones seleccionadas, pues son de la época de cuando el docente era joven; o simplemente porque le son desconocidas.

2. **¿Qué tema seleccionar?** Otra variante a tener en cuenta es la responsabilidad del docente al seleccionar el tema de la canción que va a utilizar en el aula, en palabras de Silvia Betti:

[...] presentando a los estudiantes canciones que tratan temas de gran actualidad como la paz, la ecología, la globalización, el sexo, la droga, la inmigración [...] acercamos nuestra enseñanza a los intereses de nuestros alumnos y les damos la posibilidad de confrontarse en la clase (Betti, 2004:6).

Podría pensarse que este criterio de selección es un tanto sencillo, sin embargo, se pueden considerar dos puntos de vista en este sentido. Primero, si el profesor elige primero el tema que desea discutir en clase, y luego busca una canción que lo complementa, tiene que enfrentarse al

proceso de escoger entre la infinidad de canciones que discuten la misma temática. Por ejemplo, al hablar de la inmigración, podría escoger entre canciones de Manu Chao, Ricardo Arjona, Juanés, etc. Segundo, si el docente escoge primero la canción, debe entonces seleccionar el tema que se quiere explotar, ya que una canción puede tener varias temáticas. Por ejemplo, la canción "Mojado" de Ricardo Arjona, no habla solamente de inmigración, sino también de romance, familia, racismo, entre otros temas.

3. **¿Cuál es la finalidad de colocar música?** Ya hemos mencionado las razones por las cuales es importante y conveniente utilizar música en clase; sin embargo, el solo hecho de colocar música no quiere decir que, automáticamente, el alumno estará motivado, o aprenderá gramática; significa por tanto que después de seleccionar el tipo de música, tenerla disponible y escoger el tema, llega la hora de diseñar la actividad que se desea hacer con ella en clase; ya sea un debate, o discusiones en grupos, gramática o vocabulario, etc.; este es un proceso que el docente debe organizar mucho antes de llegar al aula.

Ahora bien, este trabajo de preparación e investigación, debería estar simplificado, en teoría, gracias al uso de los manuales de enseñanza; sin embargo esto no es lo que sucede en la mayoría de los casos, tal cómo se podrá apreciar en la evaluación de los libros hecha por el profesorado (apartado 4.2). Algunos teóricos critican el trato que se le da a la música en los manuales de enseñanza, entre ellos Jiménez y otros, quienes mencionan el hecho de que no se explote adecuadamente el repertorio musical por parte de las casas editoriales.

Se sigue desperdiciando un filón de recursos ofrecidos por las músicas y las letras de las canciones, por las biografías de sus compositores e intérpretes y por los demás productos editoriales vinculados a la música en los países de lengua castellana (1998:1).

De la misma forma opina Gro Nygård acerca de la falta de interés de las casas editoriales en explotar didácticamente no solamente las canciones, sino también otros recursos como los poemas y refranes populares:

¿Qué función tiene un poema, una canción o un proverbio en el libro de texto si no se complementa con ejercicios en el libro de actividades? Se puede tener la impresión de que estos funcionan como elementos divertidos del libro de texto y

que no son considerados como una parte significativa e integral de la enseñanza ¹⁸.

A falta de material ideal en los libros de textos, Santos Asensi (1997) recomienda que si el profesor está interesado en utilizar la música como herramienta didáctica, debe diseñar su propio material el cual puede adaptar a las necesidades individuales de los alumnos; evidentemente, esto significa más trabajo para el docente (citado en Ruíz García, 2005).

Se debe entender entonces, que utilizar música en clase requiere de un trabajo constante; el profesor debe disponer de tiempo para seleccionar las canciones y conocer las razones de tal selección. Este proceso requiere dedicación, y la gran pregunta es si el docente tiene tiempo para planificar una actividad de este tipo o si la falta del mismo significa que la música es usada solamente como una actividad lúdica o simplemente su presencia en el aula de clase es nula.

2.5 ¿Y el alumno qué?

Hoy en día, muchos estudiosos y practicantes en este campo están de acuerdo en que tanto el tipo como el grado de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es afectada por las diferencias individuales del aprendiz. (Ellis 1985). Muchos también creen que factores del aprendiz como la edad, aptitud, actitud, motivación, personalidad, estilo cognitivo, y las estrategias de aprendizaje preferidas, necesitan ser consideradas en cualquier teoría exhaustiva sobre la adquisición de una segunda lengua¹⁹.

Estas palabras de Alice Omaggio, resumen el punto que ha sido olvidado por algunos teóricos quienes enfatizan sin cesar la búsqueda del método de enseñanza perfecto. Un aprendiz de idiomas, es un ser humano que tiene características propias y que debe ser tratado como un individuo y no como un grupo, sino como parte de un grupo. Galloway y Labarca (citados en Omaggio 2001), afirman que los seres humanos reaccionan de manera diferente al espacio que los rodea (lugar de aprendizaje, la hora del día, etc). Asimismo, cada individuo tiene su manera

18 Hvilke funksjon har dikt, sanger og ordtak i tekstboka hvis de ikke følges opp med oppgaver i aktivitesboka? Man kan få inntrykk av disse fungere som morsomme innslag i læreboka og at de ikke er ment å være meningsfull og integert del av undervisningen. (2007:74). Mi traducción al español.

19 Most scholars and practitioners in the field today agree that both the rate and the degree of succes of second-language learning is affected by individual learner differences (Ellis 1985). Many also believe that learners factors such as age, aptitude, attittude, motivation, personality, congntive style, and preferred learning strategies need to be considered in any comprehensive theory of second-language acquisition (Omaggio, 2001:75). Mi traducción al español.

personal de aprender mejor, unos tienen memoria fotográfica, otros aprenden mejor escuchando o escribiendo, y así sucesivamente. Esto hace que los profesores tengan la tarea de encontrar la manera de hacer llegar sus conocimientos a todos estos individuos que forman su grupo de aprendices, pero no limitándose a un método que sea oral, o comunicativo o tradicional; sino a una mezcla que funcione para todo el grupo, en palabras de Galloway y Labarca (1990) "Lo que se está buscando no es un método de enseñanza, sino un repertorio de enseñanza²⁰". Aquilino Sánchez se hace eco de esta opinión al afirmar:

De igual manera ha sido notoriamente perjudicial para la enseñanza el cifrar ésta de manera casi exclusiva en la figura del profesor y de los materiales docentes (libro de texto), dejando de lado o minusvalorando la importancia de otro de los componentes clave en el proceso educativo: el alumno (2000:10).

Asimismo menciona Antonio Infante, en su ponencia *(Des)Motivando la clase de ELE una reflexión sobre el papel del profesor como (des)motivador*, lo siguiente:

En el mundo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas es de vital importancia conocer las necesidades de los aprendientes e incidir en ellas de manera voluntaria para suscitar una motivación mayor en el aprendizaje (2006:134).

Recalca, además, este autor que las características individuales del estudiante, unidas a las características del medio que lo rodea, son factores indispensables a tomar en cuenta en el proceso de la enseñanza del idioma.

En el caso particular de Noruega, se debe resaltar el término *enseñanza diferenciada*. La autora Turid Trebbi (1996) escribe lo siguiente: "El principio de la enseñanza diferenciada es la consecuencia pedagógica de ver el aprendizaje como procesos individuales²¹". En otras palabras, la enseñanza diferenciada se basa en considerar el aprendizaje de cada alumno como un proceso individual. Igualmente, añade esta autora que una enseñanza que motiva, activa y es variada es clave para poder llevar a cabo la *enseñanza diferenciada*.

En la parte general del reciente *Plan de estudio* noruego se encuentran varios comentarios

20 "What is called for is not a teaching method, but a teaching repertoire" (citado en Omaggio, 2001:76). Mi traducción al español.

21 "Prinsippet om tilpasset opplæring er den pedagogiske konsekvens av å se læring som individuelle prosesser" (1996:293). Mi traducción al español.

acerca de la *enseñanza diferenciada*. Entre ellos, el primero es el siguiente: "El punto de partida de la educación son las diferentes condiciones personales del alumno, sus antecedentes sociales y su afiliación local. La enseñanza debe ajustarse a cada alumno individualmente²²", y el segundo destaca:

El aprendizaje es algo que ocurre con y dentro del alumno. La enseñanza es algo hecho por otros. Una buena enseñanza inicia el aprendizaje, pero este se cumple por la iniciativa propia del alumno. El buen profesor estimula este proceso²³.

Es evidente por lo tanto, que la *enseñanza diferenciada* es considerada una prioridad dentro del sistema educativo noruego.

Para culminar, vale la pena mencionar que Martínez Sallés hace un comentario interesante sobre lo que ella define como *pedagogía de la diversidad* y el uso de la música:

Es más, el uso frecuente de distintos tipos de canciones en clases de lengua extranjera, favorece, sin duda que distintos alumnos con distintas sensibilidades y distintas percepciones de la realidad puedan identificarse y reconocer como propias las palabras de una lengua para ellos extranjera (2002:5).

Todos estos comentarios no sirven más que para resaltar y enfatizar el hecho de que cada alumno es un individuo diferente con necesidades propias, y es trabajo del docente amoldar su plan de enseñanza de manera tal que el éxito se pueda alcanzar sino por todos, por lo menos por la gran mayoría de los estudiantes.

22 "Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte" (Utdanningsdirektoratet, 2006a:15). Mi traducción al español.

23 "Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen" (Utdanningsdirektoratet, 2006a:28). Mi traducción al español.

3. Marco metodológico

Al llevar a cabo este estudio, se utilizaron dos métodos de investigación a fin de cumplir con dos objetivos diferentes. En primer lugar se decidió utilizar la encuesta como método de recolección de datos, para así obtener información acerca del uso de la música en el aula. En segundo lugar, se realizó un análisis de los manuales de enseñanza, con la finalidad de estudiar la presencia de la música en los mismos. Seguidamente se detallan los procedimientos hechos en ambos casos.

3.1 Encuesta sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega

3.1.1 Selección del método de investigación

Escoger el método de recolección de datos adecuado para alcanzar conclusiones precisas, es uno de los puntos más relevantes en cualquier trabajo de investigación. Al referirse al término *método*, Olav Dalland menciona lo siguiente: "Tranøy define método como un procedimiento para generar conocimientos o comprobar afirmaciones que se proponen reclamando ser verdaderas, válidas o duraderas²⁴". En otras palabras, el *método* es el camino a seguir para encontrar los resultados que se desean comprobar. Acto seguido, argumenta Dalland la importancia de seleccionar una metodología adecuada, pues, responder la pregunta que se tiene al iniciar la investigación, a través de los resultados obtenidos, es solo posible si se escoge el método de investigación correcto (2004:71).

Al empezar este trabajo, se consideró utilizar entrevistas individuales a profesores y entrevistas en grupo a los alumnos, sin embargo, haberlo hecho de esta manera habría implicado un número reducido de participantes, pues, es limitada la cantidad de profesores y estudiantes que se pueden entrevistar en el período de tiempo estipulado para una tesis. Igualmente, se estudió la

24 "Tranøy definerer metode som en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterpøve påstander som fremsetters med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare" (Tranøy 1986, citado en Dalland, 2004:71). Mi traducción al español.

posibilidad de realizar observaciones de los alumnos; sin embargo, el énfasis de esta investigación recae en el trabajo del profesor como transmisor de conocimientos y no del alumno como aprendiz de una lengua. Ahora bien, esto no quiere decir que la opinión del alumnado se juzgó menos importante, todo lo contrario, se considera que una investigación en esta área requiere de un trabajo por separado.

La encuesta es un método de investigación que permite obtener la información deseada, al poder combinar preguntas abiertas y cerradas. Tal como lo menciona Ruíz Olabuenága, las preguntas abiertas "permiten la máxima libertad de autoexpresión"; al combinarlas con preguntas cerradas se puede comprobar y verificar "la verdad de determinadas afirmaciones y datos aportados" (1999:173). Es así como se procedió a elaborar una encuesta con esta combinación de preguntas, ya que, en primer lugar, se quería saber si los profesores de español utilizaban canciones en sus clases; esta interrogante requería una pregunta directa y cerrada, (¿utiliza música en clase?) y la respuesta indicaría una cantidad específica. Por otra parte, las opiniones personales, sugerencias, etc. expuestas por el profesorado se podían obtener a través de preguntas abiertas, al darles la libertad de escribir en espacios en blanco.

Después de seleccionar la encuesta como herramienta, era hora de determinar si lo conveniente era obtener datos cuantitativos o datos cualitativos de los resultados. Nuevamente citaremos a Dalland para describir estos términos. En lo que se refiere al método cuantitativo este autor menciona:

Los métodos cuantitativos tienen la ventaja de que están destinados a transformar la información en unidades mensurables, que a su vez nos dan la oportunidad de realizar operaciones matemáticas, como encontrar promedios y porcentajes dentro de una cantidad más grande²⁵.

Al iniciar este estudio se mencionó que el objetivo principal era saber si los profesores utilizaban o no la música en sus clases. Tomando esto como punto de partida, se pudo haber realizado una encuesta solamente con preguntas cerradas, a través de la cual se habrían recopilado

25 De kvantitative metodene har den fordel at de tar sikte på å forme informasjon om til målbare enheter som i sin tur gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner, som det å finne gjennomsnitt og prosenter av en større mengde. (Holme og Solvang 1996, citado en Dalland, 2004:72). Mi traducción al español.

datos matemáticos sobre el porcentaje de profesores que utilizaban música en sus clases. Sin embargo, limitarnos a esta información estadística no era una opción a seguir, pues, no era solo saber cuántos profesores usaban música y cuántos no, sino, el cómo, el cuándo y el por qué la usaban, además de sus opiniones al respecto. Fue entonces necesario hacer uso de un método cualitativo, el cual es definido de la siguiente manera: "Los métodos cualitativos apuntan, en mayor medida, a capturar opiniones experiencias que no se pueden cuantificar o medir²⁶". Basándonos en estos dos conceptos, en esta tesis se aprovecharon las bondades de ambos métodos, pues, la combinación de los mismos nos permitió abarcar un espectro más amplio del área de estudio y los resultados ilustraron mejor la situación que quería conocerse.

3.1.2 Selección de la muestra

Después de decidir utilizar tanto datos cuantitativos como cualitativos, fue necesario seleccionar la muestra que se utilizaría como fuente principal de información. El universo de informantes para este estudio conformaba todos los profesores de español en Noruega.

Ahora bien, ¿cómo seleccionar a un grupo de profesores específicos para este trabajo? Primero debía empezar por llamar a todas las escuelas donde se impartieran clases de español, luego hablar con los profesores para presentarles el proyecto y finalmente esperar a ver si estaban interesados, o no, en participar. La investigación se pudo haber limitado a la provincia de Hordaland, inclusive, solamente al área de Bergen; sin embargo, esto habría significado una muestra bastante limitada. En fin, encontrar individualmente cada profesor habría supuesto un trabajo de campo largo, el cual tal vez, rebasa el período de tiempo disponible para la realización de esta tesis. Por ello, se tomó la decisión de utilizar la lista de correos de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE). Tal como su nombre lo indica, esta asociación está conformada por profesores de español a nivel nacional y cuenta con un total de 139 miembros²⁷; sin embargo, al momento de enviar la carta de presentación del proyecto, se informó que el campo de estudio era

26 "De kvalitative metodene er i større grad sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle" (Holme og Solvang 1996, citado en Dalland, 2004:72). Mi traducción al español.

27 Cifra de miembros al momento de iniciar esta tesis.

solamente la escuela primaria, secundaria y los institutos de educación de adultos. En resumen, la muestra corresponde a los profesores registrados como miembros de ANPE, quienes imparten clases a nivel de primaria y secundaria, así como institutos de educación de adultos.

3.1.3 Elaboración de la encuesta

Aprovechando los avances tecnológicos, la encuesta se realizó via Internet a fin de hacerla llegar a la mayor cantidad de informantes de la manera más accesible, cómoda y rápida. De esta manera los participantes podían responderla desde la comodidad de sus hogares, o desde su lugar de trabajo, en el horario que mejor les convenía. La encuesta estuvo compuesta por 28 preguntas, combinando abiertas y cerradas, en una estructura dividida en tres secciones: "actividades docentes", "recursos didácticos utilizados en clase" y "datos personales y profesionales". La estructura de la encuesta se diseñó tomando en consideración la opinión de Gustav Haraldsen:

Tenemos la tendencia de empezar a preguntar sobre datos personales [...] en lugar de ir directo al tema de investigación. Este es el método de un burócrata. [...] usa las primeras preguntas para señalar que esto es algo más que una notificación de mudanza²⁸.

En otras palabras, lo recomendable es iniciar una encuesta *iendo directamente al grano*, es decir, preguntando directamente lo que se desea saber, es por ello que se decidió no iniciar la encuesta con preguntas personales. A continuación se detallan las preguntas correspondientes a cada fase, y la razones de su inclusión en la encuesta.

Con respecto a la primera parte de la encuesta, "Actividades docentes realizadas por el profesor", la primera pregunta fue: 1. *¿A qué nivel imparte clases de español?* El objetivo era decidir la clasificación que se haría del profesorado en el análisis de la tesis diferenciando entre profesores de la escuela primaria, secundaria e institutos de idiomas para adultos. Era de suponer que se obtendrían pocas respuestas por parte de los profesores de primaria, y que la mayoría sería de la escuela secundaria, en su división noruega de "ungdomskole" y "videregående". Para los fines de

28 Vi har en tendens til å begynne med å spørre om personalia [...] istedenfor å gå rett på temaet for undersøkelsen. Dette er saksbehandlerens tilnæringsmåte. [...] bruke det første spørsmål til å markere at dette er noe annet enn å melde om flytting (1999:223). Mi traducción al español.

está investigación se utilizan los términos *escuela secundaria inferior* y *escuela secundaria superior*, respectivamente. Se decidió incluir los institutos de educación de adultos, debido a la popularidad de la lengua española como cursillo de idiomas; sin embargo, las respuestas obtenidas mostraron una baja participación de profesores a este nivel. Se debe mencionar que, a fin de evitar dudas al contestar, se decidió utilizar la terminología noruega en las alternativas de respuesta, es decir, *barneskole*, *ungdomskole*, *videregående skole* y *språkskole for voksne*.

Se puede pensar que la cantidad de horas que un profesor dedica a la enseñanza, influye en la manera cómo realiza su trabajo, es por ello que se hace la pregunta 2. *¿Cuántas horas de clase de español tiene semanalmente?* Se tomó como punto de partida *menos de 4 horas* considerando que los cursos en los institutos de educación de adultos tienen una duración mínima de dos horas, y que la asignatura en la escuela secundaria superior normalmente es de cuatro horas semanales.

Asimismo, la cantidad de alumnos en clase es, quizás, un elemento que influye en la motivación tanto del alumnado como del profesor, por ello la tercera pregunta fue *¿Cuál es el promedio de alumnos de español que tiene por clase?*.

Finalmente, se consideró importante saber los años de experiencia que tenían los informantes como profesores de español, pues, podían ser docentes con mucha experiencia en otras asignaturas, pero *nuevos* en español, por lo tanto la cuarta pregunta fue: *¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de español?* La intención era comparar este resultado con el de la pregunta 25, *¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor general?*, de esta manera se podría saber cuántos profesores de otras materias estaban enseñando español recientemente o desde hacía tiempo.

En la segunda parte de la encuesta, "Recursos didácticos utilizados en clase", se hacen preguntas relacionadas al material utilizado por el profesorado. El objetivo de esta sección era conocer los diversos recursos de los cuales se valen los docentes para hacer llegar sus conocimientos al alumnado. Esta sección se dividió en dos partes, en la *parte A* se solicitó información específica sobre el libro de texto utilizado, a través de las siguientes preguntas:

Nombre del libro/s que utiliza en sus clases de español (5), ¿Hay canciones incluidas en su libro de texto?(6), En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿utiliza/ha utilizado usted esas canciones en clase?(7) y por último, ¿Qué le parece a usted la selección de canciones en el libro de texto?(8).

Suponiendo que los profesores podían enseñar a varios niveles, se les dio la oportunidad de mencionar un máximo de cuatro libros. A través de estas respuestas, obtendríamos información, en primer lugar, sobre el nombre de los libros utilizados y si los mismos tenían o no canciones incluidas en su contenido. En segundo lugar, sabríamos si los profesores utilizaban ese material didáctico, y finalmente conoceríamos la opinión de los profesores sobre las canciones incluidas en el texto escolar. Un estudio sobre las respuestas correspondientes a esta sección tienen un apartado individual, bajo el título "Análisis del repertorio musical en los manuales de enseñanza". Se decidió hacer una sección aparte debido a la importancia y abundancia de los datos obtenidos.

En la *parte B*, se solicitó información acerca del material didáctico adicional. Con la pregunta 9. *Señale los recursos didácticos adicionales que utiliza/ha utilizado en sus clases de español*, se intentó obtener información sobre los recursos didácticos adicionales que los profesores usaban en sus clases, al mismo tiempo que sirvió de abreboca para la discusión sobre el tema de la música. Asimismo, esta pregunta nos permitió conocer el porcentaje de profesores que usaba la música en el aula; como es de suponer, el resultado final era de relevante importancia para esta investigación.

Dando por hecho que la música era utilizada en clase, se consideró importante saber quién/quienes eran los responsables de llevarla a clase, por ello la pregunta 10. *En caso de utilizar música en sus clases, ¿la trae usted o sus alumnos?* Con esta respuesta, sabríamos si el profesor permitía la colaboración del alumnado en la selección de canciones, o si era solo él/ella quién decidía lo que se escuchaba en clase; de igual forma, podríamos especular acerca de si los alumnos estaban interesados en participar o no en la selección de canciones.

Ahora bien, quizás los profesores sí utilizaban canciones en sus clases, pero ¿qué tan seguido sucedía esto?, esta duda llevó a hacer la pregunta número 11. *¿Con qué frecuencia utiliza*

música en su clase de español? La frecuencia con la cual el profesor colocaba música en clase permitiría saber si esta actividad era considerada importante como herramienta didáctica.

Una de las preguntas que se consideró como claves fue la número 12. *¿Por qué utiliza música en su clase de español?* Las razones por las cuales el profesor utilizaba o había utilizado música durante una clase podían indicar las tendencias que caracterizaban el uso de canciones como recurso didáctico en el aula de ELE en Noruega. Era primordial saber si los profesores consideraban la música como una herramienta de entretenimiento y diversión, o para presentar elementos culturales específicos de un país, o en un sentido estrictamente gramatical.

Para comprobar un poco las respuestas dadas en la pregunta anterior, y también para saber si las canciones se explotaban totalmente como recurso didáctico o si se usaban solo para divertir o pasar el tiempo, se incluyó una lista de alternativas a la pregunta 13. *¿Realiza algunas de las siguientes actividades después de haber colocado canciones en clase?*

Por otra parte, el tipo de música y los temas escuchados fueron investigados a través de las preguntas 14. *¿Qué tipo de música utiliza/ha utilizado en sus clases de español?* y 15. *¿Cuáles son/ han sido los temas de las canciones utilizadas en clase?* El tipo de música escuchado lo podíamos relacionar tanto con la edad y los gustos del profesor, como con los gustos de los alumnos. Probablemente, si el profesor era de la generación del 68, colocaría a sus alumnos música en español de aquella época, por ejemplo, Víctor Jara; o, si era un romántico de los sesenta utilizaría los boleros de Armando Manzanero, mientras que si era de los noventa, utilizaría los mismos boleros pero cantados por Luis Miguel. En caso de que hubiesen sido los alumnos quienes llevaban canciones a clase, probablemente se mencionarían estilos como el hip hop, rap o salsa, y cantantes como Manu Chao o Shakira. Por su parte, el tema de una canción indicaría si los profesores habían utilizado la música para enseñar los elementos culturales de un país, o para presentar problemas sociales y/o políticos; o simplemente habían usado temas tradicionales como el amor o el romance. Se debe tener en cuenta que, tanto el tipo de música como la selección de temas dados como opciones se escogieron al libre albedrío de esta investigadora para responder a los fines específicos

de este trabajo.

Ahora bien, otro punto interesante era conocer si los profesores utilizaban solo canciones y cantantes de América Latina o de España, por ello se incluyó la pregunta 16. *¿De dónde son los cantantes/grupos seleccionados?* Al preguntar sobre el lugar de origen de los cantantes o grupos, aclararíamos la duda sobre si el hecho de que España se encuentra en el continente europeo, influía en la selección de cantantes y música por parte de los profesores; por otro lado la pregunta 17. *¿Podría mencionar los nombres de los cantantes o grupos que ha utilizado en sus clases y los nombre de las canciones?*, permitiría indagar acerca de los conocimientos que poseían los profesores sobre los cantantes que utilizaban en sus clases.

Las tres últimas preguntas se dejaron completamente abiertas para que el profesor expresará su opinión personal sin recibir influencia alguna por parte del encuestador; el objetivo era que el encuestado expresara su punto de vista de la manera más sincera posible. La pregunta 18. *¿Cuáles son los criterios que usted considera importantes al seleccionar la música a utilizar en clase?*, nos permitiría conocer el proceso de selección que el profesor hacía antes de llevar una canción al aula de clase; suponemos que llevar una canción solo para entretener, requiere menos esfuerzo que escoger una canción para introducir un nuevo elemento gramatical. En la pregunta 19. *¿Cuál es su opinión personal sobre el uso de la música como herramienta didáctica en la enseñanza de idiomas?* se dió libertad al profesor para que expresara su punto de vista sobre el uso de la música como recurso didáctico, mientras que en la última pregunta, *De acuerdo a su experiencia personal, ¿cuál considera usted que es el recurso didáctico más efectivo en la enseñanza de idiomas?*(20) se invita a que el docente mencione el recurso didáctico que, a su parecer, es el más efectivo. Al momento de elaborar la pregunta se dudó un poco sobre colocar "el recurso" o "los recursos", sin embargo se decidió utilizar el singular para dejar libertad al profesor sobre si limitarse a uno o seleccionar varios recursos.

La tercera y última parte de la encuesta, "Datos personales y profesionales", permitió recoger los datos personales y profesionales del profesorado encuestado. Para poder ubicar al

profesor en un área geográfica específica, y también conocer la extensión de este estudio a nivel nacional, era necesario saber su lugar de residencia, es decir, la municipalidad.

De igual forma, era necesario conocer la nacionalidad de los profesores, lo cual permitiría saber si eran docentes noruegos, españoles, latinoamericanos o de otra nacionalidad. Consideramos que esto era importante ya que, quizás, la nacionalidad del profesor influía en la selección de la música utilizada en el aula de clases.

El año de nacimiento también fue una variable estudiada, en este sentido, se encontraba la opción de colocar alternativas con las edades, por ejemplo, "entre 20 y 30"; sin embargo, se decidió utilizar el año de nacimiento ya que permitió colocar al profesor en una década específica, la cual, a su vez, se podía relacionar al ambiente musical que reinaba en la época de su juventud; es decir, quizás, un profesor que vivió su juventud en la época de los ochenta, colocaba música que correspondía solamente a esa década musical.

El sexo del profesorado se incluyó como parte de la información personal, a fin de conocer si existía alguna tendencia en este campo.

Otra variable estudiada fueron los años de experiencia que los profesores tenían ejerciendo la docencia, pues, las respuestas ayudarían a ilustrar las tendencias en sus gustos por los métodos didácticos; el objetivo era comparar las preferencias de los profesores con menos experiencia con los profesores que tenían más experiencia.

Por otra parte, al preguntar si el docente *¿Enseña otra asignatura adicional al español?*(26) era posible identificar el porcentaje de profesores que solo enseñaba idiomas, y compararlo con los que combinaban otras asignaturas.

Para conocer la formación académica de los informantes, se hizo la pregunta 27. *¿Cuál es su educación académica?* Sin embargo, se presentó el dilema de la terminología a utilizar, pues, no es solamente que Noruega tiene la terminología en su propio idioma, sino también que los nombres dados a los grados académicos varían considerablemente de país a país de habla hispana. Por ello se optó por hacer uso de la palabra *equivalente* para dar una opción al encuestado de encontrar la

respuesta que se amoldara a su situación, por ejemplo, "Magisterio (equivalente al læreskole)". Igualmente, la opción "Otro" añadió la posibilidad de escribir la respuesta adecuada, en caso de que ninguna de las alternativas dadas reflejara la realidad del informante.

También se consideró interesante conocer el porcentaje de profesores que se mantiene activos en el mejoramiento de su formación académica, por ello se preguntó *¿Ha participado en talleres o cursos de formación para profesores de español?*(28). En caso de contestar afirmativamente, el docente debía informar el *Año y lugar del curso más reciente*. La relevancia de esta pregunta se basa en la afirmación del *Plan de estudio* "Para que un profesor desempeñe bien su labor, debe tener la posibilidad de avanzar en su desarrollo personal a través de una continua formación académica²⁹".

Para concluir, es necesario e importante señalar que al citar las respuestas de los docentes, *en todo momento se respeta la grafía original*, lo que quiere decir que todos los comentarios se han *copiado y pegado* desde la encuesta hasta este documento; en consecuencia se podrán observar algunos ejemplos con errores gramaticales y de ortografía. Para una clara identificación, todas las opiniones del profesorado se han hecho con el símbolo de comillas dobles y letra cursiva ("*citas profesores*").

3.1.4 Procedimientos para la recolección de datos

a. Prueba piloto de la encuesta: Antes de colgar la encuesta en el internet, se decidió realizar una pequeña prueba piloto con cinco profesoras *nuevas* de español. Estas cinco informantes eran estudiantes de maestría de la Univesidad de Bergen, quienes tenían varias horas a la semana como profesoras de español en diferentes instituciones: tres en la escuela secundaria superior, una en la escuela secundaria inferior y una en un instituto de educación de adultos. Tal como lo menciona Haraldsen (1999), el objetivo de la prueba piloto era saber cómo funcionaba la encuesta, y corregir cualquier error que se encontrará antes de dar acceso a los informantes finales. Los

29 "En lærer som skal fungere godt, må selv ha mulighet for å komme videre i sin egen utvikling gjennom etter – og videreutdanning" (Kunnskapsdepartementet, 2006a:30). Mi traducción al español.

resultados de la prueba piloto hicieron evidente algunos fallos en la parte técnica de la encuesta, los cuales fueron corregidos inmediatamente. Aparte de esto, no se consideró necesario realizar ningún cambio en el contenido de la encuesta.

b. Período y lugar donde se desarrolla la encuesta: La encuesta fue realizada en el período comprendido entre el 27 de Abril y el 23 de Mayo de 2007. El hecho de que se envió a la lista de correo electrónico de ANPE, permite asumir que la investigación abarcó todo el territorio nacional noruego.

3.1.5 Limitaciones del método

Debido a que la encuesta se envió a la lista de correos de los profesores de ANPE, se dejó por fuera a todos aquellos que no son miembros; lo que indicaría que un buen número de posibles informantes no tuvo la oportunidad de participar en el estudio ya que no recibieron la información. Sin embargo, puede justificarse esta decisión, argumentando que, probablemente, los profesores miembros de ANPE son aquellos que se sienten más identificados en su rol de *profesor de español*, razón por la cual se han unido a esta asociación.

3.2 Análisis del repertorio musical en los manuales de enseñanza

Para realizar este análisis se revisó detalladamente el contenido de algunos de los libros de textos utilizados tanto en la escuela secundaria inferior y superior, como en la educación de adultos.

En primer lugar se escogieron aquellos libros utilizados por la mayoría del profesorado. Posteriormente, se revisó todo el contenido de los mismos, y en algunos casos fue necesario revisar también los libros de ejercicios, así como las páginas de Internet de las casas editoriales. El objetivo era registrar el repertorio musical incluido, la información dada sobre los cantantes, estilos de música o países de origen; así como ver el tipo de actividades sugeridas que se relacionaban con las canciones. Debido a que muchos de los manuales eran utilizados por solamente un docente no se consideró necesario estudiar la totalidad de los mismos.

4. Resultados y Análisis

4.1 Resultados generales

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de la encuesta con sus respectivos análisis. En la mayoría de los casos se comparan los tres niveles de enseñanza, a saber, escuela secundaria inferior y superior, y educación de adultos; y en algunas ocasiones los resultados se usan de manera general para dar una visión global sobre la situación del español en toda Noruega³⁰. En los casos en los que era oportuno y conveniente, se presentan los datos a través de gráficos o tablas.

Para iniciar este segmento, se utilizan las preguntas realizadas en la parte C de la encuesta, "Datos personales y profesionales", con el objetivo de presentar estos datos como introducción; esta información se complementa luego con los datos recogidos en la parte A, titulada "Actividades docentes", para finalmente presentar los resultados recopilados en la parte B, "Recursos didácticos utilizados en clase".

Se debe mencionar que en las tablas de resultados se colocan las siguientes abreviaciones para identificar el nivel de enseñanza: ESI: escuela secundaria inferior, ESS: escuela secundaria superior y EA: educación de adultos. Asimismo, se utiliza la abreviación "Prof." seguida de un número, "Prof. 10", cada vez que se cita algún comentario hecho por los informantes; en este sentido se recalca que en todas las citas hechas se respeta la grafía original de los informantes; las citas están identificadas con doble comillas y letras cursivas ("*citas profesores*").

Cerrando este segmento se encuentra un análisis sobre el repertorio musical en los manuales de enseñanza; debido a la importancia de los resultados obtenidos fue necesario realizar una sección propia para presentarlos. En conjunto, los resultados se presentan de la siguiente manera:

4.1.1. Parte C de la encuesta "Datos personales y profesionales"

30 Salvo la enseñanza del español en las universidades y las instituciones de educación superior (høgskoler).

4.1.2 Parte A de la encuesta "Actividades docentes"

4.1.3 Parte B de la encuesta "Recursos didácticos utilizados en clase"

4.2. Análisis del repertorio musical en los manuales de enseñanza

4.1.1 Resultados parte C de la encuesta "Datos personales y profesionales"

Pregunta 21. Lugar de residencia

En total participaron 42 informantes, de los cuales 12 representaban la municipalidad de Oslo, mientras que Bergen, Drammen, Lier, Lillehammer y Skien fueron representadas por dos profesores cada una; los demás docentes (20) provenían de diferentes lugares³¹. Es de hacer notar que un participante señaló como lugar de residencia Estados Unidos, y además no respondió a la pregunta sobre el nivel de enseñanza en el cual trabajaba; por lo tanto sus datos no fueron tomados en cuenta, así que el total de participantes se limitó a 41.

Estos resultados permiten asumir que este estudio abarca una muestra bastante interesante del profesorado noruego de español a nivel nacional, pues, encontramos la opinión de profesores de las grandes ciudades como Oslo y Bergen, así como de pequeñas comunidades como Voss..

Pregunta 22. Nacionalidad

Nacionalidad	ESI	ESS	EA	Total	%
Noruega	5	18	2	25	61
Latinoamericana	2	7	-	9	22
Española	-	4	2	6	15
Otra	-	1	-	1	2

Tabla 1: Nacionalidad

Estos resultados muestran que el profesorado noruego fue mayoría con una participación del 61%, seguidos por el profesorado de Latinoamerica con un 22%. En este renglón, tanto México como Argentina estuvieron representados por tres informantes cada uno, mientras que el resto fue de Chile, Colombia y Guatemala. España ocupó el tercer lugar con un 15% mientras que un

31 La lista completa de resultados se encuentra en el apéndice 3.

informante manifestó ser de Estados Unidos.

Personalmente, llamó la atención el hecho de que en la educación de adultos la división fuera 50-50 entre profesores noruegos y españoles; de acuerdo a mi experiencia en el Friundervisning en Bergen, tenía entendido que este tipo de instituciones prefería docentes que fuesen nativos de la lengua a enseñar, sin embargo los resultados muestran que está no es la política común de selección del profesorado en todas las instituciones de educación de adultos.

Pregunta 23. Año de nacimiento

La información recopilada a través de esta pregunta sirvió para analizar dos variables; primero se pudo conocer el rango de edades entre los cuales se ubican los profesores participantes, y segundo, fue posible ubicar a los docentes en una década musical específica. Con respecto al primer punto, la edad de los profesores, los resultados fueron los siguientes:

Edad	ESI	ESS	EA	Total
Entre 25- 30	1	1	-	2
Entre 31 - 35	1	6	1	8
Entre 36 - 40	-	4	-	4
Entre 41 - 45	3	3	1	7
Entre 46- 50	-	3	1	4
Entre 51 - 55	1	7	-	8
Entre 56 - 60	1	3	1	5
Mayor de 60 años	-	2	-	2
No contestó	-	1	-	1

Tabla 2: Año de nacimiento

Se puede observar que sólo dos profesores cuentan con menos de 30 años, lo que indica que hay pocos profesores *jóvenes* de español. Por otro lado, la mayoría del profesorado, es decir 23, tienen entre 31 y 50 años. El grupo entre 51 y 60 años está representado por 13 docentes y, se podría decir, que dos profesores se encuentran cerca de la edad de jubilación al tener más de 60 años.

Con respecto a las décadas musicales, se observaron ciertas tendencias. Empezando por la

década de los cuarenta, cincuenta y sesenta (en total 27 profesores), 23 de ellos tienden a combinar cantantes que están de moda en la actualidad con cantantes de esas épocas.³²

Prof. 26: (1944) "*Maná, Juan Luis Guerra, Skaquira, Juanes, Los Iracundos, Juan Miguel, Kinto Sol, Rikcy Marti, Dady Yanque y muchos más*"

Prof. 7: (1952) "*Silvio Rodrigues, Victor Jara, Juanes, Shakira*"

Prof. 18: (1964) "*Iglesias, Maná, Shakira, Santana, Ricky Martin. Todo tipo de canciones*"

Es interesante observar la mezcla de géneros musicales, sobre todo en el ejemplo del Profesor 26, quien utiliza desde el romance de "Los Iracundos" (grupo uruguayo de los años sesenta)³³, hasta las letras un tanto polémicas y vulgares del regatonero "Daddy Yankee"³⁴. Este profesor parece estar muy atento al ambiente musical actual, sobre todo en América Latina; vale subrayar que su nacionalidad es noruega.

Continuando con estas tres décadas musicales, dos profesores mantuvieron siempre el mismo estilo musical (los dos primeros), y también dos de ellos mencionaron un solo cantante y/o una sola canción (los dos últimos).

Prof. 2: (1944) "*Vileta Parra, Julio iglesias, Ana Belén, Katja Cardenal*"

Prof. 28: (1964) "*Emmanuel: Toda la vida, Daniela Romo: Adelante corazón, Pablo Milanes: Ojalá*"

Prof. 8: (1957) "*Manu Chau*"

Prof. 46: (1956) "*Juanes: la camisa negra*"

En lo concerniente a la época de los años setenta, un profesor no contestó; siete utilizaron solo un estilo de música (las dos primeras citas); mientras que cuatro de ellos mezclaron cantantes de épocas anteriores con actuales (los dos últimos ejemplos).

Prof. 7: (1973) "*Manu Chao. Shakira. Juanes*"

Prof. 12: (1972) "*Mao Chao, Bebé, Jarabe de palo, Shakira*"

Prof. 32: (1976) "*Serrat, manu chao, sabina, etc*"

Prof. 40: (1971) "*Alejandro Sanz, Manu chao, Caetano Veloso*"

En el caso de la década de los ochenta, la selección fue:

32 Se coloca entre parentésis el año de nacimiento del docente, como referencia a la música o cantantes de moda durante su juventud.

33 Página oficial del grupo <http://www.losiracundos.net>

34 Página oficial del artista <http://www.daddyyankee.com>

Prof. 10: (1980): "*Lila Downs, Manu chao, celia cruz*"

Los resultados muestran que los docentes no se guían necesariamente por la música que reinaba en sus tiempos de juventud, tal como se pudo suponer al hacer esta pregunta. Los ejemplos ponen en evidencia que, independientemente de la edad, algunos se limitan a un estilo musical o a un solo cantante; mientras que otros prefieren mezclar canciones de ayer con lo que está de moda actualmente.

Pregunta 24. Sexo

En total participaron 41 docentes, de los cuales 33 eran del sexo femenino y 8 del sexo masculino. A pesar de que es evidente la mayor presencia femenina, se decidió utilizar los términos *el profesor y el docente* para hacer referencia general a los participantes. En la siguiente tabla se encuentra la división del sexo de acuerdo a los niveles de enseñanza de los participantes.³⁵

Sexo	ESI	ESS	EA	Total
Femenino	6	24	3	33
Masculino	1	6	1	8

Tabla 3: Sexo

Pregunta 26. ¿Enseña otra asignatura adicional al español?

	ESI	ESS	EA	Total	%
Sí	6	20	3	29	71
No	1	8	1	10	24
No contestó	-	2	-	2	5

Tabla 4: Profesores con otra asignatura adicional al español

De acuerdo a los resultados obtenidos, 29 docentes, combinan la enseñanza del español con otra asignatura, mientras que 10 de ellos se dedican solamente al español. Ahora bien, era interesante saber qué parte de ese 71% tenía como área de trabajo la enseñanza de idiomas, y qué parte combinaba el español con otra materia. Este resultado se puede apreciar en el siguiente gráfico³⁶.

³⁵ La pregunta 25. *¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor?*, se discutirá al mismo tiempo que se presenten los resultados de la pregunta 4, *¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de español?*, ya que ambas están relacionadas con los años de experiencia de los docentes.

³⁶ En el gráfico se consideran 39 profesores como el 100% ya que dos de ellos no contestaron.

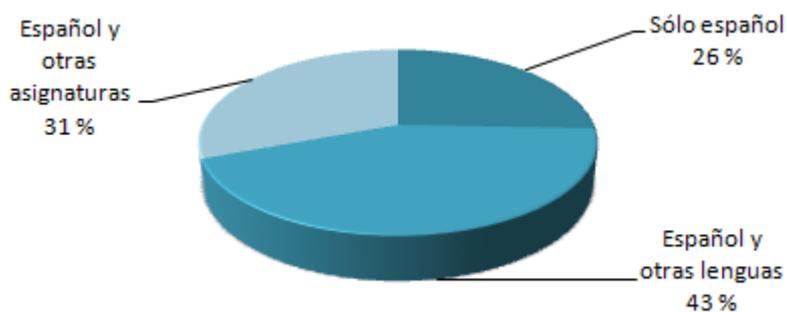


Gráfico 1: Combinación de asignaturas

Como se puede observar, de los 29 docentes que combinan asignaturas, 17, es decir 43%, se dedican solamente a enseñar idiomas. Los otros 12 profesores (31%), enseñan español y otras materias. El cuadro completo con la combinación de las asignaturas enseñadas se encuentra en el apéndice 4. Este resultado es interesante si lo relacionamos con la didáctica de las lenguas, pues, como ya se explicó en el marco teórico, un docente especializado en la enseñanza de idiomas puede enfocarse mejor en utilizar recursos didácticos específicos para esta área.

Pregunta 27. ¿Cuál es su educación académica?

Tal como se puede observar en la siguiente tabla todo el profesorado cuenta con una formación académica a nivel superior.

	ESI	ESS	EA	Total
a. Magisterio (equivalente al lærskole)	1	3	-	4
b. Grado universitario noruego:				
b.1 Cand. Mag.	5	10	-	15
b.2 Bachelor	-	4	-	4
b.3 Hovedfag / Master	2	15	2	19
c. Årstudium i spansk (60 studiepoeng)	5	10	1	16
d. PPU (equivalente a un año de pedagogía)	2	6	-	8
e. PPU con práctica en español (equivalente a un año de pedagogía)	4	9	2	15
f. Otro, especifique	-	3	3	6

Tabla 5: Formación académica

Sin embargo, en lo referente a la didáctica *en español* lo que se aprecia es que menos del 50% del profesorado cuenta con PPU con práctica en español. Tomando en cuenta información

publicada en el documento *El idioma abre puertas*, citamos lo siguiente: “Los profesores de lengua extranjera en Noruega tienen, en su mayoría, baja o poca competencia académica en las asignaturas³⁷”. Los resultados mencionados parecen confirmar este hecho, por lo menos en lo referente a la formación en didáctica práctica del español.

Pregunta 28. ¿Ha participado en talleres o cursos de formación para profesores de español?

	Total	ESI	ESS	EA	Año	Lugar
Sí	30	1	8	1	2007	México, Oslo, Stavanger, Drammen, Østfold
			12	2	2006	Asturias, Oviedo, Suecia, Madrid, Las Palmas, Oslo, Bergen, Østfold
			1	1	2005	Barcelona, Valencia
			3		2004	Burgos
			1		2002	Burgos
No	11	6	5	-		

Tabla 6: Cursos de formación

La tabla anterior ilustra el hecho de que 30 profesores (73%) se mantienen activos en cuanto a su continua formación profesional, 20 de ellos asistiendo a seminarios/talleres en los últimos dos años. Llama la atención el caso de los profesores de la escuela secundaria inferior donde sólo un docente manifestó haber asistido a curso de formación; pues, al compararlo con la participación por parte de los profesores de la escuela secundaria superior, la diferencia es notable. Los cuatro profesores de educación de adultos manifestaron haber participado en seminarios/talleres en los últimos tres años, tres de ellos en el exterior (Valencia, México y Suecia).

Algunos docentes especificaron el tipo de taller que habían realizado, mencionando en varias ocasiones el Congreso realizado por ANPE en el 2006, así como otros organizados por las casas editoriales de los manuales de enseñanza (por ejemplo, Editorial DAMM).

En lo que se refiere al lugar de realización, es interesante observar que muchos de los asistentes viajaron fuera de Noruega para asistir al curso de formación, pues, se mencionan nueve destinos en el extranjero. Valdría la pena preguntarse si hacen falta cursos y seminarios a realizarse

37 "Lærerne i fremmedspråk i Norge har i stor grad lav eller manglende formell kompetanse i fagene" (Kunnskapsdepartamentet, 2007:22). Mi traducción al español.

en el país a fin de que la mayoría de los profesores pueda asistir. Nuevamente se puede citar el plan estratégico *El idioma abre puertas* donde se menciona que "La formación continua en una segunda lengua extranjera, que no sea inglés, ha tenido, en líneas generales, poca prioridad y carece de un plan nacional para aumentar su competencia³⁸". Igualmente se menciona en este documento que solo un 12% de profesores noruegos de inglés asisten a cursos de formación de por lo menos una semana de duración, siendo este uno de los porcentajes más bajos en toda Europa (Kunnskapsdepartamentet, 2007:36). Si se piensa que el inglés tiene tanta tradición en la enseñanza de idiomas en el país, no debería resultar entonces una sorpresa que pocos profesores de español asistan a cursos o talleres. Esta pregunta cierra el bloque correspondiente a la parte C de la encuesta.

4.1.2 Resultados parte A de la encuesta "Actividades docentes"

Pregunta 1. ¿A que nivel imparte clases de español?

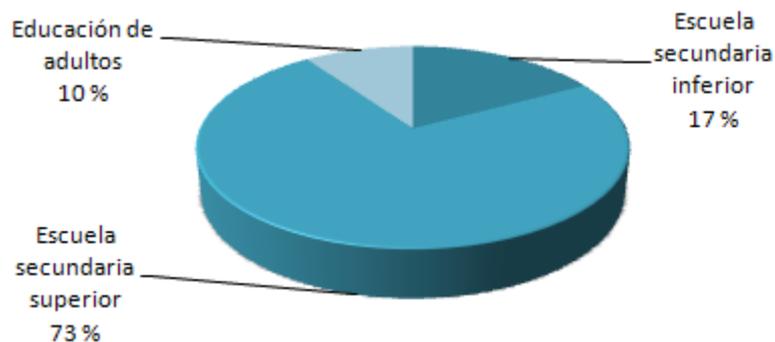


Gráfico 2: Clasificación del profesorado

Como se puede observar, la mayor participación fue la del profesorado de las escuelas secundarias superiores. De un total de 41 informantes, 30 correspondieron a este nivel (73%); siete a las escuelas secundarias inferiores (17%) y cuatro a la educación de adultos (10%). Este resultado puede justificarse por el hecho de que los idiomas ofrecidos en la escuela secundaria inferior eran, generalmente, alemán y francés, y es desde hace pocos años que se ha despertado un interés por el español a este nivel. Considerando los porcentajes, en los casos que sea necesario, se le dará más énfasis a los resultados de la secundaria superior, pues, representan la mayoría de la muestra.

³⁸ "Etter-og videreutdanning i andre fremmedspråk enn engelsk har generelt sett hatt lav prioritet og manglet en samlet nasjonal plan for kompetanseheving" (Kunnskapsdepartamentet, 2007:23). Mi traducción al español.

Pregunta 2. ¿Cuántas horas de clase de español tiene semanalmente?

	ESI	ESS	EA	Total
Menos de 4	2	--	1	3
Entre 4 y 10	3	17	--	20
Entre 10 y 20	1	13	2	16
Más de 20	1	--	1	2

Tabla 7: Horas de clase semanales

En primer lugar, se puede observar que en la escuela secundaria superior los profesores tienen entre 4 y 20 horas a la semana, ilustrando la popularidad del español a este nivel. En segundo lugar, llama la atención que los tres profesores de educación de adultos son los que más horas de clase tienen a la semana; especialmente considerando que estos son cursos, en su mayoría, de dos horas semanales; este dato podría indicar que estos docentes se dedican nada más a la enseñanza del español. Finalmente, es interesante que un profesor de la escuela secundaria inferior cuenta con más de 20 horas semanales de clases, sería fácil especular que este docente enseña nada más español, sin embargo, se pudo conocer que también enseña ciencias sociales.

Pregunta 3. ¿Cuál es el promedio de alumnos de español que tiene por clase?

	ESI	ESS	EA	Total
Menos de 10	--	2	2	4
Entre 10 y 20	3	8	2	13
Entre 20 y 30	4	18	--	22
Más de 30	--	2	--	2

Tabla 8: Promedio de alumnos de español por clase

Tal como se puede apreciar en la tabla los grupos grandes, entre 20 y 30 alumnos, fueron mayoría tanto en la secundaria inferior como superior. Seguidamente, los grupos entre 10 y 20 alumnos, y los grupos con menos de 10. Parecen dos casos excepcionales, aquellos con más de 30 alumnos. Este resultado ilustra la popularidad con la que cuenta la enseñanza del idioma español en estos momentos en Noruega, si se considera que hasta hace poco tiempo las clases de español

contaban con muy pocos interesados o ni siquiera se ofrecían a los alumnos.

Pregunta 4. ¿Cuántos años de experiencia tiene como *profesor de español*?

	ESI	ESS	EA	Total
Menos de un año	-	-	-	-
Entre 1 y 5 años	4	8	-	12
Entre 5 y 10 años	2	7	2	11
Entre 10 y 15 años	1	3	1	5
Entre 15 y 20 años	-	9	1	10
Más de 20 años	-	3	-	3

Tabla 9: Años de experiencia como *profesor de español*

Pregunta 25. ¿Cuántos años de experiencia tiene como *profesor*?

	ESI	ESS	EA	Total
Menos de un año	-	-	-	-
Entre 1 y 5 años	1	4	-	5
Entre 5 y 10 años	5	7	2	14
Entre 10 y 15 años	1	5	-	6
Entre 15 y 20 años	-	4	1	5
Más de 20 años	-	10	1	11

Tabla 10: Años de experiencia como profesor

Estas dos preguntas se han querido analizar conjuntamente, ya que guardan mucha relación entre sí. En líneas generales la tendencia que se puede observar es que tanto en la escuela secundaria inferior como superior, algunos profesores han empezado a enseñar español después de haber empezado su carrera como docentes. Sería interesante saber las razones de esta tendencia, quizás las escuelas no ofrecían antes el idioma, o quizás la popularidad del español en la actualidad ha permitido que estos profesores puedan aplicar sus conocimientos o formarse para impartirlos. En lo que concierne a los profesores de educación de adultos, puede decirse que hay más equivalencia entre el tiempo de experiencia general y experiencia en el español, ya que solamente un docente expresó tener más de 20 años de experiencia general, pero solo entre 10 y 15 años como profesor de español.

Estas preguntas cierran el segmento correspondiente a la parte A de la encuesta.

4.1.3 Resultados parte B de la encuesta "Recursos didácticos utilizados en clase"

a. Libro de texto

En los siguientes cuadros se presenta la información recopilada sobre los libros de textos mencionados en la encuesta. Se ha optado por separar los niveles debido a que una lista de todos los libros era muy extensa. Las tablas contienen las cuatro preguntas relacionadas con el libro de texto, a saber, pregunta 5. *Nombre del libro utilizado en clase*; pregunta 6. *¿Tiene canciones incluidas en su contenido?*; pregunta 7. *¿Utiliza usted esas canciones?* y pregunta 8. *¿Cómo evalúa usted las canciones incluidas en el libro de texto?* El renglón "Prof." indica la cantidad total de profesores que utiliza ese material y el orden de presentación corresponde a los libros usados por la mayoría.

Escuela secundaria inferior

Nombre del libro	Prof.	Tiene canciones	Las usa	Evaluación			
				Buena	Regular	Mala	No sé
1. Chicos y chicas 1	4	Sí	4	1	2	1	-
2. Vale	2	Sí	Sí: 1 No: 1	-	-	1	1
3. Vidas 1	1	Sí	No	-	-	1	-
4. Amigos	1	No	--	-	-	-	-
5. Vidas	1	No	--	-	-	-	-

Tabla 11: Manuales de enseñanza en la escuela secundaria inferior.

Tal como se puede observar, el manual de enseñanza más mencionado fue *Chicos y Chicas 1*; el cual incluye canciones en su contenido, las cuales son utilizadas por los docentes a pesar de que la evaluación de las mismas no fue muy positiva. En segundo lugar, aparece el manual *¡Vale!* mencionado dos veces. Este resultado conlleva a que estos dos manuales sean los analizados en el apartado 4.2, como los *representantes* de la escuela secundaria inferior.

Por otra parte, merece la pena mencionar que dos profesores manifestaron no usar las canciones incluidas en los libros de textos; sin embargo ambos utilizan canciones en clase, tal como se puede ver en sus respuestas posteriores en la encuesta, lo que significa que hacen un proceso de selección y preparación individual. Finalmente, llama la atención que, de acuerdo a las respuestas dadas, dos de los libros, (*Amigos* y *Vidas*), no incluyen canciones en su contenido; sin embargo, tal como se verá más adelante el manual *Vidas* sí tiene un repertorio musical.

Escuela secundaria superior

Nombre del libro	Prof.	Tiene canciones	Las usa	Evaluación		
				Buena	Regular	Mala
1. Vidas 2	12	Sí	Sí	3	9	-
2. Vidas 1	11	Sí	Sí: 10 No: 1	6	4	1
3. Mundos Nuevos 1	7	Sí	Sí: 6 No: 1	-	5	2
4. Mundos 2	5	Sí	Sí	-	5	-
5. Mundos 1	4	Sí	Sí	-	3	1
6. Vamos 1	3	Sí	Sí	2	1	-
7. Vidas 3	3	Sí	Sí	2	1	-
8. Caminando	2	Sí	Sí	-	2	-
9. Eso sí 2	2	Sí	Sí	1	-	1
10. Eso sí 1	1	Sí	Sí	1	-	-
11. Amigos 1	1	Sí	Sí	-	1	-
12. Arriba 1	1	Sí	Sí	-	1	-
13. Chicos Chicas	1	Sí	Sí	-	-	1
14. Método de español para extranjeros	1	Sí	-	-	-	-
15. Claro que sí	2	No				
16. Español 2000	1	No				
17. El mundo hispano hoy	1	No				
18. Gente	1	No				
(*) Mundos	5	Sí	Sí: 4 No: 1	2	1	2
(*) Vidas	1	Sí	Sí	-	1	-

Tabla 12: Manuales de enseñanza en la escuela secundaria superior

Esta tabla muestra que se mencionaron 18 manuales, por lo que se puede suponer que la mayoría de los docentes usan por lo menos dos de ellos³⁹. De acuerdo a la frecuencia de los manuales mencionados, los que serán analizados más adelante serán los primeros 5 de la lista, es decir, *Vidas (1 y 2)*, *Mundos (1 y 2)* y *Mundos Nuevos 1*.

De acuerdo a la evaluación, el contenido musical mejor aceptado fue el del libro *Vidas 1*, el cual seis profesores, de un total de 11, evaluaron como "Bueno"; el caso contrario lo representa *Mundos 2* el cual fue evaluado por todos los profesores con un repertorio musical "regular".

³⁹ Los manuales identificados con (*) *Mundos* y *Vidas* no fueron identificados por niveles, es decir, 1, 2 o 3. Debido a que esto no fue especificado, no fue posible contabilizarlos en las estadísticas individuales de cada manual.

Por otra parte, al igual que en la escuela secundaria inferior, tres profesores manifestaron no usar las canciones incluidas en los libros de textos; fue interesante observar luego que estos mismos docentes utilizan canciones en sus clases, y de artistas muy variados, por ello es posible suponer que están conscientes de la selección que hacen y por eso critican la que aparece en los libros. Por último, fueron mencionados cuatro manuales sin repertorio musical.

Educación de adultos

Nombre del libro	Prof.	Tiene canciones	Las usa	Evaluación			
				Buena	Regular	Mala	No sé
1. Caminos / Ny caminos	2	Sí	Sí	-	1	1	-
2. Aula internacional 2,3	1	Sí	Sí	1	-	-	-
3. Español para extranjeros	1	Sí	Sí	1	-	-	-
4. Mucho gusto	1	Sí	Sí	1	-	-	-
5. Vidas	1	Sí	Sí	-	-	-	1
6. Español 2000	1	No	--				
7. De dos en dos	1	No	--				
8. Mundos 1	1	No	--				
9. Sueña	1	No	--				
10. Vuela	1	No	--				

Tabla 13: Manuales de enseñanza de la educación de adultos

Considerando que participaron cuatro docentes a este nivel y se mencionaron 10 libros, se puede asumir que cada docente utiliza un promedio mínimo de dos libros; lo que señala que los profesores pueden tener grupos de diferentes niveles. Ahora bien, como se puede observar en la tabla, solo hay un manual utilizado por dos docentes, *Caminos*, también llamado *Ny Caminos*, el cual es evaluado a través de opiniones diferentes. Tanto este manual como *Aula Internacional* son los analizados en el apartado 4.2. Por otra parte, fue interesante observar que, de acuerdo a la información recopilada, cinco de los libros mencionados, es decir, casi el 50% no incluye canciones.

Para concluir, cabe destacar que una característica especial de los manuales para adultos es

que no han sido elaborados considerando *el Plan de estudio* noruego, sino la enseñanza del español como lengua extranjera fuera de España.

b. Material didáctico adicional:

Pregunta 9. Señale los recursos didácticos adicionales que utiliza/ha utilizado en sus clases de español

Este resultado se presenta de manera global, pues, de esta manera se pueden observar claramente los recursos didácticos utilizados en todos los niveles de enseñanza. En el apéndice 5 se encuentra la clasificación hecha por cada nivel individual.

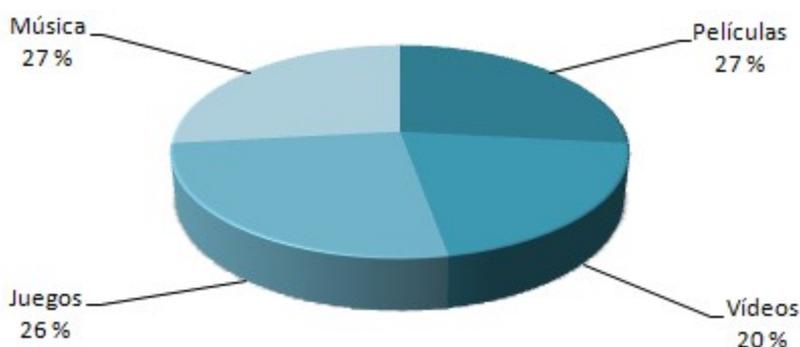


Gráfico 3: Recursos didácticos adicionales

Como se puede observar, la exhibición de películas y el uso de la música fueron los recursos más mencionados, sin embargo, la diferencia no es tan grande con respecto al uso de los juegos como herramienta didáctica. Vale mencionar, que 13 profesores utilizaron, adicionalmente, la opción "Otros", destacando algunos puntos interesantes.

Primero, retomando las teorías sobre los diversos métodos de enseñanza de idiomas extranjeros, Maximilian Berlitz y su método directo destacan que lo ideal es viajar al país donde se habla la lengua estudiada, esta herramienta fue mencionada por uno de los docentes.

Prof. 26: "*Excursión a España*"

Segundo, tanto el método directo como el método situacional, resaltan la utilización de dibujos y objetos en la enseñanza, se pudo observar que también uno de los profesores utiliza estas herramientas adicionales en su trabajo educativo.

Prof. 20: "*fotos, dibujos, objetos*"

Tercero, en lo que se refiere al uso de la tecnología, cinco docentes mencionaron el Internet y otras herramientas tecnológicas, a saber:

Prof. 10: "*ejercicios en la red*"

Prof. 20: "*la red*"

Prof. 40: "*internet*"

Prof. 25: "*Power point presentaciones*"

Cuarto, en referencia al elemento lúdico como recurso didáctico, las actividades mencionadas fueron las siguientes:

Prof. 14: "*cantar con la clase, teatro*"

Prof. 16: "*Quiz*"

Prof. 21: "*Crucigramas, sopas de letras, revistas didacticas*"

Quinto, dos docentes manifestaron realizar su propio material didáctico, este punto es interesante ya que se podrían suponer dos alternativas; primero que estos docentes no están del todo satisfechos con la calidad de los manuales de enseñanza o, segundo que simplemente diseñan su propio material como apoyo al que tienen en los manuales.

En líneas generales, estas respuestas permitieron tener una idea amplia sobre la variedad de recursos didácticos que los docentes utilizan en el aula de clase. A partir de ahora, se empiezan a discutir las preguntas relacionadas directamente con el tema principal de esta tesis, a saber, el uso de la música en el aula de ELE en noruega.

Pregunta 10. En caso de utilizar música en sus clases, ¿la trae usted o sus alumnos?

	ESI	ESS	EA	Total
Yo	4	20	3	27
Mi alumnos	-	-	-	-
Ambos	3	10	1	14

Tabla 14: ¿Quién trae la música a clase?

Esta tabla indica que, generalmente, son los docentes quienes deciden y seleccionan la música que se escucha en el aula. Se puede observar que en la escuela secundaria superior parece haber un poco más de participación por parte del alumnado, quizás esto se deba a que el alumno es un poco mayor y está más al día con la industria musical y por ello le es más fácil participar en el proceso de selección de las canciones. Por su parte el docente de la escuela secundaria inferior

cuenta con un grupo de alumnos de menor edad quienes son más dependientes de él o ella. En el caso de la educación de adultos los intereses son más variados por parte del alumnado, especialmente debido a la diferencia de edades dentro de un grupo y al hecho de que se ven sólo pocas horas a la semana; esto podría indicar que aquí también los alumnos son más dependientes de que el profesor decida lo que se escucha en el aula de clases.

Pregunta 11. ¿Con qué frecuencia utiliza música en su clase de español?

Frecuencia	ESI	ESS	EA	Total	%
Una vez por semana	2	5	1	8	20
Entre una y dos veces al mes	4	14	1	19	46
Una vez por semestre	1	11	2	14	34

Tabla 15: Uso de la música en clase

La mayoría de los participantes, 46%, informó utilizar canciones entre una y dos veces al mes, lo que indicaría que los alumnos escuchan canciones, por lo menos, unas seis veces por semestre. Ahora bien, es interesante observar que 14 profesores, es decir, el 34% de la muestra, utilizan canciones solamente una vez por semestre.

A juicio de esta investigadora, estos porcentajes indican que la música no es frecuentemente aprovechada durante el año escolar; sin embargo, se podría decir que, la música se usa un poco más en el aula de español, que en la enseñanza del alemán y el francés, de acuerdo a los datos reportados por Keike Speitz y Beate Lindemann (2002).

Pregunta 12. ¿Por qué utiliza música en su clase de español?⁴⁰

Alternativas dadas	ESI	ESS	EA	Total
1. Encontré una canción que me pareció interesante escucharla con los alumnos	4	24	1	29
2. Para introducir un tema gramatical	4	21	4	29
3. Para presentar un elemento cultural, histórico, etc	6	20	3	29
4. La canción estaba incluida en el libro de texto	4	21	-	25

40 Era posible señalar más de una alternativa, por lo tanto la columna "Total" equivale al total de respuestas dadas por cada profesor a esa alternativa en particular.

5. Para bailar, cantar o jugar	4	15	2	21
6. Los alumnos lo piden	6	14	-	20
7. Como sonido de fondo	1	4	-	5
8. Otro, especifique:	--	4	-	4

Tabla 16: ¿Por qué utiliza música en clase?

La mayoría de las opiniones se concentraron en los tres primeros renglones. El aspecto número 1, "Encontré una canción que me pareció interesante escucharla con los alumnos", ilustró el hecho de que el docente parte de una canción, para luego definir los parámetros de cómo trabajar con ella en clase, es decir, no planifica una clase y luego busca una canción, sino que escucha una canción, la cual le da ideas sobre lo que puede trabajar en clase. Este proceso de cómo trabajar con canciones se estudio en el marco teórico.

En lo que se refiere a los aspectos 2 y 3, "Para introducir un tema gramatical" y "Para presentar un elemento cultural, histórico, etc.", el resultado obtenido fue el que se esperaba, es decir, como unas de las razones principales.

En lo concerniente al renglón número 4, "La canción estaba incluida en el libro de texto", fue interesante observar que 25 profesores afirmaron utilizar el repertorio musical de los manuales; esta cifra parece algo contradictoria, pues, cuando los docentes evaluaron los libros, solamente cuatro de ellos manifestaron no utilizar las canciones incluidas en los mismos.

La opción número 5, "Para bailar, cantar o jugar", registró el uso de canciones como elemento lúdico; un poco más del 50% de los profesores (21 docentes) utilizan la música de esta manera. Vale recordar entonces, que una de las metas del plan estratégico *El idioma abre puertas*, es que las clases de idiomas tengan un carácter práctico, es posible entonces, afirmar que este uso de la música, permite cumplir ese objetivo.

Las respuestas al renglón número 6, "Los alumnos lo piden", ilustraron el interés de los alumnos por escuchar música en clase. De acuerdo a los resultados, los alumnos de la escuela secundaria inferior parecen ser más activos en este sentido, pues, seis de siete docentes manifestaron que los alumnos lo solicitaban, mientras, que en la escuela secundaria superior un poco menos del 50% de los profesores mencionó esta opción.

Fue interesante el resultado obtenido en el renglón número 7, "Como sonido de fondo", debido al hecho de que solamente cuatro docentes lo seleccionaron. Esto quiere decir que el profesorado está consciente de que la música tiene muchas más bondades que pueden servir en la función educativa en lugar de sólo colocarse como ambiente musical.

Finalmente, algunos comentarios mencionados bajo el número 8, "Otro".

Prof. 5: "*para escuchar español, para que los alumnos "senker skuldrene"*"

Prof 22: "*para identificación*"

Prof. 4: "*el placer*".

Se podría resumir que la variedad de respuestas obtenidas corroboran la mayoría de las razones antes discutidas para colocar música en clase (apartado 2.4.2).

Pregunta 13. ¿Realiza algunas de las siguientes actividades después de haber colocado canciones en clase? ⁴¹

Esta pregunta sirvió un poco para comprobar la anterior, pues, si los profesores mencionaban que colocaban la música sólo para divertirse, era poco probable que realizaran alguna actividad adicional después de escucharla. Los resultados son los siguientes:

Actividades después de colocar música	ESI	ESS	EA	Total
1. Introduce nuevo vocabulario	5	29	4	38
2. Presenta elementos gramaticales	4	23	4	31
3. Discusiones y/o críticas del tema de la canción	2	14	4	20
4. Tareas para la casa	5	7	1	13
5. Debate entre grupos	1	5	1	7
6. Otro, especifique	-	5	-	5

Tabla 17: Actividades después de colocar música

Tal como se puede observar, la principal actividad después de escuchar canciones es la introducción de nuevo vocabulario, pues, 38 profesores seleccionaron esta opción. En segundo lugar, se introducen elementos gramaticales, (31 docentes) y el tercer lugar corresponde a las discusiones del tema en clase (20 docentes). Tomando como punto de partida la cantidad de

⁴¹ Era posible señalar más de una alternativa, por lo tanto la columna "Total" equivale al total de respuestas dadas por cada profesor a esa alternativa en particular.

profesores participantes en cada nivel, se puede decir que enviar tareas para la casa, fue más seleccionado en la escuela secundaria inferior, mientras que no pareció muy frecuente en los otros dos niveles. El debate entre grupos fue la actividad menos seleccionada, solo 7 profesores.

Considerando los tres primeros renglones en conjunto, se puede decir que ellos representan el estímulo de las destrezas comunicativas mencionadas en el *Plan de estudio para las lenguas extranjeras*, pues, los alumnos deben aprender un nuevo vocabulario que posteriormente pueden utilizar en sus textos escritos; igualmente, al momento de discutir o criticar los temas de las canciones hacen uso de la destreza oral y también de la auditiva.

En el renglón número 6, "Otro", destacaron las siguientes actividades:

Prof. 20: "*rompecabezas*" de la letra de la canción"

Prof. 9: "*reforzar la parte gramatical vista en clases*"

Prof. 13: "*Hablar de la sociedad/cultura*"

En resumidas cuentas, de acuerdo a las opiniones dadas, todos los docentes realizan actividades después de colocar canciones en clase, especialmente para reforzar la gramática y estimular las destrezas del alumno.

Pregunta 14. ¿Qué tipo de música utiliza/ha utilizado en sus clases de español? ⁴²

El tipo de música seleccionado por los profesores mostró los siguientes favoritismos:

Tipo de música	ESI	ESS	EA	Total
1. Pop - Moderna	7	28	4	39
2. Folclórica	3	18	2	23
3. Balada - Boleros	2	18	3	23
4. Salsa - Merengue	7	14	1	22
5. Rock en español	1	16	2	19
6. Música de protesta	1	10	3	14
7. Hip hop - Rap	1	8	-	9
8. Otra	-	4	-	4

Tabla 18: Tipo de música escuchada en clase

La música *pop - moderna* fue seleccionada por la mayoría de los informantes, 39 de 41. Este resultado evoca la opinión de Silvia Betti, (apartado 2.4.3) quien aboga por el uso de la música que está de moda. Se esperaba encontrar este resultado, por lo menos en cuanto este estilo musical; sin embargo fue una sorpresa para esta autora, observar que la música folclórica era más utilizada que, por ejemplo, el rock en español. Esta tendencia, sin embargo, quedó explicada al analizar el repertorio musical de los manuales, debido a que casi todos incluyen canciones folclóricas o tradicionales, y la mayoría de los profesores utilizan el repertorio musical incluido en estos.

Las respuestas dadas en el renglón "Otra", se refirieron a: Flamenco-rock; cantautores; canciones infantiles y clásica. El uso de esta última, quizás, indica que el profesor utiliza la metodología de la sugestopedia, mencionada en el marco teórico, sin embargo esto es solamente una suposición.

42 Era posible señalar más de una alternativa, por lo tanto la columna "Total" equivale al total de respuestas dadas por cada profesor a esa alternativa en particular.

Pregunta 15. ¿Cuáles son/ han sido los temas de las canciones utilizadas en clase? ⁴³

Temas	ESI	ESS	EA	Total
1. Romance - Amor	6	26	2	34
2. Tradiciones - Cultura	5	22	4	31
3. Sociedad	3	16	4	23
4. Política	1	16	2	19
5. Humor	4	6	1	11
6. Otro, especifique	-	-	-	-

Tabla 19: Temas de las canciones

Los temas románticos representaron el gusto de 34 docentes, seguidos muy de cerca por temas tradicionales y culturales (31 docentes). La temática social ilustró la preferencia de 23 docentes, mientras que los últimos renglones fueron política (19 docentes) y humor (11 docentes). Es posible decir que estos números coinciden también con los estilos de música preferidos mencionados en la pregunta anterior, es decir, los temas románticos son muy comunes en las canciones *pop - modernas* actuales, mientras que los temas tradicionales y culturales son característicos de la música folclórica. Sin embargo, la temática social, mezclada algunas veces con críticas políticas, también es un tema presente en la canción moderna, sobre todo por artistas como Juanes y Manu Chao, ambos muy mencionados.

En líneas generales, esta autora opina que la diversidad de temas musicales usados reflejan, sin lugar a dudas, la diversidad cultural, social y política de los países hispanohablantes.

Pregunta 16. ¿De dónde son los cantantes/grupos seleccionados?

En cuanto a la nacionalidad de los artistas utilizados todos los profesores, excepto uno, afirmaron utilizar cantantes tanto españoles como latinoamericanos, mencionando específicamente los siguientes países: España, México, Colombia, Argentina, Cuba, Chile, Nicaragua, Perú, Puerto Rico, Panamá, República Dominicana, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

En cuanto a otros países, se mencionaron: Francia, Canada, Bélgica y Noruega. En el caso

⁴³ Era posible señalar más de una alternativa, por lo tanto la columna "Total" equivale al total de respuestas dadas por cada profesor a esa alternativa en particular.

Belga, el docente explicó "*belgica (cantante belga hija de españoles. Ella canta en español)*" (Prof. 9); y en Noruega (Prof.22): "*Noruega, hay canciones traducidas al español.*" Por otra parte, se supone que al referirse a Francia el docente consideró a Manu Chao y en el caso de Canadá a la cantante Nelly Furtado, quien tiene algunas canciones en español.

Ahora bien, el docente que manifestó utilizar solamente artistas de América Latina resultó ser de nacionalidad latinoamericana; sin embargo al comparar los resultados de esta pregunta con los de la pregunta número dos (nacionalidad del profesor), no puede decirse que exista una tendencia a que la nacionalidad del docente influya en el tipo de música que se utiliza en clase; pues, se observa claramente que la mayoría del profesorado combina cantantes de ambos continentes.

Pregunta 17. ¿Podría mencionar algunos nombres de los cantantes o grupos que ha utilizado en sus clases y los nombre de las canciones?

Esta pregunta permitió observar diferentes fenómenos. En primer lugar, la mayoría de los profesores mencionaron a los artistas, pero nada más 12 escribieron los nombres de las canciones. Esto parece indicar que los docentes están un poco familiarizados con los nombres de los cantantes, pero no con los títulos de las canciones, o incluso no están familiarizados con ninguno, tal cual como lo ejemplifican los siguientes comentarios:

Prof. 23: "*No tengo el CD aqui, me ha olvidado. Pero he usado Manu Choa*"

Prof. 29: "*Amaral, Iglesias y otros cuyos nombres no conozco*".

Por supuesto, también se puede dejar abierta la posibilidad de que simplemente no recordaron los nombres de las canciones al momento de responder la encuesta.

En segundo lugar, vale la pena mencionar la grafía de los participantes. Llamó la atención los continuos errores en cuanto a la escritura de los nombres de los cantantes aunque, de cualquier manera, se puede aludir a que algunos pudieron haber sido *errores de dedo* al momento de escribir. Ejemplos:

Nombre correcto	Nombre escrito
Manu Chao	Manu Choa, Mano Chao, Mao Chao, Manu Chau
Shakira	Chaquira, Shaquira
Katia Cardenal	Katja Cardenal, Catia Cardinal
Ricky Martin	Rikcy Marit, Ricky Marin

Tabla 20: Ortografía en los nombres de los cantantes

Pasando a los resultados obtenidos, primero fue necesario hacer una lista de todos los cantantes y luego mostrar la frecuencia con la que fueron mencionados. La siguiente tabla muestra los cantantes más populares, la lista completa se halla en el apéndice 6. En la tabla se escribe el nombre del cantante, el tipo de música que representa, el país de origen y luego la cantidad de profesores que lo/la mencionaron en cada nivel de enseñanza. Se decidió incluir el género musical, para verificar si este estilo estaba incluido entre los mencionados anteriormente; por su parte, el país de origen indicaría la tendencia a escuchar música proveniente de América Latina o de España.

Cantante	Tipo de música (*)	País (*) ⁴⁴	ESI	ESS	EA	Total
1. Manu Chao	Rock - Reggae	Francia	5	13	1	19
2. Juanes	Pop - Rock	Colombia	1	16	1	18
3. Shakira	Pop - Rock	Colombia	3	11	-	14
4. Maná	Pop - Rock	México	1	5	-	6
5. Iglesias: Julio / Enrique ⁴⁵	Pop - Balada	España	1	4	-	5
6. Celia Cruz	Salsa	Cuba	3	2	-	5
7. Mecano	Tecno - Pop	España	-	4	-	4
8. La Oreja de Van Gogh	Pop	España	-	4	-	4
9. Jarabe de palo	Rock Latino	España	1	3	-	4
10. Los lobos	Rock, Tex-Mex...	USA	1	3	-	4
11. Alejandro Sanz	Pop	España	1	3	--	4
12. Joan Manuel Serrat	Cantautor	España	--	2	2	4
13. Mercedes Sosa	La nueva canción	Argentina	--	4	--	4
14. Violeta Parra	Folclore	Chile	--	4	--	4

Tabla 21: Cantantes / grupos más utilizados en clase

Es evidente, que los tres primeros lugares están ocupados por artistas de renombre internacional que son mundialmente conocidos. En lo referente al país de origen, se puede observar

44 (*) Datos extraídos de <http://www.todomusica.org/>, <http://es.wikipedia.org/> y <http://en.wikipedia.org/>

45 En el caso particular de Enrique y Julio Iglesias en dos ocasiones no fue posible determinar si los profesores se referían al padre o al hijo ya que sólo escribieron el apellido, por ello se optó por englobarlos en un grupo.

que la división fue 50/50 entre España y Latinoamérica, mientras que el tipo de música utilizado concuerda también con los resultados sobre el tipo de música preferido por los docentes.

Ahora bien, la pregunta que se puede formular entonces, es si el profesor presenta a los alumnos música que no sea mundialmente famosa. De acuerdo a esta lista, la respuesta parece negativa, pues, casi todos los intérpretes tienen renombre internacional. Esto no es necesariamente algo negativo, todo lo contrario, gracias a los medios de comunicación, ahora se puede tener acceso a música en español en cualquier lugar del mundo, y quizás es más fácil *llevarle a los alumnos* a través de canciones que ellos ya han escuchado en la radio. Sin embargo, ahí está el dilema, ya que no sólo el profesor se está limitando a lo que está en el mercado, sino que también está perdiendo la oportunidad de utilizar canciones y artistas que no son famosos, pero cuyas piezas musicales podrían ser muy útiles en el aula de clase. No obstante, si se observa el resto de la lista, (apéndice 6) se pueden encontrar nombres de cantantes desconocidos que también son usados en clase respondiendo, quizás, a los gustos individuales de cada profesor. Esto quiere decir, que la mayoría de los docentes no se limita a los cantantes de moda ni a los que aparecen en los manuales de enseñanza, sino que también toman decisiones propias en cuanto a la selección de canciones.

Para finalizar este segmento, ahora se analizan las preguntas abiertas que permitieron conocer las opiniones personales de los docentes. Cabe por ello recordar que en todas las citas hechas se respeta la grafía utilizada en las respuestas dadas; igualmente debe mencionarse que la cantidad expresada en la columna "Total", no siempre concuerda con la cantidad de profesores encuestados, ya que muchos de ellos manifestaron opiniones que podían dividirse en diferentes categorías.

Pregunta 18. ¿Cuáles son los criterios que usted considera importantes al seleccionar la música a utilizar en clase?

Resulta obvio suponer que el trabajo de seleccionar las canciones a utilizar en clase depende de muchos factores; para los profesores participantes en la encuesta los criterios que consideraron importantes fueron los siguientes:

Criterio	ESI	ESS	EA	Total
1. Agilizar la destreza auditiva / pronunciación	3	22	-	25
2. Motivar a los alumnos...y al profesor	4	11	-	15
3. Aprender gramática	1	9	2	12
4. Enseñar algo sobre la cultura del país	1	8	2	11
5. Aprender vocabulario	-	8	2	10
6. Generar discusiones en clase	-	2	-	2
7. Otros	1	-	-	1
8. No contestó	1	4	-	5

Tabla 22: Criterios de selección de la música

Las opiniones recogidas se agruparon en siete renglones; sin embargo a continuación se va a mencionar cada punto de manera separada, para así comentar detalladamente lo que quisieron expresar los docentes y al final se hace un resumen de las respuestas dadas.

1. Agilizar la destreza auditiva / pronunciación: 25 profesores de 41, consideró este criterio como el más importante, coincidiendo con la opinión de algunos de los investigadores mencionados en el marco teórico, como Cassany. Algunas de las opiniones expresadas fueron:

Prof. 21: "*La pronunciación y que se puede cantar facilmente*"

Prof. 35: "*Letras claras (para que los alumnos puedan escucharlas bien /entenderlas) [...]*"

Prof. 14: "*[...] El aprendizaje del vocabulario y de la gramática son importantes, pero no debemos olvidarnos de uno de los aspectos más importantes el de la práctica de la pronunciación y el conocimiento de la prosodia y de las características rítmicas de la lengua castellana*"

2. Motivar a los alumnos...y al profesor: 15 docentes mencionaron la motivación como un criterio importante al seleccionar las canciones. Algunos mencionaron el ritmo y la facilidad del texto, mientras que otros destacaron los temas de las canciones, o la popularidad de las mismas, además de considerar sus preferencias musicales personales.

Prof. 1: "*Que tenga ritmo, letra comprensible para poder repetirla, que atraya a los jovenes y los motive*"

Prof. 37: "*Elementos interesantes desde el punto de vista linguistico (gramática y vocabulario), y cultural que pueda generar debate y*

actividades sobre temas contemporáneos y motivantes para el alumno"

Prof. 30: *"que los alumnos le gusta"* Prof. 36: *"Que me guste a mi la música"*

Prof. 24: *"selecciono música que me gusta, o lo que piden los alumnos"*

Prof. 2: *"Moderna, conocida por los alumnos [...]Textos no muy complicados"*

Prof. 27: *"[...] Que sea pegadiza que no sea demasiado rápida para que los estudiantes sean capaces de cantar"*

3. Aprender gramática: las ventajas de utilizar canciones para enseñar contenidos gramaticales, han sido avaladas por muchos trabajos de investigación, tal como se discutió anteriormente. En la encuesta 12 profesores consideran este criterio al seleccionar el material musical.

Prof. 22: *"Muchas veces ha sido la gramática en particular [...]"*

Prof. 16: *"Que sea buena, que tenga relación con un tema o con gramática relevante"*

4. Enseñar algo sobre la cultura del país: Un total de 11 profesores indicaron este criterio como importante, haciendo comentarios interesantes a través de sus opiniones personales. Vale la pena recordar aquí la opinión de Jiménez y otros (1998), quienes consideran que el elemento cultural que se transmite al utilizar música en clase es de invaluable labor en la enseñanza de idiomas

Prof. 14: *"Bueno, el uso de música en clase de ELE tiene numerosas aplicaciones didácticas, los elementos culturales son muy importantes, conocer la música y folclores de otros países, no solamente aprovechar las canciones de moda del momento que también pueden verse como fenómeno social [...]"*

Prof. 19: *"Que el texto sea fácil de entender, que cubra un tema actual o que les enseñe algo de la cultura musical del país"*

5. Aprender vocabulario: para 10 docentes este aspecto es de mucho valor al seleccionar las canciones.

Prof. 24 "*Vocabulario nuevo, que los alumnos la puedan cantar o bailar, que se pueda hacer competir a los alumnos en grupo (quien la canta y pronuncia mejor)*"

Prof. 29 "*Vocabulario actual, frases simples [...]*"

6. Generar discusiones en clase: este criterio se podría relacionar directamente con el desarrollo de la destreza oral, sin embargo solo fue mencionado por dos docentes.

Prof. 37: "*...que pueda generar debate y actividades sobre temas contemporaneos...*"

7. Otros: el siguiente se consideró particular con respecto a los puntos anteriores. :

Prof. 15: "*Nivel de conocimientos de los alumnos*"

Finalmente, cinco profesores se abstuvieron de contestar a esta pregunta.

Analizando los resultados encontrados, es interesante observar que al momento de seleccionar las canciones, la mayoría del profesorado le da gran importancia al hecho de que las mismas se puedan utilizar con la finalidad de estimular la destreza auditiva y la pronunciación del alumno. Esto parece indicar que los profesores comparten la vieja opinión de que este es el mejor uso que se le puede dar a la música como herramienta didáctica. Tal como fue discutido en el marco teórico, en la actualidad se ha demostrado que las canciones sirven para mucho más que solo trabajar pronunciación y fonética.

Del mismo modo resulta interesante que la motivación fue considerada el segundo mayor criterio. En este sentido cabe destacar que varios docentes recalcaron que las canciones no solo motivan al alumno, sino también a ellos mismos, estas opiniones sostienen la teoría de Barreiro de que la música enriquece tanto al alumno como al docente (apartado 2.4.2).

Finalmente, también llama la atención que si el profesor considera la pronunciación como importante, el punto número 6, "Generar discusiones en clase", logró pocos adeptos. Se podría suponer que las discusiones en clase estimulan, primeramente, la destreza oral del alumno, permitiendo que al expresar sus ideas en los debates y las discusiones, pueda también practicar otros

elementos como la entonación y la pronunciación.

Pregunta 19. ¿Cuál es su opinión personal sobre el uso de la música como herramienta didáctica en la enseñanza de idiomas?

A fin de recopilar todas las opiniones expresadas se realizó el siguiente cuadro, y al igual que en la pregunta anterior, luego se presentan los puntos individuales con ejemplos de las respuestas obtenidas.

Opinión personal sobre el uso de la música	ESI	ESS	EA	Total
1. Importante, bueno, útil	3	12	1	16
2. Factor de motivación	4	7	-	11
3. Ayuda a variar la enseñanza	2	5	-	7
4. Muy bueno pero...	-	4	-	4
5. Ilustra elementos culturales	1	2	-	3
6. Utilización de un sentido más en el aprendizaje	-	-	2	2
7. Otros	-	1	1	1
8. No contestó	1	4	-	5

Tabla 23: Opinión sobre el uso de la música como herramienta didáctica

1. Importante, bueno, útil: del total de 41, solamente 16 docentes afirmaron que la música es una herramienta didáctica importante dentro del aula de clase; las opiniones fueron en ocasiones un tanto extensas y en otras muy precisas, por ejemplo:

Prof. 22: *"Es una herramienta muy práctica, dentro de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjera, la música debería de tener un lugar más amplio"*

Prof. 30: *"bueno"* Prof. 3: *"Muy útil"* Prof. 15: *"Muy efectivo y lúdico"*

2. Factor de motivación: un total de 11 profesores mencionaron la motivación como una razón para el uso de canciones en el aula; los comentarios fueron muy variados, destacando puntos como el efecto que crea en la identificación de los estudiantes como grupo; o el interés genuino que despierta en la clase.

Prof. 9: *"Los alumnos se motivan y se interesan por el idioma"*

Prof. 24: *"música puede crear interés y motivación"*

Prof. 2: *"Excelente factor de motivación [...] Une al grupo [...]"*

3. Ayuda a variar la enseñanza: para 7 informantes el hecho de usar canciones en clase representa una estrategia válida para darle variedad a la enseñanza, motivando así al estudiante y creando un ambiente relajado e interesante para el alumno, además de beneficiar el trabajo con la fonética y la incrementación del vocabulario.

Prof. 26: *"[...] Se aprende mucha lengua a través de la música. Es divertido y da mucha alegría"*

Prof. 33: *"Es una herramienta muy importante puesto que ofrece otro tipo de marco para la enseñanza de un idioma, especialmente para los jóvenes"*

Prof. 1: *"[...] y que da "color" a la enseñanza [...]"*

Prof. 2: *"Excelente factor de motivación Enriquece el vocabulario Facilita tema de discusión Une al grupo Ayuda en la fonética"*

4. Muy bueno, pero....: fue interesante leer los comentarios de cuatro profesores en cuanto a lo difícil de utilizar canciones en clase, por ello se transcriben de manera completa. Sus opiniones hacen clara referencia el apartado discutido en el marco teórico sobre los retos de trabajar con música (apartado 2.4.3). Estos docentes parecen estar de acuerdo en que la herramienta es muy útil, pero requiere dedicación.

Prof. 14: *"Es muy importante saber aprovechar los recursos que la música nos ofrece pero ello requiere de un conocimiento del cual no todos los enseñantes son poseedores. En realidad no son muchos los que tienen un conocimiento amplio del tema porque ello requiere años de conocimiento y especial interés. Por eso podría ser conveniente que en los estudios superiores de español se abarcaran los temas relacionados con la música del mundo hispanohablante de forma que el profesorado esté más capacitado tanto a nivel didáctico como a la hora de discernir entre estilos, zonas y periodos."*

Prof. 21: *"Excelente. Requiere sin embargo mucho trabajo seleccionar los materiales adecuados. Los libros de textos no traen suficiente repertorio ni ideas"*

Prof. 33: *"Creo que puede ser una excelente herramienta didáctica, pero hay que saber usarla"*

Prof. 38: *"Es una herramienta muy útil. Quizás no todos sabes sacarle el provecho suficiente. Es bueno recibir ideas de cómo hacerlo mejor"*

5. Ilustra elementos culturales: tres docentes destacaron el carácter de la música como transmisor de la herencia cultural de un país.

Prof. 13: *"Es una buena forma de fomentar el interes de los estudiantes por las culturas hispanas. Se vuelven mas abiertos a aprender otras cosas. Tambien les resulta mas facil acordar cosas que hemos observado mediante la musica"*

Prof. 31: *"Muy importante. Abre puertas a la cultura y la lengua"*

6. Utilización de un sentido más en el aprendizaje: Maximilian Berlitz mencionó, en su teoría del método directo, la importancia del uso de varios sentidos para el éxito en el aprendizaje de un idioma. Dos profesores hicieron comentarios al respecto.

Prof. 19: *"La música siempre ha tenido una parte importante en mis clases, los alumnos relajan y utilizan un sentido más en su aprendizaje"*

Prof. 28: *"Creo que es muy importante! Pues la música nos lleva a otra persepción de los sentidos"*

7. Otros: aquellas opiniones que no se lograron agrupar en los puntos anteriores fueron las siguientes:

Prof. 34: *"Concentración etc [...] entonces estudiar mas [...]"*

Prof. 32: *"la misma que utilizar un texto corto, una pelicula o cualquier otro tipo de material"*

Para concluir, debe mencionarse que cinco profesores no respondieron a esta pregunta.

Resumiendo, no cabe duda que la mayoría del profesorado considera la canción como un elemento útil, importante y motivador en el aula de clase; y que además permite variar la enseñanza. Sorprendió, sin embargo, que nada más tres profesores dieran crédito al uso de las canciones como transmisor de impresiones culturales, ya que en la pregunta anterior, 11 informantes lo mencionaron como un criterio importante al elegir la música. Ahora bien, el punto más interesante fue el compartido por los cuatro docentes quienes, con comentarios bastantes sólidos, respaldaron

abiertamente el uso de las canciones en el aula de clase, pero manifestaron igualmente que no es un trabajo fácil de llevar a cabo. Estas opiniones resultaron demás de interesantes, ya que, es comprensible que un docente no use la música en clase, a pesar de que la considere como una herramienta útil, pues representa una ardua labor planificar una clase con este tipo de material.

Pregunta 20. De acuerdo a su experiencia personal, ¿cuál considera usted que es el recurso didáctico más efectivo en la enseñanza de idiomas?

La finalidad de esta pregunta era conocer la diversidad de recursos didácticos usados por el profesorado participante, era interesante saber si se limitaban a un solo recurso o mencionaban varios.

Las respuestas se encuentran en la siguiente tabla; sin embargo se debe aclarar que se decidió subdividir el renglón número 1, "Más de un recurso didáctico", de manera tal que agrupara las respuestas dadas por los docentes que consideraban varias herramientas. Por otro lado, se colocaron como renglones individuales, aquellos en los cuales las opiniones de los docentes se podían considerar como limitadas un solo recurso. Por ejemplo, un profesor escribió "El juego y la música". Esta opinión se considera en el apartado "Más de un recurso didáctico", pues, se interpreta como que el docente no se está limitando a un solo recurso. Esto quiere decir que el porcentaje total de esta tabla suma un 100% ya que las respuestas suman 41 opiniones, igual que el número de docentes.

Recurso didáctico más efectivo	ESI	ESS	EA	Total	%
1. Más de un recurso	2	16	1	19	46
a. Canciones	1	5	-	6	
b. Juegos	-	4	-	4	
c. El juego y la música	1	-	-	1	
d. Hablar / Diálogos	1	2	-	3	
e. Profesor / Alumno	-	2	1	3	
f. Dibujar y escribir	-	2	-	2	
g. Material audiovisual	-	4	-	2	
h. Material del día, el aula	-	-	1	1	
i. Drama	-	1	-	1	
j. Trabajo en grupos, presentaciones	-	1	-	1	
k. Textos auténticos	-	1	-	1	
l. Nivel, hora de clase	-	1	-	1	
2. Libro de texto	1	3	-	4	10
3. Hablar / Diálogos	1	1	1	3	7
4. El juego	-	1	1	2	5
5. El profesor	-	1	1	2	5
6. Difícil de contestar	1	-	-	1	2
7. Depende del alumno	-	1	-	1	2
8. Vídeos, películas	-	1	-	1	2
9. Otros	-	1	-	1	2
10. No contestó	2	5	-	7	17

Tabla 24: El recurso didáctico más efectivo

1. Más de un recurso: un total de 19 profesores, representando el 46% de la muestra, recalcaron que no se podía escoger una sola herramienta, sino que para el éxito de la labor de enseñanza se debería variar entre muchos recursos didácticos, adecuándolos al ambiente, al alumno, al nivel, entre muchos otros factores. La tabla anterior muestra todas las opciones mencionadas.

Entre las opiniones recogidas destacan las siguientes:

Prof. 14: *"Afirmar que un recurso sea mejor que otro sería caer en maximalismos infantiles y poco convenientes. Es la suma y el equilibrio entre la práctica de las diferentes destrezas la que hace la clase de español o de lenguas interesante y efectiva"*

Prof. 40: *"No existe SOLO uno, más bien se trata de combinar diversos elementos para evitar que una clase se torne monótona."*

Prof. 25: *"Una combinación de diversos recursos: videos, musica, juegos"*

Prof. 26.: *"Las canciones estan muy alta en mi lista, pero no puedo elegir entre otros recursos. Es un conjunto y la variación es importantisimo"*

Prof. 22: *"Que pregunta tan dificil e imposible de contestar en una linea. el mejor recurso didáctico es el profesor, los alumnos y la interacción entre ellos, el material didáctico escogido para el día, el aula y millones de factores más que no me dan para comentar. Es la integración de muchos."*

Prof. 35: *"[...] y textos auténticos de todo tipo que trate sobre temas de interés"*

Prof. 5: *"[...] también material audiovisual"*

Prof. 23: *"hablar, entrenar con diálogos, canciones"*

Prof. 33: *"Lo más importante es lograr hacer hablar a los alumnos en situaciones "genuinas", pero en general considero que variar entre los métodos es lo mejor"*

Prof. 6: *"Depende del grupo, del nivel e incluso de las horas en que se imparte la clase"*

2. Libro de texto: un total de cuatro profesores señalaron exclusivamente el libro de texto, además de ejercicios de gramática.

Prof. 17 *"ejercicios tradicionales de gramatica, y un libro didactico bueno (en que los textos no esten demasiado avansados)"*

Prof. 3: *"Libro de texto"*

3. Hablar: la teoría del método comunicativo se hace presente con tres profesores quienes destacaron el uso constante del idioma en la clase como un recurso muy importante para el aprendizaje de la lengua.

Prof. 31: *"El de hablar en la lengua que se pretende estudiar el 90% del tiempo desde el primer dia"*

Prof. 19: *"Dandoles a los alumnos la posibilidad de practicar, con humor! Comunicación y mas comunicación"*

4. El juego: la utilización del juego como recurso didáctico fue apoyada por dos docentes a través de comentarios como:

Prof. 15: *"cuando ya se ha adquirido una base a mí me resulta muy bien la"*

utilización de juegos didácticos para fijar estructuras y vocabulario"

Prof. 8: "*actividades como el juego*"

5. El profesor: de igual forma, dos profesores consideraron que es el docente el recurso didáctico más importante en el aula de clase, resumiendo sus opiniones así:

Prof. 28 "*El profesor! Un buen profesor solo necesita un papel y una pluma!*"

Prof. 24: "*la profesora*"

6. Difícil de contestar: Un informante consideró esta pregunta como *difícil de contestar*, haciendo el siguiente comentario: Prof. 36: "*es difícil decir*"

7. Depende del alumno: un docente mencionó al alumno como un elemento importante a tener en cuenta al momento de seleccionar un recurso didáctico en la clase.

Prof. 34: "*alumnao activos...entonces – variedad – pero es importante leer, escribir, estudiar gramática también*"

8. Vídeos: este recurso fue mencionado por un docente.

9. Otros: un profesor mencionó un punto considerado diferente a los anteriores.

Prof. 29: "*Ejercicios por tema y traducción*"

Finalmente, siete profesores no contestaron a esta pregunta.

A raíz de los resultados, podemos comentar varios aspectos. Se puede observar que el porcentaje que considera la variación como importante es de un 46%, es decir, casi la mitad del profesorado. Si se añade a este porcentaje, el de los docentes que no contestaron, tenemos un total de 63%. Por lo tanto, llama la atención, que el resto de los docentes, es decir, el 37%, parece considerar específicos recursos didácticos como los más efectivos, pues se limitaron a mencionar uno solo. Se estudió por ello las edades de estos docentes, y no se pudo determinar una tendencia específica, pues, representaban desde los profesores mayores hasta los más jóvenes; lo que quiere decir, que se puede suponer que la edad no influye en la preferencia de los recursos didácticos.

Por otra parte, fue interesante observar que todavía hay docentes que consideran el libro de

texto como el material más importante, coincidiendo un poco con las teorías del método tradicional de gramática y traducción; también podrían incluirse aquí los docentes que consideran al profesor como el recurso más importante, pues, en este método el rol del profesor es el de protagonista de la clase. Ahora bien, considerando la otra cara de la moneda, es decir, los alumnos, llamó la atención que pocos docentes, hicieran comentarios específicos acerca del estudiante, esto recuerda un poco las teorías expuestas acerca de la *enseñanza diferenciada* y el rol del alumno en el proceso de aprendizaje (apartado 2.5). La vigencia del método comunicativo también se hizo presente, a través de tres docentes, quienes enfatizaron la comunicación como un importante recurso didáctico en la enseñanza de la lengua.

Tal como se puede apreciar, los resultados recopilados, ofrecen una visión bastante amplia sobre la situación del uso de la música en el aula de ELE en Noruega. Para finalizar esta sección, a continuación se presenta el análisis del repertorio musical de los manuales de enseñanza, basado en la información suministrada por los informantes.

4.2 Resultados del análisis del repertorio musical en los manuales de enseñanza

Antes de iniciar este análisis conviene señalar que los manuales de enseñanza en Noruega se pueden clasificar en dos categorías. En primer lugar, los diseñados de acuerdo a las necesidades de los programas educativos de las escuelas, y en segundo lugar, aquellos destinados para la enseñanza del español como curso de idiomas (Johnsen y Eide, 2006). Igualmente cabe destacar que, a pesar de que son publicados en el país, algunos son traducidos de otros idiomas, generalmente del sueco. Ahora bien, al hacer referencia a manual de enseñanza se incluye, generalmente, el libro de texto, libro del alumno, guía para el profesor, discos compactos y en algunos casos su propia página en el Internet. Sin embargo, este análisis se limita exclusivamente a los libros de textos, a menos que se mencione lo contrario. Finalmente, debido a la cantidad de manuales mencionados, este análisis se divide de acuerdo a los niveles de enseñanza; y en cada

nivel se usan los libros que fueron mencionados por la mayoría de los profesores.

4.2.1 Manuales en la escuela secundaria inferior

a. Manual de enseñanza "*Chicos Chicas*"

Este manual de enseñanza es publicado en Noruega por la editorial Aschehoug, pero es adaptado del español. En la página de internet de la editorial se puede leer que el manual está hecho tomando en consideración tanto el *Plan de estudio*, como el *Marco común de referencia europeo*. Recalca por otra parte, su utilidad para la *enseñanza diferenciada*. El volumen mencionado en la encuesta fue el número uno, por lo tanto es el que se analiza a continuación.

a.1 Libro de texto "*Chicos Chicas I*"

De un total de siete profesores cuatro mencionaron este libro, evaluando el contenido musical del mismo como "bueno" en una ocasión; "regular" en dos y "malo" en una; sin embargo, los cuatro afirmaron utilizar las canciones en clase. El repertorio musical está compuesto por siete canciones relacionadas a los temas discutidos en cada unidad; ellas son: "El alfabeto, Los números, Cumpleaños feliz, Los colores, Guantanamera, Pin pon y Feliz Navidad". Algunas de ellas tienen instrucciones precisas: "Escucha la canción" ("Lytt til sangen"). Por otra parte, algunas de las letras están identificadas con el dibujo de una nota musical, lo que le indica al alumno, visualmente, que se trata de una canción.

En líneas generales, se puede decir que la presencia de canciones en este manual puede ser utilizada, especialmente, para la enseñanza de la gramática y el vocabulario.

b. Manual de enseñanza *¡Vale!*

Editado por la editorial Cappelen, este manual de enseñanza es de origen sueco. De acuerdo a la información publicada por la editorial, el manual está especialmente diseñado para la enseñanza de principiantes, tomando en consideración el *Plan de estudio para lenguas extranjeras*. Igualmente mencionan que contiene material cultural y geográfico tanto sobre América Latina como de

España. Por su parte, la descripción del manual señala que en los discos compactos del profesor se encuentran incluidas las canciones que aparecen en el libro de texto. Este fue el segundo manual más utilizado de acuerdo a los resultados de la encuesta (dos profesores de siete). La evaluación de las canciones fue de "mala" y "no sé", al mismo tiempo que sólo uno de los docentes afirmó utilizarlas en clase. Debido a que no fue especificado cuál de los libros era el utilizado, en este análisis se estudian tanto el volumen 1 como el 2.

b.1 Libro de texto *¡Vale 1!*

Canción	Instrucciones y melodía
1. ¿Qué color te gusta más?	¡Escucha la canción, canta! - El oso duerme ⁴⁶
2. Cumpleaños feliz	----
3. ¿A qué hora cenarás tú?	¡A Cantar!- El puente de Londres se está cayendo ⁴⁷
4. Yo tengo	¡A cantar, hasta que la sepas de memoria! - Yo martilleo y claveteo ⁴⁸
5. ¿Quieres algo?	¡A Cantar!- El oso duerme
6. Tenemos que practicar	----

Tabla 25: Repertorio musical en *¡Vale 1!*

La información de la tabla señala que hay seis canciones en el repertorio musical. Igualmente, se puede observar que las mismas tienen títulos, y la mayoría incluye instrucciones y melodía. Se debe mencionar que las letras están identificadas con un símbolo especial, lo que sirve de guía para que el alumno sepa que, al ver ese símbolo, se está utilizando una canción.

Se podría concluir que en *¡Vale 1!* el repertorio musical es bastante sencillo, parece indicar que las canciones están seleccionadas con fines específicos de que el alumno aprenda vocabulario. Por otra parte, las instrucciones se usan, quizás, como un modo de estimular el uso de este material y el hecho de utilizar melodías conocidas por el alumno, quizás ayuda a que las aprendan de memoria y faciliten su repetición. Vale recordar, entonces, que tanto la memorización como la repetición fueron mencionadas como razones para colocar canciones en clase (apartado 2.4.2).

46 "Lyt til sangen, syng med!" - Bjørnen sover (Orjan H. y Moreno T. I. 2006:17/65). Mi traducción al español.

47 "Syng i vei!" - London bridge is falling down ((Orjan H. y Moreno T. I. 2006:45). Mi traducción al español.

48 "Syng i vei, helt til du kan den utenat!" - Jeg hamrer og spikrer. ((Orjan H. y Moreno T. I. 2006:53). Mi traducción al español.

b.2 Libro de texto *¡Vale 2!*

En el libro de texto se pueden apreciar tres partes con canciones.

Canción	Intérprete o Autor	Tipo de música	País
1. Cielito lindo	---	Tradicional	México
2. La bamba	Los Lobos	Rock, Tex-Mex...	USA
3. Oye mi amor	Grupo Maná	Rock latino	México
4. Clavelitos	---	Tradicional	España
5. Si tengo dinero	---	---	---
5. No sé estar enamorado	Jarabe de palo	Rock latino	España

Tabla 26: Repertorio musical en *¡Vale 2!*

La primera parte, "Música mexicana", está compuesta por cortos párrafos con las letras de tres canciones. Se hace una descripción sobre la música mexicana, y también se incluye la dirección de Internet del grupo "Maná", quienes interpretan la última canción mencionada. En la segunda parte, "Música española", se presenta el ejemplo de una "Tuna" y se explica este estilo musical; del mismo modo se hace una descripción de lo que es el flamenco y un comentario general sobre la música moderna española, mencionando los nombres de algunos cantantes. La tercera parte incluye, en una página, la letra de la canción de un cantante español con su traducción al noruego, y en la otra, una foto del artista con su dirección de Internet.

Resumiendo, se puede decir que el repertorio musical de *¡Vale 2!* contiene una mezcla de música tradicional y música rock, permitiendo así que el alumno conozca tanto la música folclórica de ciertos países, como los nuevos estilos con los cuales quizás se sienta más identificado. Sin embargo la dualidad México – España puede criticarse, pues limita el uso de la música en clase a dos países.

Para concluir, es posible alegar que *Chicos Chicas 1* y *¡Vale!* contienen un variado repertorio musical, el cual permite trabajar con elementos culturales y con la gramática; además las instrucciones dadas permiten hacer la clase práctica, ya que se invita a los alumnos a participar. Sin embargo, las canciones seleccionadas se limitan, en mayor grado, a España, por lo tanto el gran espectro de la cultura y sociedad de América Latina se ignoran.

4.2.2 Manuales en la escuela secundaria superior

a. Manual de enseñanza "Vidas"

Publicado por Cappelen, *Vidas* es un manual noruego que tiene como mercado la escuela secundaria superior y está basado en los parámetros exigidos en el *Plan de estudio* noruego del 2006. Con respecto a su contenido, los autores señalan que, desde el principio se le da igual importancia a la presencia española como a la latinoamericana; igualmente mencionan que las canciones son usadas como "condimento" de los textos con los cuales trabaja el alumno (Bugge y otros, 2006:3-4). Estos dos puntos son interesantes para este análisis. Este manual resultó ser el más utilizado a nivel de la secundaria superior, por lo tanto se estudian los volúmenes 1 y 2 en sus ediciones más recientes.

a.1 Libro de texto "*Vidas 1*" (2006)

Once profesores utilizan este libro de texto, de los cuales diez afirmaron usar las canciones en clase. En cuanto a la evaluación de las mismas, seis las consideran "buenas", cuatro "regulares" y uno "malas".

Canción	Intérprete o Autor	Tipo de música	País
1. Hola Don Pepito	Miliki	Canción infantil	España / América L.
2. Veo, veo	Teresa Rabal	Canción infantil	España / América L.
3. La Bamba	--	Tradicional	México
4. Guantanamera	José Martí	Son cubano	Cuba
5. Si tú te vas	Grupo Pata Negra	Flamenco, blues y rock	España
6. San Fermín	--	Tradicional	España
7. Cumpleaños feliz	--	Tradicional	España / América L.
8. Me gustas tú	Manu Chao	Pop	Francia
9. Viaje con nosotros	Orquesta Mondragón	Rock	España
10. Que llueva	--	Canción infantil	España / América L.
11. Canción con todos	C. Isella y A. Tejada G.	Trovadores	Argentina
12. Malena	Homero Manzi	Tango	Argentina
13. Los hermanos	Atahualpa Yupanqui	Milonga	Uruguay

Tabla 27: Repertorio musical en *Vidas 1*

Analizando esta tabla, es válido mencionar varios aspectos. Primero, llama la atención la

presencia de tres canciones infantiles, aunque su inclusión puede ser obvia, pues, es un libro para las personas que están empezando a estudiar la lengua, y generalmente las letras de este tipo de canciones son bastante sencillas. Segundo, se nota la mezcla de estilos con grandes clásicos como "La Bamba" y "Guantanamera", hasta llegar al *pop* de Manu Chao, o las canciones de contenido social como "Canción con todos". Tercero, la canción número 8, fue la única con instrucciones, a saber, un ejercicio para rellenar la palabras que faltaban. Cuarto, se nota la fuerte presencia de la música española, pues conforma la mitad del repertorio; las tres canciones infantiles son presentadas en su versión española, al igual que la canción de "Cumpleaños feliz"; cinco canciones son de América Latina y una de Francia.

a.2 Libro de texto "*Vidas 2*" (2007)

Esta es la versión de avanzados de *Vidas 1*. Un total de 12 profesores utilizan este libro de texto, tres de ellos consideran que las canciones allí incluidas son "buenas", mientras que nueve las consideran "regulares"; todos usan las canciones en clase.

Canción	Intérprete o Autor	Tipo de música	País
1. Aquí no hay playa (*)	Los refrescos	Pop	España
2. La camisa negra	Juanes	Pop -Rock	Colombia
3. Cariño falso	Eliades Ochoa	Son cubano - Trovador	Cuba
4. Viaje con nosotros	Orquesta Mondragón	Rock	España
5. Recibes cartas	Presuntos implicados	Pop	España
6. Solo le pido a Dios (*)	León Gieco	Folk - rock	Argentina
7. Y mira que mira (*)	---	Flamenco	España
8. Nostalgias	E. Cadicamo y J.C. Cobián	Tango	Argentina
9. La canción del mariachi	Los Lobos	Rock, Tex-Mex...	USA
10. Contamíname	Pedro Guerra	Cantautor	España
11. Se equívoco la paloma	Ana Belen y Juan M. Serrat	Cantautores	España
12. Libertad sin ira (*)	Jarcha	Tradicional - Cantautor	España
13. A desalambrar	Daniel Viglietti	Folclore	Uruguay

Tabla 27: Repertorio musical en *Vidas 2*

Como se puede observar, al igual que en *Vidas 1*, se incluyen 13 canciones. Por otra parte es interesante destacar diferentes puntos. En primer lugar, se puede corroborar la información dada por

los autores en la descripción del manual, pues, los temas de las canciones son fáciles de relacionar con el tema discutido en cada unidad; por ejemplo la canción de Elíades Ochoa se encuentra en la unidad que describe a Cuba, de esta manera los profesores las puedan utilizar como material adicional al trabajar con esa unidad. En este sentido se debe mencionar que las canciones marcadas con el asterisco (*) son las únicas que dan alguna instrucción específica como, por ejemplo, discutir el tema de la canción o decir por qué les gusta. En segundo lugar, destaca la variedad de géneros musicales representados con ejemplos de flamenco, tango, rock, folclore, etc. Finalmente, es interesante observar la distribución de las canciones: siete interpretadas por artistas españoles, cinco por artistas latinoamericanos y una de Estados Unidos.

En definitiva, se pueden agrupar ciertos aspectos comunes entre *Vidas 1* y *Vidas 2*. En primer lugar, de acuerdo a la descripción de los autores, ambos manuales le dan igual peso a elementos relacionados tanto a España como a América Latina; sin embargo, es evidente que la presencia dada a los artistas y la música española, supera con creces la de los países latinoamericanos. En segundo lugar, se puede observar una mezcla interesante de estilos musicales, lo que quizás significa que los autores consideran este factor como importante al momento de seleccionar el repertorio musical, pues, las canciones infantiles se prestan fácilmente para el aprendizaje de un vocabulario sencillo, mientras que las de temas más complicados pueden usarse para trabajar otros elementos tanto gramaticales como culturales. En tercer lugar, es positivo que las canciones *están allí*, pero se puede criticar que se deja a criterio del profesor lo que hacer con ellas, pues, no se dan ideas o sugerencias para trabajar con las mismas.

b. Manual de enseñanza "*Mundos*"

Este es un manual de enseñanza noruego, publicado por la editorial Aschehough. Los profesores mencionaron las dos ediciones de *Mundos*, es decir, *1y 2*; así como *Mundos Nuevos 1*. En la parte trasera de *Mundos 1* y *2*, se puede leer que este manual está diseñado para principiantes tanto en la escuela secundaria superior como en la educación de adultos, así como se especifica que

cumplen con los requisitos del *Plan de estudio* de 1996 y 1999. Vale la pena mencionar que en la descripción del manual se señala que los discos compactos incluyen todos los *textos y diálogos* del libro, en ningún momento se menciona la inclusión de canciones ⁴⁹.

b.1 Libro de texto "*Mundos 1*" (2001)

En el prefacio del libro, los autores señalan que "la mayoría de las lecciones tienen un *apartado cultural*, ya sea como proverbio, poema o canción. Los textos completos de las canciones se encuentran en el libro de ejercicios⁵⁰". Este libro fue mencionado por cuatro docentes, de los cuales tres evaluaron las canciones como "regulares", mientras que uno las clasificó de "malas".

Canción	Intérprete o Autor	Tipo de música	País
1. Eres alta y delgada... (4 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
2. San Fermin (8 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
3. Triste y sola...(7 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
4. Tú, yo, la luna y el sol...(7 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
5. Villancico...(7 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
6. A mí me gusta lo blanco... (7 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
7. Yo soy un hombre sincero... (6 líneas, s/t)	José Martí	Son Cubano	Cuba
8. Para bailar la bamba...(9 líneas, s/t)	--	Tradicional	México
9. Las solteras son de oro...(4 líneas, s/t)	--	Tradicional	España
10. Granada, tierra soñada...(6 líneas s/t)	--	Tradicional	España
11. Como una promesa eres tú...(12 líneas, s/t)	J.C. Calderon	Pop - Jazz	España

Tabla 29: Repertorio musical en *Mundos 1*

En primer lugar, en la columna "Canción" (s/t) significa "sin título", por lo tanto no aparecen los títulos de las canciones, ni siquiera de las dos que son famosas, como "Guantanamera" y "La Bamba". En segundo lugar, se incluyen pocas líneas de las letras, sin dar al alumno, ni al profesor, la oportunidad de leer toda la canción a menos que vayan al libro de ejercicios. En tercer lugar, latinoamerica se hace presente, a través de dos países, México y Cuba; lo que significa que diez de las 12 canciones son españolas. En cuarto lugar, el género musical reinante es el de la música

49 Groth y Aass (2001), Alnæs y otros (2003), Groth y otros (2006).

50 "De fleste leksjonene har et *kulturelt innslag* i form av ordspråk, dikt eller en sang. Sangtekstene i sin helhet er samlet bak i øvingsboka" (Groth y Aass, 2001:3). Mi traducción al español.

tradicional. Sin embargo, se debe mencionar, que los autores se preocuparon de que las canciones seleccionadas, tuvieran relación con el tema discutido en la lección donde aparecen, por ejemplo, el "villancico" aparece en el tema que trata sobre la navidad. Por otra parte, al revisar el libro de ejercicios, se encontraron los textos completos de las canciones, además de los títulos e incluso comentarios sobre las mismas, por ejemplo, "Eres alta y delgada", canción popular de Santander, "Fonseca", canción de la tuna de Compostela, "La bamba" canción popular de México.

b.2 Libro de texto "*Mundos Nuevos 1*" (2006)

En el prólogo de este libro, los autores mencionan que está dirigido a un nivel I de español, siguiendo los lineamientos del *Plan de estudio para lenguas extranjeras* del 2005. Igualmente, señalan que "después del texto principal, a veces, se incluye un *postre*, con material adicional como canciones, poemas o refranes⁵¹". Siete docentes utilizan este libro, y evalúan las canciones de "regulares" en cinco oportunidades y "malas" en dos ocasiones; sin embargo seis de ellos manifestaron usarlas en clase. Este libro presenta características similares a *Mundos 1*, debido a que es una revisión del mismo.

Canción	Intérprete o Autor	Tipo de música	País
1. Eres alta y delgada...(4 líneas, s/t)	---	Tradicional	España
2. Uno de Enero...(8 líneas, s/t)	---	Tradicional	España
3. Triste y sola...(8 líneas, s/t)	---	Tradicional	España
4. Cumpleaños feliz	---	Tradicional	España / América L.
5. Villancico (4 líneas)	---	Villancico	España
6. Guantanamera (6 líneas)	José Martí	Son cubano	Cuba
7. A mí me gusta... (6 líneas, s/t)	---	Tradicional	España
8. Contámname (11 líneas)	Pedro M. Guerra	Cantautor	España
9. Eres tú (8 líneas)	J.C. Calderón	Pop - Jazz	España
10. La bamba (9 líneas)	---	Tradicional	México
11. Granada (5 líneas)	Agustín Lara	Tradicional	España
12. Ay Nicaragua (10 líneas)	Carlos Mejía Godoy	Tradicional	Nicaragua

Tabla 30: Repertorio musical en *Mundos Nuevos 1*

51 "Etter hovedteksten kommer av og til en *postre* (dessert) med ekstra stoff, som sanger, dikt og ordtak" (Groth y otros, 2006:3). Mi traducción al español.

El análisis de este libro de texto resultó ser más complicado de lo esperado. En primer lugar, al estudiar la columna "Canción" debe mencionarse que (s/t) significa "sin título", lo que quiere decir que cuatro de las 12 canciones carecen de esta información. En segundo lugar, al igual que en *Mundos 1*, la gran mayoría de las letras representan solo algunas líneas de la canción, no el texto completo. En tercer lugar, solamente una canción (la número 6) da alguna instrucción al alumno, y la misma se refiere es al autor de la canción⁵². En cuarto lugar, en lo referente al género musical utilizado, el libro abunda en música tradicional o folclórica, teniendo ocho canciones de este estilo. Finalmente, los países latinoamericanos utilizados fueron México, Nicaragua y Cuba, dejando las otras nueve canciones a cantantes españoles.

b.3 Libro de texto "*Mundos 2*" (2003)

En el prefacio se informa que en algunas partes del libro se incluyen "trozos de canciones", mientras que las letras completas de las mismas se encuentran en el libro del alumno (Alnæs y otros, 2003:3). Cinco docentes informaron utilizar este libro de texto, y todos evaluaron el contenido musical del mismo como "regular", sin embargo, todos manifestaron que utilizaban las canciones en clase.

Canción	Intérprete o Autor	Tipo de música	País
1. ¡Barcelona!... (6 líneas, s/t)	Freddy Mercury/ Mike Moran / Montserrat Caballé	Opera	Inglaterra/ España
2. Cielito lindo... (5 líneas)	Quirinio Mendoza	Tradicional	México
3. Solamente una vez... (4 líneas)	Agustín Lara	Bolero	México
4. Mediterráneo... (9 líneas)	Juan Manuel Serrat	Cantautor	España
5. Clandestino... (8 líneas)	Manu Chao	Pop	Francia

Tabla 30: Repertorio musical en *Mundos 2*

Analizando el contenido musical de *Mundos 2*, encontramos varios aspectos que llaman la atención. En primer lugar, al principio de los textos aparece la palabra "Canción" y luego el título, (excepto por la número uno donde no aparece título alguno). Sin embargo en el caso del texto de Manu Chao, no escriben "Canción", sino "Clandestino", y el texto es presentado más como un

⁵² Se pregunta ¿Quién es José Martí y qué importancia tiene en Cuba? (Groth y otros, 2006:81)

párrafo informativo que como una canción. En segundo lugar, destaca la mezcla entre los países representados: Inglaterra, España, Francia y México. En tercer lugar, los géneros musicales utilizados parecen ignorar los estilos musicales juveniles. Para finalizar, al revisar el libro de ejercicios, se encontraron solamente los textos de tres de las canciones ("Cielito lindo, Solamente una vez y Mediterráneo") con información adicional, como género musical y nombre del autor.

En pocas palabras a nivel de la escuela secundaria superior, es posible decir que el manual de enseñanza *Vidas*, al contrario de *Mundos*, contiene un amplio repertorio musical en cuanto al número de canciones. Sin embargo, se puede afirmar que todos los manuales, en lo que se refiere a su repertorio musical, enfatizan la presencia española, ignorando la riqueza musical del continente latinoamericano, así como la diversidad de géneros musicales que existen, y por ende limitando la enseñanza de elementos culturales a un solo país. Igualmente, es posible decir que no son de mayor ayuda para el docente al momento de combinar canciones con actividades a realizar en clase.

4.2.3 Manuales en la educación de adultos

a. Manual de enseñanza "*Caminos*"

Este manual está adaptado del alemán y, según información de la editorial Gyldendal, este es el manual más utilizado para la educación de adultos a nivel nacional en Noruega⁵³. También se añade que está basado, principalmente, en las teorías del método comunicativo. Se analizan a continuación los volúmenes 1 y 2, los cuales están diseñados para alcanzar los niveles A1 y A2 del Marco común europeo de referencia, respectivamente. Este manual es utilizado por dos docentes, quienes evalúan su contenido musical como "bueno" y "regular"

a.1 Libro de texto "*Caminos 1*"

La única canción incluida es "Me gustas tú" del cantante francés Manu Chao; vale destacar que el alumno recibe instrucciones sobre lo que debe hacer con la canción: "Escuche una canción de

53 <http://www.gyldendal.no/caminos/>

Manu Chao. ¿Qué le gusta?" (Gorrisen y otros, 2005:35). Puede decirse que la única canción del libro responde a los gustos del joven actual, y además, ayuda al profesor, ya que sugiere una actividad práctica.

a.2 Libro de texto "*Caminos 2*"

El repertorio musical de *Caminos 2* se limita a dos canciones. Primero, una de la cantautora canaria Rosana Arbelo Gopar, de la cual no se coloca título, sin embargo es utilizada para practicar verbos en subjuntivo e infinitivo. Segundo, se invita al alumno a escuchar una canción de Gloria Estefan, la cual tampoco se titula, pero se utiliza para hacer ejercicios de contenido gramatical. La selección de artistas se podría decir que es 50/50 entre España y América Latina.

En líneas generales, es posible concluir que lo positivo del manual *Caminos* es que presenta las canciones con una finalidad adicional, no se limita al estímulo de la destreza auditiva, pues, tiene actividades que hacer con ellas. Sin embargo el hecho de que el número de canciones incluidas sea tan poco, podría indicar que la importancia que se le da a esta herramienta, por parte de los autores, es limitada.

b. Manual de enseñanza "*Aula Internacional*"

La editorial española Difusión es la responsable de la publicación de este manual. En su página de internet se menciona que es un nuevo método, el cual cumple con los requerimientos estipulados por el Marco común europeo de referencia. Igualmente se describe como un "manual compacto" para jóvenes y adultos, lo que quiere decir que en un solo ejemplar se incluye el libro de texto del profesor y el libro de ejercicios para el alumno⁵⁴. Un profesor mencionó los dos volúmenes de este manual y evaluó las canciones incluidas en el mismo como "buenas".

b.1 Libro de texto "*Aula Internacional 2*"

El repertorio musical está compuesto por dos canciones, la primera se titula "Bailando" y es

54 <http://www.difusion.com/ele/inicio/default.asp>

intepretada por la cantante mexicana Alaska y los Pegamoides; la segunda es "Una canción de desamor", interpretada por la española Luz Casal. Lo interesante es que ambas canciones contienen actividades para realizar en clase, ya sea invitando al alumno a escribir su propia versión o imaginar cómo puede continuar la historia narrada. Para finalizar, se observa una distribución equivalente en la nacionalidad de los cantantes, es decir, entre España y América Latina; mientras que el tipo de música utilizado es el rock y el pop.

b.2 Libro de texto "*Aula Internacional 3*"

Al igual que su predecesor, en este libro se incluyen solamente dos canciones. La primera es un Bolero, "Contigo aprendí" de Armando Manzanero. La canción está escrita completamente, excepto por cinco líneas en blanco para que los alumnos rellenen las palabras que faltan. La segunda y última es "Canción con todos" interpretada por Mercedes Sosa; la cual está incluida en la sección llamada "Más cultura", al final del libro, donde se presentan artículos variados sobre América Latina. Cabe destacar, que los dos intérpretes utilizados son latinoamericanos, y que los géneros musicales no son especialmente modernos.

En resumen, considerando la cantidad de canciones incluidas tanto en *Caminos* como en *Aula Internacional*, es factible decir que la presencia de la música en los manuales de enseñanza en la educación de adultos es muy poca; sin embargo, *la buena intención* parece estar allí, pues, las canciones son utilizadas con actividades extras, y no como meros instrumentos de diversión.

Tal como se ha podido ver a través de este análisis, el repertorio musical varía marcadamente entre los manuales de cada nivel. Destacan sin embargo elementos comunes, como por ejemplo, la abundancia de música tradicional; la preferencia de cantantes españoles y la falta de actividades extras para combinar con las canciones.

5. Conclusión

Al iniciar este trabajo de investigación se tenía una vaga idea sobre lo que podía enfocarse como área de estudio, aunque siempre se mantuvo presente que lo importante era saber si la música se usaba, o no, en el aula de ELE en Noruega. Sin embargo, a medida que se fueron recopilando los datos de la encuesta, y estudiando las diversas teorías, se abrieron las puertas al análisis de varios aspectos relevantes, a saber, el repertorio musical en los manuales de enseñanza, y los parámetros que rigen la enseñanza de idiomas extranjeros de acuerdo al *Plan de estudio para las lenguas extranjeras*.

Con respecto al objetivo principal de esta tesis, después de haber realizado esta investigación es posible afirmar que la música sí se usa en el aula de ELE en Noruega; sin embargo, la frecuencia con la que se utiliza permite suponer que no se le da, todavía, una gran importancia como recurso didáctico; pues, como se observó en los resultados, la mayoría de los docentes utilizan canciones solo algunas veces por semestre. Conociendo esta situación, se pueden responder las tres interrogantes hechas en los objetivos.

1. ¿Qué tipo de música se utiliza? ¿Responde a los gustos del profesor o del alumno?

Con respecto al tipo de música es válido afirmar que se utiliza una gama variada, tanto de estilos musicales como de intérpretes. Esto revela que los profesores realizan un proceso de selección personal al trabajar con las canciones, pues, la música incluida en los manuales de enseñanza es limitada en cuanto a estilos y cantantes. Por otra parte, la variedad de géneros musicales y de artistas utilizados evidencia que las canciones seleccionadas responden tanto a los gustos del profesor como del alumno.

2. ¿Cuál es el objetivo de utilizar la música en clase?

A pesar de que algunos docentes afirmaron utilizar la música para trabajar la gramática y presentar elementos culturales; el consenso general fue que la música es importante para el

desarrollo de la destreza auditiva. Es válido afirmar que esta idea se amolda a conceptos antiguos, pues, en la actualidad, la mayoría de los teóricos sobre el tema está de acuerdo en que la música es una herramienta que se puede utilizar para el estímulo de las cuatro destrezas del alumno.

3. ¿Qué música está incluida en los manuales de enseñanza?

En lo que se refiere a los manuales de enseñanza, es posible concluir que la calidad del repertorio musical es bastante pobre. Las canciones seleccionadas parecen responder más a los gustos de los editores en lugar de corresponder con la realidad actual, pues, por ejemplo, algunos de ellos ignoran totalmente los géneros modernos y utilizan solamente música tradicional. De igual modo, fue evidente la preferencia que se le da a artistas y canciones españoles frente a los latinoamericanos, limitando de esta manera la enseñanza del idioma, a través de la música, a un solo país. Finalmente, es válido decir que la gran mayoría de los manuales analizados no ofrecen ayuda al docente en cuanto a sugerir o presentar actividades adicionales para trabajar con las canciones.

Para concluir, en la opinión de esta autora, se puede afirmar que el uso de la música abarca dos de las áreas mencionadas en el *Plan de estudio para las lenguas extranjeras*, a saber, el estímulo de las destrezas comunicativas del alumno, y la enseñanza de la lengua, cultura y sociedad. Igualmente, el carácter versátil de las canciones representa una oportunidad ideal para la puesta en práctica de la *enseñanza diferenciada*, permitiendo además que las clases sean de carácter práctico lo que responde a las metas del plan estratégico *El idioma abre puertas*.

No está demás afirmar que la realización de esta investigación ha sido una experiencia sumamente enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional.

6. Futuras investigaciones

Después de confirmar el hecho de que la música sí es usada en el aula de ELE en Noruega, pero con una frecuencia relativamente baja, es posible afirmar que sería interesante indagar las razones por las cuales los docentes no utilizan música de manera frecuente en el aula de clase; quizás no se sienten capacitados para trabajar con ese material, o no tienen ayuda por parte de los manuales que utilizan. Estas son solo suposiciones de esta autora, sería interesante conocer la opinión de los docentes al respecto.

En otro orden de ideas, vale la pena preguntarse ¿por qué el español es ahora tan popular? Esta interrogante no responde solo a curiosidad malsana, todo lo contrario, antes de que el profesor decida la manera de trabajar con un grupo debería saber los motivos por los cuales el alumno está en su clase y no en la de francés o alemán. Factores como el atractivo turístico de España para los noruegos, y por consiguiente los viajes de verano a la costa española, pueden ser decisivos al momento de escoger español en lugar de francés; esto sin considerar la presencia de lo hispano en Noruega, que se advierte en el cine, la televisión, la música, los restaurantes de “Tapas” y pare de contar. Es por ello, que esta autora considera de sumo interés, realizar un estudio donde se investigue la opinión de los estudiantes acerca del aprendizaje de la lengua española. Una investigación de este tipo, también podría evaluar hasta que punto el estudiante se siente responsable de su propio aprendizaje del idioma, es decir, de su auto aprendizaje. Esta es la tercera área mencionada en el *Plan de estudio para las lenguas extranjeras*.

7. Bibliografía

- Alnæs, Diana; Groth, Bodil Hellstrøm; Sbertoli, Graciela y Aass, Sverre (2003): *Mundos 2*. Oslo: Aschehoug
- Betti, Silvia (2004): “La canción moderna en la clase de E/LE” en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, no. 50
http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html (21-11-2006)
- Bordoy, Manuel (2001): “Canciones en español: De la Internet al aula” en *Revista Mosaico*, nr. 7: pp.20-23
<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos7.shtml> (25-04-07)
- Bugge, Liv Kristiane; Halvorsen, Svein; Avilés Ruiz, Ana María (2007): *Vidas 2*. 2. ed. Oslo: Cappelen
- Bugge, Liv Kristiane; Halvorsen, Svein y Rovira, Silvia (2006): *Vidas 1*. 2. ed. Oslo: Cappelen
- Calahani Felício, Estevão (2003): “Internet y el trabajo con canciones en clase de ELE para brasileños”. *Centro Virtual de Recursos “María Moliner”*. Consejería de Educación en Brasil.
<http://www.sgci.mec.es/br/cv/musica/canc.htm> (21-11-2006)
- Carilla, Pilar (2001): “Me gusta el video, me gustas tú” en *Revista Mosaico*, nr. 7: pp. 24-26
<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos7.shtml> (25-04-07)
- Cassany, Daniel (2001): “Ideas para leer el periódico” en *Revista Mosaico*, nr. 6: pp.22-26
<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos6.shtml> (25-04-07)
- Centro Virtual Cervantes (2004): “El español en el sistema educativo noruego” *Anuario 2004*
http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_04/almansa/p06htm (21-11-2006)
- Cleaverley, Kristina; Dybwad, Andreas; Ferragut, Celia y Palomino, María Ángeles (2005): *Chicos chicas 1*. Oslo: Aschehoug
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín y Soriano, Carmen (2006): *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión, S.L.
- Corpas, Jaime; Garmendia, Agustín y Soriano, Carmen (2005): *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión, S.L.
- Dalland, Olav (2000): *Metode og oppgave-skriving for studenter*. 3. ed. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Díaz-Corrales Conde, Joaquín (2004): “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas” en *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabela (directores). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., pp.243-257

- Garmendia, Agustín (2006): “¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo...¿por qué?” *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*. [Barcelona, 15 y 16 de diciembre de 2006] pp.31-36 <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossierELE2006.pdf> (01-09-2007)
- Gorrissen, Margarita; Hauptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana y Wiener, Bibiana (2006): *Caminos 2*. Oslo: Gyldendal
- Gorrissen, Margarita; Hauptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Beucker, Veronica; Marín Luego, Veronica; Voigt, Burkhard y Wiener, Bibiana (2005): *Caminos 1*. Oslo:Gyldendal
- Griffin, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Groth, Bodil Hellstrøm; Sbertoli, Graciela; Skjær, Sonja y Aass, Sverre (2006): *Mundos Nuevos 1*. Oslo: Aschehoug
- Groth, Bodil Hellstrøm y Aass, Sverre (2001): *Mundos 1*. 2. ed. Oslo: Aschehoug
- Guillén Díaz, Carmen (2004): “Los contenidos culturales” en *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabela (directores). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., pp.835-851
- Haraldsen, Gustav (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Gyldendal
- Hernández Meléndez, Edelsys (2006): *Metodología de la investigación. Cómo escribir una tesis* www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-bal/como_escribir_tesis.pdf (01-08-2007)
- Huidobro-Goya, José Alejandro (2006): “El uso de la música en el aula de ELE en Noruega: un enfoque intercultural” *ANPE. I Congreso nacional: 2006, el año del español en Noruega: un reto posible*. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/Noruega2006.shtml> (15-08-2007)
- Infante, Antonio (2006): "(Des)Motivando la clase de ELE (una reflexión sobre el papel del profesor como (des)motivador" *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*. [Barcelona, 15 y 16 de diciembre de 2006] pp.133-136 <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossierELE2006.pdf> (01-09-2007)
- Jiménez, Juan F.; Martín, Teresa y Puigdevall, Núria (1998): “Sobre el uso didáctico de canciones en clase de español lengua extranjera, con un ejemplo de tipología” en *Revista Electrónica ELENET*, nr. 3 <http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/Sobre-el-uso-did%C3%A1ctico-de-canciones-en-clase-de-espa%C3%B1ol-lengua-extranjera-con-un-ejemplo-de-tipolog%C3%ADa.asp> (12-09-07)
- Johnsen, Åse y Eide, Liv (2006): “La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega” *ANPE. I Congreso nacional: 2006, el año del español en Noruega: un reto posible*. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionEide.pdf> (15-08-2007)
- Kunnskapsdepartamentet, (2007): *Språk åpner dører, Strategiplan for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæring 2005-2009*

http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2953 (13-09-07)

Kunnskapsdepartamentet, (2006a): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenalplæring. Generell del*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=533 (13-09-07)

--- (2006b): *Læreplan i fremmedspråk*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laereplanid=123914 (13.09.2007)

Lorentzen, Svein; Streitlien, Åse; Høstmark Tarrou, Anne-Lise y Aase, Laila (1998): *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Lorenzo Berquillos, Francisco José (2004): “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE” en *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabela (directores). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., pp.305-328

Martínez Sallés, Matilde (2002): *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Martínez Sallés, Matilde (2000): “Pequeña guía de la música pop actual en España” en *Revista Mosaico*, nr. 4: pp. 10-16
<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos4.shtml> (25-04-2007)

Miquel, Lourdes y Sans, Neus (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” en *Revista Redele*, nr. 0
http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml (12.09.2007)

Omaggio Hadley, Alice (2001): *Teaching language in context*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers

Orjan, Hanson y Moreno Teva, Inmaculada (2007): *¡Vale 2!* Oslo: Cappelen Forlag AS

Orjan, Hanson y Moreno Teva, Inmaculada (2006): *¡Vale 1!* Oslo: Cappelen Forlag AS

Pérez Marín, Marta (2001): “Si tú me dices ven...el bolero” en *Revista Mosaico*, nr. 6: pp.16-19
<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos6.shtml> (25-04-2007)

Pisonero del Amo, Isidoro (2004): “La enseñanza del español a niños y niñas” en *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabela (directores). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., pp.1279-1302

Ruíz García, Rosario (2005): “De las baúles de la Píquer a las maracas de machín. La canción como contenido cultural en la clase de ele” en *REDELE (red electrónica de la didáctica del español como lengua extranjera)*. Biblioteca virtual nr. 3
<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml> (25-04-2007)

Ruíz Olabuénaga, José Ignacio (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. 2 ed. Bilbao: Universidad de Deusto

- Salkjelsvik, Kari y Oslbu, Inger (2006): “La literatura en clase (II): libros de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria” *ANPE. I Congreso nacional: 2006, el año del español en Noruega: un reto posible*
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/Noruega2006.shtml> (13-09-2007)
- Sánchez Pérez, Aquilino (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución Histórica y análisis didáctico*. 2. ed. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, S.A.
- Santos Unamuno, Enrique (2000): “*Popular Music y culturas juveniles en el aula de E/LE*”
<http://www.ub.es/filhis/culturele/SantosUnamuno.html> (0112--2006)
- Speitz, Heike y Lindemann, Beate (2002): “*Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret*”. *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomskole*. Tromsø: Telemarksforsking-Notoden
- Svedsen, Svein Erik (1974): *Lærestoff for spansk i gymnaset*. Hovedoppgave i spansk. Romansk Inst./Avd.B. Univesitetet i Oslo. Våren 1974
- Tornberg, Ulrika (2000): *Språkdiraktikk*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur
- Trebbi, Turi (1996): *Hvordan kan elever ta ansvar for egen læring?* Norsk pedagogisk tidsskrift 5/96. pp.289-298

Diccionarios

- Aarli, Gunn; Martínez López, Juan Antonio y Blom-Dahl, Christen A. (1999): *Spansk blå ordbok: spansk – norsk / norsk – spansk*. 2. ed. Oslo: Aschehoug & Co y Gyldendal
- Cowie, Anthony (editor) (1989): *Oxford advanced learner's dictionary of current english*. Oxford: Oxford University Press
- Diccionario de la Real Academia Española <http://www.rae.es/>

Páginas de Internet utilizadas y consultadas

- ANPE: Asociación Noruega de Profesores de Español <http://www.anpenorge.no/Profe/index.html>
- Daddy Yankee: <http://www.daddyyankee.com>
- Editorial Aschehoug: <http://www.aschehoug.no>
- Editorial Cappelen: <http://www.cappelen.no>
- Editorial Difusión: <http://www.difusion.com/ele/inicio/default.asp>
- Editorial Edelsa: http://www.edelsa.es/inicio_content.php

Editorial Gyldendal: <http://www.gyldendal.no/caminos/>

Joan Manuel Serrat <http://www.jmserrat.com/serrat/index2.html>

Katia Cardenal <http://www.katiacardenal.com/>

Los Iracundos: <http://www.losiracundos.net/>

redELE <http://www.mec.es/redele/revista.shtml>

Rosana Arbelo Gopar: <http://www.gobcan.es/boc/2006/101/008.html>

Todoele.net <http://www.todoele.net/index.html>

Todomúsica: <http://www.todomusica.org/>

Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/>

Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/>

Bibliografía consultada

Berg L., Bruce (2004): *Qualitative research method for the social sciences*. 5. ed. Long Beach: Pearson Education, Inc.

Howe, Alec; Høium, Kari; Kvernmo, Gerd y Ruud Knutsen, Ingrid ((2005): "Studenter som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk" en *Læremidler for profesjonsutdanning*, nr. 4. Høgskolen i Akershus

Lightbown M. Patsy y Spada, Nina (1995): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press

Ødegård, Liv Olaus (1995): "*Hvor ble det at sangen i skole?*" *En analyse av sang og sangbøker i norsk skole historie*. Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag. Universitet i Oslo. Vår 1995

8. Apéndices

Apéndice 1: Comunicación al profesorado

Fra: # 002@student.uib.no

Emne: El uso de la música en el aula E/LE

Dato: 27. april 2007 08.55.50 GMT+02:00

Til: asociacion-noruega-profesores-espanol@ub.uio.no

Estimado profesor/a de español:

Sirva la presente para dirigirme a usted con la finalidad de informarle sobre la tesis de maestría que estoy realizando en la Universidad de Bergen, y a la vez solicitar **su valiosa colaboración** para llevar a cabo la elaboración de la misma.

Mi campo de investigación se limita a las **escuelas primarias, secundarias e institutos de idiomas** para adultos. El título de mi tesis es "*Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas: El uso de la música en la enseñanza del español en Noruega*".

Mi objetivo es conocer los diferentes recursos didácticos que se utilizan en la enseñanza del español, destacando particularmente el uso de la música en clase. Para lograrlo he realizado una **encuesta via internet**, a la cual usted tiene **acceso directo** a través del enlace que se encuentra al final de estas líneas; cabe destacar que no será posible relacionar a ninguna persona con los datos de la encuesta, por lo tanto la **anonimidad** es absoluta. La encuesta estará colgada en el internet hasta el **domingo 13 de Mayo** a las 24:00.

Adicionalmente, deseo hacer una **actividad en clase**, ya sea en ungdomskole, videregående o un instituto de idiomas (Friundervisningen, AOF, etc), durante la cual colocaré diferentes tipos de canciones que serán comentadas con los alumnos. Si usted está **interesado en "prestarme" su clase para realizar esta actividad**, por favor, contácteme a través de este correo electrónico para suministrarle una información más detallada.

De antemano, **muchas gracias por participar en este proyecto**; en caso de alguna duda puede enviarme un correo electrónico, o ubicarme por el teléfono 916 35 065

Atentamente,

Fanny Dalis

Estudiante de maestría / Universidad de Bergen

Enlace de la encuesta: <http://spansk.goodsolutions.no>

Apéndice 2: Encuesta

Bienvenido

Gracias por participar en esta encuesta sobre el **uso de la música** en la enseñanza del español en Noruega.

Le tomará **pocos minutos** responderla y su **sincera participación** es de **incalculable valor** para el resultado final de este proyecto.

Cabe destacar que esta encuesta está hecha vía internet, por lo tanto, no será posible relacionar la información suministrada con ninguna persona en particular.

[Hacer encuesta]

El uso de la música en el aula E/LE

Por favor conteste todas las preguntas.

A. Actividades docentes

A continuación encontrará preguntas relacionadas con la parte administrativa de sus actividades docentes.

1. ¿A qué nivel imparte clases de español?

- Barneskole
- Ungdomskole
- Videregående skole
- Språkskole for voksne (Friundervisning, AOF, etc.)

2. ¿Cuántas horas de clase de español tiene semanalmente?

- Menos de 4
- Entre 4 y 10

Entre 10 y 20

Más de 20

3. ¿Cuál es el promedio de alumnos de español que tiene por clase?

Menos de 10

Entre 10 y 20

Entre 20 y 30

Más de 30

4. ¿Cuántos años de experiencia tiene como *profesor/a de español*?

Entre 1 y 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 5 y 10 años

Entre 10 y 15 años

Más de 20 años

B. Recursos didácticos utilizados en clase

Las siguientes preguntas atañen directamente a la didáctica . En la parte final de esta sección tendrá la oportunidad de expresar su opinión personal en el idioma de su preferencia (noruego o español).

Libro de texto

5. Nombre del libro/s de texto que utiliza en sus clases de español

Libro 1:

Libro 2:

Libro 3:

Libro 4:

6. ¿Hay canciones incluidas en su libro de texto?

Libro 1: Sí No

Libro 2: Sí No

Libro 3: Sí No

Libro 4: Sí No

7. En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿utiliza/ha utilizado esas canciones en clase?

Libro 1: Sí No

Libro 2: Sí No

Libro 3: Sí No

Libro 4: Sí No

8. ¿Qué le parece la selección de canciones en el libro de texto?

Libro 1: Buena Regular Mala No sé

Libro 2: Buena Regular Mala No sé

Libro 3: Buena Regular Mala No sé

Libro 4: Buena Regular Mala No sé

Material didáctico adicional

9. Señale los recursos didácticos adicionales que utiliza/ha utilizado en sus clases de español

Películas

Videos (musicales, documentales. etc.)

Juegos

Música

Otros, especifique:

Ninguno

10. En caso de utilizar música en sus clases, ¿la trae usted o sus alumnos?

Yo

Alumnos

Ambos

11. ¿Con qué frecuencia utiliza música en su clase de español?

Una vez por semana

Entre una y dos veces al mes

Entre una y tres veces por semestre

12. ¿Por qué utiliza música en su clase de español? (es posible señalar más de una alternativa)

Los alumnos lo piden

Encontre una canción que me pareció interesante escucharla con los alumnos

Como sonido de fondo

La canción estaba incluida en el libro de texto

Para presentar un elemento cultural, histórico, etc.

Para introducir un tema gramatical

Para bailar, cantar o jugar

Otro, especifique:

13. ¿Realiza algunas de las siguientes actividades después de haber colocado canciones en clase? (es posible señalar más de una alternativa)

Debate entre grupos

Discusiones y/o críticas del tema de la canción

Tareas para la casa

Introduce nuevo vocabulario

Presenta elementos gramaticales

Otro, especifique:

14. ¿Qué tipo de música utiliza/ha utilizado en sus clases de español? (es posible señalar más de una

alternativa)

Pop / Moderna

Hip hop / Rap

Rock en español

Salsa / Merengue

Folclórica

Balada / Boleros

Música de protesta

Otro, especifique:

15. ¿Cuáles son/ han sido los temas de las canciones utilizadas en clase? (es posible señalar más de una alternativa)

Romance / Amor

Política

Tradiciones / Cultura

Sociedad

Humor

Otro, especifique:

16. ¿De dónde son los cantantes/grupos seleccionados? (es posible señalar más de una alternativa)

España

América Latina - País/es:

Otros - País:

No sé

17. ¿Podría mencionar algunos nombres de los cantantes o grupos que ha utilizado en sus clases y los nombre de las canciones?

18. ¿Cuáles son los criterios que usted considera importantes al seleccionar la música a utilizar en clase?

19. ¿Cuál es su opinión personal sobre el uso de la música como herramienta didáctica en la enseñanza de idiomas?

20. De acuerdo a su experiencia personal, ¿cuál considera usted el recurso didático más efectivo en la enseñanza de idiomas?

C. Datos personales y profesionales

Esta última parte está conformada por preguntas referentes a sus datos personales y su formación académica.

21. Lugar de residencia (kommune)

22. Nacionalidad

Noruega

Española

Latinoamericana - País:

Otra - País:

23. Año de nacimiento

24. Sexo

Masculino

Femenino

25. ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor/a (en general)?

Menos de un año

Entre 1 y 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 10 y 15 años

Entre 15 y 20 años

Más de 20 años

26. ¿Enseña otra asignatura adicional al español?

Sí - Cuál/es?

No

27. ¿Cuál es su formación académica? En caso de tener educación del extranjero escoja su equivalente en el sistema educativo noruego o especifique su diploma.

Magisterio (equivalente al læreskole)

Cand. Mag.

Bachelor

Hovedfag / Master

Årstudium i spansk (60 studiepoeng)

PPU (equivalente a un año de pedagogía)

PPU con práctica/didáctica en español

Otro, especifique:

28. ¿Ha participado en talleres o cursos de formación para profesores de español?

Sí - Año y lugar del curso más reciente:

No

[Submitir]

Gracias

Una vez más **un millón de gracias** por su colaboración, y el mayor de los éxitos en sus actividades docentes, especialmente en la difusión y enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega.

Apéndice 3: Localidades representadas

Pregunta 21. Lugar de residencia (Kommune)

Localidad	Total
Oslo	12
Bergen	2
Drammen	2
Lier	2
Lillehammer	2
Skien	2
Aalesund	1
Asker	1
Fredrikstad	1
Grimstad	1
Haugesund	1
Hå	1
Hordaland	1
Kragerø	1
Larvik	1
Saker (sic)	1
Sarpsborg	1
Stavanger	1
Steinkjer	1
Stjørdal - Nord-Trøndelag	1
Trondheim	1
Vestfold	1
Vestvågøy	1
Voss	1
No contestó	1
	41

Apéndice 4: Combinación de asignaturas

Pregunta 26. ¿Enseña otra asignatura adicional al español?

	ESI	ESS	EA	Total	%
Sí	6	20	3	29	71
No	1	8	1	10	24
No contestó	-	2	-	2	5

Combinaciones	
Español y otros idiomas	Español y otras asignaturas
Inglés (4)	Artes plásticas
Inglés y alemán	Ciencias sociales
Inglés y francés	Ciencias sociales y marketing
Inglés y noruego	Comunicación
Francés	Desarrollo personal
Francés e inglés	Economía y comunicación intercultural
Noruego (2)	Geografía
Noruego e inglés (2)	Historia y teoría del Conocimiento
Noruego y alemán	Marketing
Noruego e historia	Matemática y biología
Noruego y francés	Matemática y ciencias naturales
Noruego como segunda lengua y guitarra latina	TIP-teknisk industriel produccion

El número entre paréntesis indica la cantidad de profesores que enseñan esas asignaturas.

Apéndice 5: Recursos didácticos adicionales

Pregunta 9. Señale los recursos didácticos adicionales que utiliza/ha utilizado en sus clases de español.

	ESI	ESS	EA	Total
Películas	6	29	3	38
Vídeos (musicales, documentales, etc)	4	23	2	29
Juegos	6	27	4	37
Música	7	27	4	38
Otros, especifique: Comida, material didáctico autóctono, la red, teatro, crucigramas, Internet, excursión a España, dibujos, fotos, quiz, cantar con la clase.	1	11	1	13

Apéndice 6: Cantantes mencionados

Pregunta 17. ¿Podría mencionar algunos nombres de los cantantes o grupos que ha utilizado en sus clases y los nombres de las canciones?

Cantante	Tipo de música	País	ESI	ESS	EA	Total
1. Manu Chao	Rock - Reggae	Francia	5	13	1	19
2. Juanes	Pop - Rock	Colombia	1	16	1	18
3. Shakira	Pop - Rock	Colombia	3	11	-	14
4. Maná	Pop - Rock	México	1	5	-	6
5. Iglesias 2 / Julio 2 / Enrique 1	Pop - Balada	España	1	4	-	5
6. Celia Cruz	Salsa	Cuba	3	2	-	5
7. Mecano	Tecno - Pop	España	-	4	-	4
8. La Oreja de Van Gogh	Pop	España	-	4	-	4
9. Jarabe de palo	Rock Latino	España	1	3	-	4
10. Los lobos	Rock, Tex-Mex...	USA	1	3	-	4
11. Alejandro Sanz	Pop	España	1	3	--	4
12. Joan Manuel Serrat	Cantautor	España	--	2	2	4
13. Mercedes Sosa	La nueva canción	Argentina	--	4	--	4
14. Violeta Parra	Folclore	Chile	--	4	--	4

Tres veces: Amaral, Katia Cardenal, Orishas y Victor Jara.

Dos veces: Bebé, Buena Vista Social Club, Carlos Gardel, Coti, Gloria Estefan, Juan Luis Guerra, Joaquin Sabina, Lila Downs, Ricky Martin, Ruben Blades y Silvio Rodríguez.

Una vez: Alberto Cortéz, Alex Ubago, Ana Belén, Belle Perez, Caetano Veloso, Café Tacuba, Carlos Emanuel, Carlos Vives, Chambao, Control Machete, Cri Cri, Daddy Yankee, Daniela Romo, Diego Torres, Emmanuel, Glup, Gipsy Kings, Isabel Pantoja, José Luis Perales, Juan Miguel, La 5ta. Estación, La Tana, Los Chalchaleros, Los Fronterizos, Los Iracundos, Louis Armstrong, Los Panchos, María del Monte, María Dolores Pradera, Marta Sanchez, Miguel Ríos, Miliki, Nat King Cole, Nelly Furtado, Niña Pastoria, Nuevo Mester de Juglaría, Ojos de Brujo, Pablo Milanés, Paco de Lucía, Paco Ibañez, Pata Negra, Quinto Sol, RDB, Ricardo Arjona, Roque Narvaja, Rosario Flores y Santana.