



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

LAS CANCIONES EN EL AULA DE ELE EN ALUMNADO ITALÓFONO

Alumno/a: Tirado Díaz, Laura

Tutor/a: Prof. D. Narciso Miguel Contreras
Izquierdo

Dpto: Filología Española

Noviembre, 2016

Gracias al doctor Narciso Miguel Contreras Izquierdo por sus aportaciones durante la elaboración de este trabajo.

A Matteo Oliveri y a mi familia por apoyarme en todo lo que me he propuesto.

ÍNDICE

Resumen /abstract.....	1
1. Introducción.....	2
2. Descripción de los objetivos.....	4
3. Problemas relacionados con el léxico que debe afrontar el estudiante italiano de español.....	5
3.1 Falsos amigos.....	5
3.2 Falsos amigos parciales.....	6
3.3 Palabras o expresiones inexistentes.....	8
3.4 Expresiones podrían existir pero que no se utilizan.....	9
3.5 Palabras que expresan conceptos con dos palabras distintas.....	10
4. El potencial didáctico de las canciones.....	11
4.1 El lenguaje de las canciones.....	12
4.2 El factor afectivo.....	13
4.3 El componente lúdico.....	14
4.4 El poder mnemotécnico	14
4.5 El componente sociocultural.....	15
5. Cómo usar las canciones en el aula.....	16
5.1 Pre-audición o actividades previas.....	16
5.2 Audición o actividades con la canción.....	17
5.3 Post-audición o actividades posteriores.....	18
6. Propuesta didáctica.....	19
6.1 Justificación y contexto socioeducativo.....	19
6.2 Objetivos.....	20
6.3 Contenidos.....	21
6.4 Metodología.....	21
6.5 Recursos y temporalización.....	25
6.6 Actividades.....	26
6.7 Criterios e instrumentos de evaluación.....	35
7. Conclusiones.....	37
8. Bibliografía.....	39

Resumen

El tema que ocupa este Trabajo Fin de Máster (TFM) es el uso de la música, en concreto, de las canciones, como recurso para la enseñanza del español como lengua extranjera. Las canciones son materiales reales (textos hechos por hispanohablantes y para hispanohablantes), permiten la práctica de distintos elementos lingüísticos (fonética, léxico y gramática), y además son materiales muy útiles para el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas y como fuentes de información cultural. En la actualidad, existen numerosas investigaciones que hacen referencia al uso de la música en el aula de ELE, sin embargo dichos trabajos abordan el tema desde una perspectiva general: por qué y cómo trabajar con canciones. Nosotros proponemos un enfoque diverso de estudio, el objetivo principal de este trabajo es estudiar las posibilidades que ofrecen las canciones como instrumento de enseñanza para abordar los problemas con los que se encuentra el estudiante italiano de español relacionados con el léxico. Para ello, presentamos una unidad didáctica de elaboración propia donde las canciones serán el elemento principal para que el alumnado italófono aborde con éxito dichos problemas.

Palabras clave: Canciones, ELE, italófonos.

Abstract

In this Master Thesis we propose the use of music as a tool for teaching Spanish language as a foreign language. Being songs real material (texts made by Spanish-speaking for Spanish-speaking), they allow to practice at once several linguistic elements (phonetic, lexical and grammar), moreover they are extremely useful to practice different linguistic skills, and as a source of cultural information. Songs proven to be particularly useful to teach Spanish to foreign students and a lot of researches have been done upon this topic. The main focus of the current literature is however directed to the practical method to work with songs in the class, and why to do so. We propose a different point of view being the core of this Thesis the use of songs as a tool to tackle the lexical problems of Italian students. We then conclude that a teaching unit specifically created for Italian-speaking students shall use the songs as a method to successfully face lexical problems.

Keywords: Songs, Spanish language, Italian-speaking

1. Introducción

El tema que ocupa este trabajo es el uso de la música, en concreto, de las canciones, como recurso para la enseñanza del español como lengua extranjera. La mayoría de los manuales de idiomas incluyen como material complementario a las unidades didácticas diversas canciones. Habitualmente, los docentes de español proponen las canciones como material didáctico en momentos concretos del año, como por ejemplo en Navidad o el día mundial de la Paz, con motivo de las diferentes festividades religiosas o populares características de los países hispanohablantes. Nosotros opinamos que recurrir a las canciones únicamente en momentos concretos del año en vez de incluirlas en nuestras programaciones diarias es sinónimo de desaprovechar el potencial didáctico de las canciones.

Las canciones forman parte del material real es decir, son textos auténticos creados por hispanohablantes y para hispanohablantes. Por este motivo, el uso de la canción en el aula de español como lengua extranjera permite trabajar aspectos lingüísticos como la fluidez, la pronunciación, la gramática y el léxico. Además, estos textos ofrecen una aproximación a las sociedades y a las culturas de los países hispanohablantes. En definitiva, creemos que las canciones deben estar presentes en el aula y además, tenemos la convicción de que estas tienen el poder de dejar a un lado las escuchas pasivas por parte de nuestro alumnado. Para ello es necesario aprovechar las posibilidades didácticas que nos ofrecen las canciones proponiendo actividades que faciliten diversas situaciones comunicativas en las que se trabajen las cinco destrezas lingüísticas (leer, hablar, escuchar, escribir y la interacción).

Actualmente es difícil encontrar a una persona que no posea un gusto musical debido a que la música es un arte muy amplio que ofrece una gran variedad de géneros y estilos. Como consecuencia, las canciones despiertan el interés de nuestro alumnado aún más si estas pertenecen al género y estilo que escuchan habitualmente. Dicho interés suscita un ambiente relajado en el aula donde los docentes se divierten aprendiendo.

Por todo lo anterior, decidimos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Por qué no trabajar las canciones como elemento principal? ¿Por qué no estudiar el léxico a través de las canciones? ¿Por qué no abordar los problemas más comunes de aprendizaje con

el léxico a través de las canciones? ¿Por qué no cambiar el mensaje de la canción jugando con su léxico? ¿Por qué no crear debates sobre el mensaje y/o sentimientos que nos transmite la canción? ¿Por qué no propiciar reflexiones sobre el uso de determinado léxico a través de los textos de las canciones?

La respuesta a estas preguntas nos ha conducido a la elaboración de una unidad didáctica que presentamos en este trabajo. Como toda propuesta didáctica parte de un contexto concreto, en este caso, un grupo de alumnos de nacionalidad italiana que ya cuentan con un nivel inicial de español correspondiente a un A2 del *Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas*. El principal objetivo de nuestra unidad didáctica es el uso de canciones en el aula de español para abordar los problemas relacionados con el léxico que se encuentran en su aprendizaje el alumnado italófono.

Antes de desarrollar las actividades de la unidad didáctica, en primer lugar, hemos consultado diferentes autores como Matte Bon (2003), Calvi (2004) y Barbagallo (2006) para identificar y ejemplificar cuáles son los problemas relacionados con el léxico más comunes a los que se enfrenta el alumnado italiano, tales como: los falsos amigos, los falsos amigos parciales, las palabras o expresiones inexistentes en una de las dos lenguas, las expresiones que podrían existir pero que no se utilizan en la otra lengua y las palabras que expresan conceptos con dos palabras distintas en la otra lengua. En segundo lugar, hemos localizado las diferentes ideas de autores como Santamaría (2000), Santos Assensi (1997) o Llorente (2009) entre otros, sobre el potencial didáctico de las canciones para más tarde estudiar cómo usar las canciones siguiendo las indicaciones de Coronado y García (1997), Mochón (2005) o Rodríguez y Gherram (2011) entre otros. Posteriormente, hemos procedido a la concreción de los objetivos que se quieren alcanzar, los contenidos a desarrollar, la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación que se aplicarán, para ello hemos tenido como referencia constante el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para el nivel B1. Una vez definidos dichos elementos de nuestra unidad didáctica, hemos seleccionado las canciones y elegido las actividades a realizar entorno a estas mismas. Finalmente, se incluye un apartado con las conclusiones a las que se ha llegado tras la elaboración de este trabajo.

En definitiva, son tantas las expectativas que se crean cuando la música entra en las aulas de idiomas, que queremos aprovechar al máximo todas las posibilidades didácticas que nos ofrece. Esperamos que este trabajo ofrezca un material útil y práctico para el docente de español como lengua extranjera de alumnado italófono.

2. Descripción de los objetivos

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002:169), el uso de canciones “ofrece posibilidad para la práctica y desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua: expresión, comprensión, interacción y mediación”. Como ya mencionamos anteriormente y continuando en esta línea, consideramos que las canciones no solo deben formar parte del material complementario en la enseñanza de español como lengua extranjera como son utilizadas en muchas de las aulas, es más, tenemos la convicción de que puedan ser el eje principal para la elaboración de nuestras propuestas didácticas.

Por este motivo, el objetivo principal de este trabajo es estudiar las posibilidades que ofrecen las canciones como instrumento de enseñanza para abordar los problemas con los que se encuentra el estudiante italiano de español.

Para la consecución de dicho objetivo principal, contamos con los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los problemas más frecuentes relacionados con el léxico a los que se enfrenta el alumnado italo-fono de español.
- Identificar el potencial didáctico de las canciones.
- Definir posibles intervenciones didácticas mediante las canciones a partir de los datos obtenidos.
- Fomentar la participación del alumnado en actividades musicales donde se favorezca una interacción comunicativa e intercambio cultural.
- Promover ambos usos de la lengua: oral y escrita para la adquisición de las diferentes destrezas lingüísticas (leer, hablar, escuchar, escribir y la llamada quinta destreza la interacción).

3. Problemas relacionados con el léxico que debe afrontar el estudiante italiano de español

Todas las lenguas que derivan del latín comparten palabras y estructuras, cualquier hablante de italiano y español puede comprobar la afinidad entre estas dos lenguas. Calvi (2004: 1) afirma que:

El hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo. Pero a medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo a divergencias sutiles.

La estrecha relación de parentesco entre estas dos lenguas crea la sensación de “falsa amistad”, es decir que el alumnado italófono de español tenga la convicción de que estudiar nuestra lengua sea fácil puesto que en algunos casos logra comprender y hacerse comprender en una conversación con un hispanohablante en la que cada participante se comunica en su propio idioma. Sin embargo, lo que en un principio puede resultar una facilidad para el estudiante italiano se convierte más tarde en numerosas trabas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo anterior, la enseñanza del español en el territorio italiano se centra en las disimetrías relacionadas con el léxico y la gramática. Puesto que nuestro tema de trabajo que nos ocupa aquí es el diseño de materiales didácticos con canciones para afrontar los problemas relacionados con el léxico del alumnado italófono, a continuación se exponen los problemas más comunes relacionados con el léxico que dicho alumnado se encuentra en el proceso de aprendizaje del español.

3.1 Falsos amigos

Siendo el español y el italiano dos idiomas muy parecidos hace que muchos vocablos resulten idénticos o casi idénticos, a pesar de dicha similitud lo que expresan en cada una de las lenguas es diferente. Las listas con los posibles ejemplos son muy largas, por ello exponemos algunos de los falsos amigos más conocidos:

burro (esp.) = asino (it.)

burro (it.) = mantequilla (esp.)

bienestar (esp.) = benessere (it.)

benestare (it.)= aprobación (esp.)

casarse (esp.) = esposar (it.)

esposar (esp.) = ammanettare (it.)

querido/a (esp.) = caro/a (it.)

caro/a (esp.) = costoso/a (it.)

gamba (esp.) = gamberetto (it.)

gamba (it.) = pierna (esp.)

subir (esp.) = salire (it.)

subire (it.)= sufrir

Matte Bon (2004:3) afirma que “este nivel es el nivel de dificultad más superficial, el que menos problemas plantea en la enseñanza del español en Italia”. También señala que para el estudiante que aprende español en Italia “estas palabras constituyen el primer momento de toma de conciencia del hecho de que se halla entre dos lenguas que se parecen menos de lo que pudiera pensarse en un primer momento”.

3.2 Falsos amigos parciales

Son expresiones o vocablos casi idénticos en los dos idiomas. Sin embargo, se utilizan de forma diferente, siendo distintos los matices de su significado. En algunos casos, los problemas son muy parecidos a los del apartado anterior. En este caso se trata de elegir una acepción diferente de la misma palabra que tenga el sentido apropiado en el otro idioma. Como por ejemplo¹:

¹Para una consulta más detallada de estos ejemplos véase Matte Bon, F (2004): “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia”. *RedELE: Revista electrónica de Didáctica de ELE*. 0 Marzo [En línea http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redeLE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7]

(it.) *carta* = (esp.) *papel, carta naipe, tarjeta de crédito, de visita, etc.*

(esp.) *carta* = (it.) *lettera corrispondencia, carta naipe*

(it.) *mirare* = (esp.) *apuntar a un blanco, aspirar a*

(esp.) *mirar* = (it.) *guardare*

Según Matte Bon (2004:4) y Barbagallo (2016: 156) los falsos amigos evidentes sí plantean problemas de interferencia incluso afectando a personas que se mueven con soltura en los dos idiomas. Algunas veces los diferentes usos de las palabras no son tan fáciles de reconocer puesto que son dependientes de los hábitos nociofuncionales de los hablantes. Uno de los ejemplos más emblemáticos es el caso del verbo *servire* en italiano, que al pasarlo al español en muchos contextos se puede traducir como *servir*. No obstante, las restricciones en el uso del verbo *servir* en español son decisivamente mayores.

(esp.) *servir* - (it.) *servire*

(esp.) *necesitar* - (it.) *avere bisogno di*

(it.) *servire* – (esp.) *servir / necesitar / atender / etc.*

Entre los falsos amigos parciales, también encontramos los microsistemas de oposiciones que por problemas de espacio, no podemos detenernos a analizar. A grandes rasgos, teniendo en cuenta a Matte Bon (2004:6), los falsos amigos parciales podemos definirlos como palabras prácticamente idénticas en los dos idiomas que no tienen el mismo valor. Un claro ejemplo es lo que ocurre con la palabra *diverso/a /s* (esp.) y *diverso/a /i/ e* (it.), aun expresando ideas muy parecidas en ambas lenguas, no tienen el mismo valor literal: en español, *diverso/a /s* se antepone al sustantivo para hacer más hincapié en la heterogeneidad, mientras que en italiano *diverso/a /i/ e* con frecuencia se limita a marcar el número.

Finalmente, hay casos en los que la categoría morfológica de una palabra define su diferencia de distribución en las dos lenguas. Según Matte Bon (2004:6), es lo que ocurre por ejemplo con la palabra *símil* que en español se usa a menudo como sustantivo, frente a *simile* que en italiano se utiliza como adjetivo. En algunos casos a esta distinción se le añaden los hábitos típicos de cada lengua, esto es lo que ocurre con las formas *vicino* (it.) y *lontano* (it.) que pueden ser tanto adverbios como adjetivos,

mientras que en español encontramos las formas adverbiales *cerca* y *lejos* diversas de las formas adjetivales *cercano* y *lejano*. También hay casos en los que el italiano utiliza el adjetivo, mientras que el español utiliza el adverbio: (it.) *è vicino il supermercato?* No, *è lontanissimo* – (esp.) *¿Está cerca el supermercado?* No, *está lejísimos*. Frecuentemente en situaciones como la del ejemplo anterior, no es raro que los estudiantes italianos tiendan a utilizar de forma errónea los adjetivos *lejano* y *cercano*.

3.3 Palabras o expresiones inexistentes en la otra lengua

La semejanza del español y el italiano es el motivo por el que a menudo los estudiantes de estas dos lenguas tienden a utilizar palabras o expresiones que no existen en la lengua en la que se están expresando. Según Barbagallo (2006: 157) “en algunos casos, existen mecanismos analógicos de formación de palabras que inducen al estudiante a producir formas inexistentes”. Por ejemplo, el prefijo italiano *ri-* que expresa por lo general repetición frente al prefijo español *re-*. Sin embargo, este prefijo en español es menos productivo que en italiano. En otras palabras, en italiano puede añadirse a cualquier verbo: *dire/ridire*, *scrivere/riscrivere*, *vedere/rivedere*, etc. Por el contrario, en español son limitados los verbos que toleran dicho prefijo: *hacer/rehacer*, *escribir/rescribir*, etc. Lo que en italiano se expresa con el prefijo *ri-*, en la mayor parte de los casos en español se expresa con *volver a* o con *de nuevo*: *viajar de nuevo/volver viajar*, *ir-venir de nuevo/ volver a ir-venir*, etc.

La existencia de algunas analogías en español como por ejemplo *cucire/scucire* (it.) – *coser/descoser* (esp.), produce que el estudiante tienda a generalizar la analogía y por tanto, a hacer uso de este mecanismo en casos donde los valores entre el italiano y el español son distintos, es decir a la creación por parte de los estudiantes de palabras inexistentes: (it.) *cuocere/scuocere* no tenemos en español *cocer/*descocer* sino *cocer/recocer*, (it.) *campana/scampanato* frente a *campana/acampanado* (esp.), etc.

Otro claro ejemplo son los prefijos *i-*, *in-* y *des-* con valor negativo o privativo: mientras que en español son muy productivos, en italiano lo son muy poco. Según Matte Bon (2004:9), “esto genera dificultades de comprensión para los alumnos italianos de español”. Los verbos *hacer/deshacer*, *envolver/desenvolver*, *enrollar/desenrollar* tienen sus correspondencias italianas en *fare/disfare*, *incartare/scartare*,

arrotolare/srotolare. Aunque muchas palabras en español aprovechan de este prefijo como: *andar/desandar*, *quedar/desquedar* (coloquial), *merecer/desmerecer*, etc. En italiano no tienen equivalente literal. Además, la utilización frecuente de estos derivados para crear nuevas palabras en español, es totalmente imposible en italiano. Así, frente al (it.) *utile/ inutile* el español cuenta con *útil/ inútil- inutilizar*, frente al (it.) *legale/illegale*, el español cuenta con un verbo más: *legal/ ilegal- ilegalizar*.

Matte Bon (2003:9) afirma que para que nuestro alumnado italófono afronte con éxito este tipo de disimetrías en sus producciones “puede resultar conveniente ayudarles a desarrollar el hábito de consultar los diccionarios toda vez que no estén seguros de la posibilidad de aplicar en español los mismos mecanismos de creación léxica que en italiano”.

3.4 Expresiones que podrían existir pero que no se utilizan en el otro idioma

Hay muchas expresiones que pueden traducirse de una lengua a otra de forma literal, no obstante, aunque son comprensibles en el otro idioma no se utilizan. Esto es lo que sucede con las expresiones italianas que se forman con el verbo *fare*, en español podríamos obtener su equivalente con el verbo *hacer*, sin embargo formamos las expresiones con el verbo *dar*:

(it.) *fare un passo/ (esp.) dar un paso*

(it.) *fare un salto/ (esp.) dar/ pegar un salto*

(it.) *fare un giro/ (esp.) dar una vuelta*

(it.) *fare una passeggiata/ (esp.) dar un paseo*

(it.) *fare marcia indietro/ (esp.) dar marcha atrás*

(it.) *fare un bagno/ (esp.) darse un baño/ bañarse*

(it.) *fare una doccia/ (esp.) darse una ducha/ ducharse*

(it.) *fare un esame/ (esp.) hacer/ dar un examen*

(it.) *fare lezione/ (esp.) dar clase*

(it.) fare una festa/ (esp.) hacer/dar una fiesta

(it.) fare paura/ (esp.) dar miedo

(it.) fare schifo/ (esp.) dar asco

Ejemplos similares a los anteriores son las expresiones italianas que se forman con *fare* + *infinitivo* cuyas equivalencias en el español se forman con los verbos *dar*, *poner* y *volver*:

(it.) far venire fame/ (esp.) dar hambre

(it.) far venire sonno/ (esp.) dar sueño

(it.) far venire sete/ (esp.) dar sed

(it.) far venire la nausea/ (esp.) dar náuseas

(it.) far capire/ (esp.) dar a entender

(it.) far innervosire/ (esp.) poner nervioso

(it.) far ammattire/ impazzire/ (esp.) volver loco

(it.) far venire in mente/ (esp.) recordar

Para Matte Bon (2004:8) “llamar la atención de los alumnos sobre estas cuestiones puede constituir una manera muy útil de ayudarles a desarrollar estrategias que les permitan resolver numerosos problemas”. Dicho autor, incide en la necesidad de plantear las maneras de trabajar estos problemas integrándolos en nuestros sílabus.

3.5 Palabras que en la otra lengua se expresan con dos palabras distintas

Hay muchos casos en los que un vocablo de un idioma puede tener una traducción en el otro idioma con dos vocablos con distribución complementaria. Esto es lo que sucede con los verbos italianos *chiedere* y *domandare* –más o menos sustituibles en el uso- se traducen en español con dos verbos diferentes que no son sustituibles, *pedir* y *preguntar*. Observemos los siguientes ejemplos:

(esp.) Me pregunta dónde está la farmacia / (it.) Mi chiede dove è la farmacia

(*esp.*) *Vamos a preguntarle* / (*it.*) *Domandiamoglielo*

(*esp.*) *Pregunta por su perro* / (*it.*) *Chiede del suo cane*

(*esp.*) *Quiero pedir un día libre* / (*it.*) *Voglio chiedere un giorno di ferie*

(*esp.*) *Quiero pedirte perdón* / (*it.*) *Voglio chiedirti scusa*

Otros casos son: el verbo italiano *avere*, con *tener* o *haber*, *essere* con *ser* o con *estar*, etc. Estos ejemplos y los falsos amigos del apartado 2.1 son los más estudiados y suelen estar tratados en la mayoría de los libros de gramática española. Según Matte Bon (2004:10) “nos hallamos aquí ante uno de los casos en los que la frontera entre léxico y gramática es menos fácil de establecer”.

4. El potencial didáctico de las canciones

Teniendo en cuenta a Coronado y García (1990: 227), los motivos por los que es aconsejable utilizar canciones en el aula de ELE son muy diversos: motivar a los discentes, desinhibirlos creando un ambiente más relajado, lograr una mayor fluidez, el conocimiento de ciertos aspectos culturales y, finalmente algo muy importante: trabajar con material real, pues dichos textos son creados por hispanohablantes y para hispanohablantes.

Santamaría (2000:21-26) enumera aún más ventajas sobre el uso de las canciones en el aula de ELE:

- **Universalidad:** Todos los pueblos cuentan con canciones en su patrimonio cultural. Por ello, los alumnos están acostumbrados a ellas desde niños y conocen su tipología textual.
- **Originalidad:** Ofrecen variedad de temas y formas de explotación.
- **Motivación:** Los alumnos tienen la responsabilidad y la libertad de interpretar las canciones y cada uno va a contribuir con su impresión a que se produzca un intercambio comunicativo.

- **Componente lúdico:** Una canción nos ofrece la oportunidad de jugar con ella, probar su elasticidad y explorar sus límites. Se puede jugar, aprender y disfrutar con ella.
- **Ambigüedad:** Podemos encontrar que una canción transmita más de un mensaje. Al ser la interpretación libre favorece la interacción en el aula.
- **Memorización:** Es un material con estructuras y ritmo sencillos, lo que favorece su memorización.
- **Carácter representativo y coral:** Las canciones están pensadas para ser interpretadas en grupo y en voz alta, esto hace que el carácter coral no parezca artificial en aula.
- **El léxico:** Se concentra en textos completos y cerrados y es muy asociativo. Es decir, si la canción transmite un mensaje de amor, nuestro alumnado encontrará palabras asociadas a dicho término como: pareja, felicidad, bonito, etc.

A continuación, exponemos de forma más detallada algunas de las ventajas mencionadas anteriormente y que consideramos que definen de mejor forma el potencial didáctico de las canciones.

4.1 El lenguaje de las canciones

Como docentes, debemos tener en cuenta los rasgos que caracterizan este género. En primer lugar, el lenguaje usado en las canciones es equiparable en muchos casos al lenguaje poético, ya que se caracteriza por la ausencia de interlocutores identificables y destaca el uso de la primera y segunda persona. Por ello, una canción podría considerarse como un poema breve y atractivo y por tanto, de fácil adaptación para realizar actividades en el aula, puesto que se presenta como una realidad completa y coherente la cual podemos observar en todo su contexto, al contrario de un fragmento de una obra literaria donde esta realidad es incompleta e incoherente, ya que el fragmento se extrae de un contexto más amplio y lejano a los estudiantes. Tal y como afirma Santos Asensi (1997:129):

Es ciertamente difícil escapar al ámbito de lo musical en el mundo contemporáneo. Es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otros, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad de una época determinada.

En segundo lugar, las canciones también son accesibles, gracias a su ritmo y a su lenguaje. El alumno puede jugar con ellas, cambiando palabras o creando versiones. De hecho, la mayoría de las veces que tarareamos una canción, somos conscientes de que en muchas ocasiones modificamos la letra original de la canción. Por tanto, el docente debe ser consciente de que cuenta con una variedad muy amplia de posibilidades.

Por último, debido a que su lenguaje pueda ser leído de varias formas, puede dar lugar a interpretaciones de una manera personal. Esta característica hace que el alumno opine de una forma crítica y personal provocando así la tensión necesaria para el intercambio de ideas. Hablamos por tanto del factor afectivo que describimos en el siguiente apartado.

4.2 El factor afectivo

Según Llorente (2009: 69) “la motivación es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje de una segunda lengua”. En concreto, es la motivación intrínseca del discente la que guía su aprendizaje de principio a fin. Es decir, si el estudiante desea participar activamente en el proceso, tendrá también una responsabilidad asumida que le permitirá ser un alumno autónomo. Las canciones conllevan entretenimiento, cambio, intriga y sorpresa, de ahí que sean valoradas por estudiantes de todos los niveles y de todas las edades. Otro motivo para dicha valoración es como afirma Rodríguez López (2005:807), que las canciones “rompen la monotonía que impera tras el uso continuado de los libros de texto”.

La música consigue crear un ambiente desinhibidor en el aula, consiguiendo relajar la mente y abrirla al lenguaje, estimular la parte derecha del cerebro. De esta forma, el uso de la música elimina el miedo a la corrección y la frustración, relaja y divierte, desbloquea tensiones ayudando así a la consecución de los objetivos didácticos.

4.3 El componente lúdico

Con la instauración del enfoque comunicativo se inició la valorización de los aspectos lúdicos en la metodología de la enseñanza de lenguas. Este hecho conlleva que el alumno desempeñe un papel más activo, creativo y social, de este modo es posible que el docente proponga actividades en las que se favorezca un uso real de la lengua, donde el alumno tenga la posibilidad de expresarse con su propia personalidad. El MCER (2002:59) incide en la importancia del componente lúdico, afirmando que “a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de una lengua”. Incluso dedica una sección del apartado 4.3 a los usos lúdicos de la lengua, en los que no nos detendremos por falta de espacio.

Continuando en esta línea Jiménez (2006:6) afirma:

Piaget ha puesto de manifiesto la estrecha relación que existe entre la estructura mental y la actividad lúdica, confirmada en la evolución del juego que se va dando en el individuo desde los más elementales juegos senso motrices a complejos juegos de reglas que contienen muchas de las normas sociales y morales propias de la sociedad adulta. A través del juego se enfrenta el sujeto a nuevos problemas, buscando solucionarlos en un intento de reencontrar un equilibrio entre él mismo y el mundo que les rodea.

Podemos considerar las canciones como un juego, puesto que es un material que entretiene y divierte es decir, es natural aprenderlas, repetirlas, hacer versiones o manipularlas. Como en todo juego, las canciones permiten situaciones de comunicación real e interacción auténtica, potencian la creatividad y el estar activos, crean una atmósfera de familiaridad, apoyan el trabajo cognitivo de descubrir y apropiarse de las reglas de la lengua y se favorece la automatización de una nueva estructura.

En definitiva, las canciones tienen un fuerte carácter lúdico, lo lúdico es divertido, lo que es divertido motiva y lo que motiva nos ayuda al aprendizaje.

4.4 El poder mnemotécnico

Las canciones suelen utilizar estructuras simples y repetidas que hacen que las canciones sean pegadizas y se retengan con facilidad operando sobre la memoria a corto

y largo plazo. Dichas estructuras permiten trabajar de forma selectiva distintos aspectos gramaticales, sintácticos, léxicos y prosódicos de una forma integral. En concreto, para Martínez Sallés (2002:4), “el carácter rítmico de la música favorece su memorización de una forma más motivadora, rápida y duradera”.

Cuando se trabaja con una canción en el aula, activamos el proceso de memorización de nuestro alumnado puesto que leemos la letra, la escuchamos y la cantamos. Además, trabajar con la letra implica que nuestro alumnado la use participando de forma activa en la creación y negociación de los significados que se encuentran en el texto. O’Connor y Seymour (1992) afirman que “recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos”.

4.5 El componente sociocultural

El componente sociocultural hace referencia a la aproximación de la cultura y la civilización de la lengua meta. La música de cada país es parte del idioma y la cultura, puesto que sus textos poseen una enorme carga cultural que encierran mitos, contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana de la sociedad del país de la lengua meta. Larraz (2008:1) señala lo siguiente:

Las canciones contienen lengua auténtica, proporcionan vocabulario y gramática, permiten trabajar la pronunciación y favorecen tanto el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua de estudio, como la asociación de la lengua a la cultura.

Debemos de ser conscientes de que la música es un elemento cultural y de ocio con gran presencia en la sociedad. Esto permite al alumno prolongar el aprendizaje fuera del aula, a través de constantes fenómenos de *feedback* y retroalimentación al poder escuchar la misma canción que se ha escuchado en el aula, argumento señalado en diferentes estudios (Larraz, 2008; Hornillos y Villanueva, 2015).

5. Cómo usar las canciones en el aula

Las posibilidades que ofrece una canción en cuanto a la realización de actividades son innumerables, ya que son muchos los contenidos que se pueden trabajar a través de su letra, su melodía, su intérprete o el género musical al que pertenece. Para ello, se deben realizar propuestas didácticas efectivas planificando en detalle las actividades que se llevarán a cabo.

Como ya mencionamos anteriormente, una canción forma parte del material real. Según Coronado y García (1997:27) dicho material se trata de “textos que son creados por autores de habla española y dirigidos a hablantes de español”. Además, tal y como nos indica Mochón (2005:1) el material real, en este caso la canción que vamos a seleccionar para nuestra propuesta didáctica, “se entrega al alumno como nace, sin modificación previa por parte del profesor”. En definitiva, nos ofrece una gran ventaja ya que según Mochón (2005:3) “a través de estos materiales el docente tendrá la oportunidad de diseñar actividades que se adecuen a los contenidos, objetivos y enfoques planteados para el curso y nivel en cuestión”.

Para que dicha planificación de actividades sea efectiva, consideramos que es fundamental tener en cuenta los tres momentos que tienen lugar cuando se trabaja con canciones:

- *Pre-audición o actividades previas.* Con estas actividades el docente introduce la temática, motiva y activa los conocimientos previos de su alumnado.
- *Audición o actividades con la canción.* A través de este tipo de actividades los alumnos identifican, comprenden y trabajan los contenidos a estudiar.
- *Post-audición o actividades posteriores.* Los objetivos principales de estas actividades son que el alumno reflexione y asimile los contenidos trabajados.

5.1 Pre-audición o actividades previas

Antes de escuchar una canción es conveniente empezar con una actividad de calentamiento que presente a los estudiantes el tema a trabajar. Además, este tipo de

actividades activan los conocimientos previos del alumnado y ayudan a establecer el objetivo de la actividad. Autores como Rodríguez y Gherram (2011:146), Coronado y García (1990: 228) y Aguilar (2013:19), entre otros, recomiendan realizar este tipo de actividades.

Teniendo en cuenta a los autores anteriores, algunos ejemplos son: mostrar a los estudiantes una foto del cantante lo más expresiva posible para que ellos intenten predecir qué tipo de música hace o canta y de qué temas tratarán sus canciones, adivinar el tema de la canción mostrando a los alumnos algunas palabras que aparecen en el texto, realizar asociaciones de palabras y comprobar si aparecen o no en la canción en la siguiente fase de audición, realizar lluvias de ideas, discutir a partir de: unas preguntas o ideas, partes de la letra, información lingüística relativa a la canción etc.

5.2 Audición o actividades con la canción

Según Coronado y García (1990:228-229), “normalmente un oyente nativo escucha la canción, lee la letra y la canta”, de esta forma, se pueden disponer las actividades en torno a estas tres acciones.

La forma de escuchar depende de la finalidad con la que usemos la canción. En nuestro caso, es el estudio del léxico la finalidad principal sin dejar de lado la comprensión auditiva. En cuanto a la mencionada escucha, son innumerables las posibilidades de actividades, a continuación propongo de forma sintetizada algunos ejemplos: por un lado, una actividad de discriminación en la que se proporciona a los estudiantes una lista de palabras, después se escucha la canción y estos últimos deben marcar todos los nombres de la lista que se mencionan en la canción e intentar reflexionar sobre su significado y el uso de dichas palabras. Así como sus numerosas variantes: rellenar huecos en blanco con palabras, completar palabras, detectar errores, asociar imágenes con palabras o ideas, etc. Por otro lado, otro tipo de actividad sería la relación de información, a través de una lista de sucesos o hechos para que los ordenen cronológicamente cuando los escuchen.

El texto de la canción puede ser utilizado como cualquier texto escrito, por ello también en la lectura contamos con infinitas actividades. Para guiar la comprensión e

interpretación de la canción así como centrarnos en un aspecto del vocabulario, nos resulta muy útil la propuesta de preguntas que sugiere Maley (1987):

- ¿Cuál es la palabra que más te ha chocado?
- Hay un verso donde se encuentra “el problema”, ¿puedes identificarlo?, ¿podéis resolver el problema en grupos?
- ¿Cuáles crees que son las palabras felices/ tristes/ frías/ fuertes/ débiles, etc.?
- El poema/canción cuenta una historia. Anota el orden de los acontecimientos.
- ¿Cuál de estos títulos te parece más adecuado? ¿Por qué?
- ¿Quién habla en el poema? ¿A quién? ¿Sobre qué?
- ¿Qué partes del poema/la canción se mueven más rápido y más lento?
- Intenta hacer un dibujo simple que represente el texto.

Para finalizar esta fase de actividades con la canción, los docentes podemos proponer a nuestros alumnos cantarla, consiguiendo de esta forma que los discentes memoricen cadenas de palabras completamente correctas sin un gran esfuerzo, ayudando a la misma vez a desarrollar otros aspectos como la entonación, la velocidad y la acentuación. Para cantar la canción se pueden realizar diversas propuestas: todos a la vez de forma coral, en pequeños grupos realizando pequeñas preguntas-respuestas, omitiendo ciertos versos o palabras, de forma individual, modificando la voz para dar un sentido cómico o incluso a través del karaoke.

5.3 Post-audición o actividades posteriores

Teniendo en cuenta a Coronado y García (1990:233) una canción ofrece la posibilidad de imaginar el diálogo entre los personajes que en ella aparecen, comentar la música o el tema con otras personas que la han escuchado, recomendarla, escribir sobre el tema principal, etc.

Al igual que las anteriores fases, nos encontramos ante un sinnúmero de posibles actividades en la post-audición, como por ejemplo: leer una entrevista al cantante,

escribir una crítica, realizar un debate totalmente libre, realizar juegos de *role-play*, etc. Sin duda, destacamos aquellas que están íntimamente relacionadas con el léxico que es el tema que abordamos en este trabajo, como: alteraciones de la letra sin cambiar o cambiando el significado, cambio de formato del mensaje, extensiones de la historia o situación, jugar con la letra (cambiando palabras, poniendo frases del revés...), etc.

6. Propuesta didáctica

6.1 Justificación y contexto socioeducativo

La siguiente propuesta didáctica se contextualiza en un curso de lengua extranjera española de una universidad italiana. Los estudiantes que realizan este curso han sido seleccionados como becarios del programa Erasmus, esto conlleva que el próximo año realicen una estancia académica en una universidad española. Entre los objetivos del programa Erasmus encontramos el siguiente: permitir que los estudiantes se beneficien educativa, lingüística y culturalmente del aprendizaje en otros países europeos.

Actualmente, la mayoría de universidades europeas ofrecen cursos de diferentes idiomas. De esta forma, constituyen un gran agente de formación en lengua extranjera para los estudiantes de intercambio. Un gran número de estudiantes Erasmus decide realizar un primer curso de lengua extranjera en su universidad de origen antes de su estancia. El motivo principal desencadenante de esta elección suele ser tomar una primera toma de contacto con la lengua meta o por el contrario, repasar conocimientos previos de esta última.

Nuestra propuesta didáctica se lleva a cabo en un curso de lengua española con un total de treinta horas de nivel intermedio B1. Nuestro grupo meta está compuesto por veinte alumnos y alumnas universitarios de nacionalidad italiana y cuya lengua materna es el italiano. El rango de edad de los estudiantes va desde los dieciocho años hasta los veintiséis años. Todos los alumnos han realizado previamente cursos de español, por lo que nos encontramos ante un grupo que parte de un nivel A2. El objetivo principal de este curso es formar a los participantes para facilitar su próxima estancia Erasmus en España.

Esta propuesta didáctica nace de la voluntad de ofrecer un material específico para abordar algunos de los problemas de aprendizaje relacionados con el léxico que han sido descritos anteriormente en el apartado 3 de este trabajo. Como ya mencionamos, podemos encontrar por ejemplo numerosas listas de falsos amigos, sin embargo no encontramos propuestas específicas para que el alumnado italófono afronte con éxito dichos problemas.

Además, tal y como indicamos en el apartado 4, los motivos por los que es aconsejable utilizar canciones en el aula de ELE son muy diversos: motivar a los estudiantes, desinhibirlos creando un ambiente más relajado, lograr una mayor fluidez, el conocimiento de ciertos aspectos culturales y trabajar con material real. Todos estos motivos que han sido defendidos y argumentados por autores como Coronado y García (1990), Santamaría (2000) entre otros, nos hacen justificar el uso de las canciones como recurso para abordar los problemas de aprendizaje relacionados con el léxico en el alumnado italófono.

6.2 Objetivos

- Conocer, identificar y abordar los posibles problemas relacionados con el léxico.
- Valorar el uso de las canciones en el aula de ELE.
- Adquirir conocimiento lingüístico y sociocultural a través de las canciones.
- Desarrollar y mejorar las distintas destrezas comunicativas.
- Promover el uso de la lengua oral y escrita.
- Crear un clima relajado y de confianza para que el alumnado participe de forma activa.
- Fomentar el trabajo autónomo del alumnado.
- Proponer herramientas de evaluación que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y que hagan consciente al alumnado de su propio aprendizaje.

6.3 Contenidos

- ❖ Problemas relacionados con el léxico
 - Falsos amigos
 - Palabras o expresiones inexistentes en la otra lengua.
 - Expresiones que podrían existir pero no existen en la otra lengua.
 - Palabras que expresan conceptos con dos palabras diferentes en la otra lengua.

- ❖ La canción
 - Recurso en el aula de ELE
 - Análisis textual: estructuras gramaticales, nuevo vocabulario, pronunciación y desarrollo de las destrezas comunicativas
 - Textos orales y escritos
 - Apreciación de las manifestaciones musicales como elementos diferenciadores y enriquecedores
 - Los elementos sociales y culturales presentes en la canción de forma explícita o implícita.

6.4 Metodología

La unidad didáctica que proponemos a continuación se basa en la metodología de enseñanza del enfoque comunicativo. Dicha metodología viene definida en el *Diccionario de términos de clave ELE* del Centro Virtual Cervantes (en adelante CVC), de la siguiente forma:

[...] De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real –no sólo en la vertiente oral, sino también la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a

menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula [...]

Consideramos que este modelo es el más adecuado para nuestro alumnado por diversos motivos. En primer lugar, implica dar la máxima importancia a la interacción (oral y escrita) por parte de nuestro alumnado. Nos situamos por tanto, en uno de los puntos fuertes de esta metodología, ya que proporcionaremos una comunicación no como mero producto, sino como un proceso el cual contiene un propósito concreto, entre interlocutores concretos y en una situación concreta. Estamos completamente convencidos de la afirmación que encontramos en la definición realizada por el CVC “no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...-, es imprescindible, además, que aprendan a negociar el significado”. Nos encontramos así, ante una metodología que ayuda a los alumnos a crear frases con significados en vez de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectas.

Además, a través del material real nuestros alumnos se encuentran sumergidos en actividades lo más similares a situaciones comunicativas reales en diferentes contextos. Por ello, nuestra unidad didáctica está repleta de materiales auténticos (vídeos, canciones, etc.) y actividades que proporcionarán dichas situaciones comunicativas, como por ejemplo: debates, juegos de *role-play*, etc. Esto implica ofrecer a los discentes diferentes oportunidades para reflexionar sobre su propio aprendizaje tanto en la lengua meta como en su lengua materna, puesto que trabajamos con los problemas relacionados con el léxico que se crean precisamente por las semejanzas entre el español y el italiano. Es decir, nuestros alumnos recurrirán constantemente a su lengua materna para comprender y eliminar las posibles interferencias con el español. Para ello, emplearemos una serie de preguntas clave a modo de autoevaluación al finalizar la propuesta didáctica, las cuales estarán estrechamente relacionadas con la siguiente pregunta: *¿he sido capaz de mantener una comunicación efectiva?*

Llegados a este punto, dentro de esta metodología nos podemos detener aquí para comentar brevemente cual debe ser el papel del alumnado en el proceso de aprendizaje. Podemos definirlo como activo, es decir: escucha, participa, opina, pregunta, reflexiona, en otras palabras, es el propio protagonista de su aprendizaje. Por otro lado, nos situamos ante un docente que debe ser el guía principal del proceso de aprendizaje que además, planea y diseña experiencias de aprendizaje, motiva y apoya a los alumnos

durante el proceso y propicia que el alumnado profundice en sus conocimientos y sea consciente de la importancia que estos tienen.

Otro de los motivos por los que nos basamos en esta metodología se debe a que favorece la adquisición de la competencia comunicativa. El CVC define dicha competencia como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Para que esta adquisición sea posible, propondremos agrupamientos variables dependiendo de la actividad (gran grupo, pequeño grupo e individual). En cada uno de los diferentes agrupamientos, los discentes se sumergirán en las actividades que contarán con materiales reales, donde deberán negociar y cooperar, además conseguirán una mayor fluidez, estructuras gramaticales correctas, mejor pronunciación y confianza en sí mismos. De esta forma, la clase será un espacio abierto de situaciones comunicativas lo más similares a la realidad.

El método comunicativo promueve la enseñanza de la lengua meta a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. Teniendo en cuenta el CVC y el MCER (2002), puesto que la finalidad es alcanzar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios, los cuales se dan en nuestra unidad didáctica:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Además de todo lo anterior, el enfoque comunicativo permite que también hayamos tenido en cuenta para nuestra propuesta didáctica los siguientes principios metodológicos:

- Adaptación de las tareas al grupo de alumnos teniendo en cuenta su edad, contexto sociocultural del que provienen, conocimientos previos, ritmos de aprendizaje, etc.
- Adecuación y secuenciación de los contenidos de forma gradual de forma que exista armonía entre las metas de aprendizaje y los medios para llegar a estas.
- Utilización de las tecnologías de la información como herramienta de aprendizaje, ya que nos proporcionan gran cantidad y variedad de materiales reales.
- Realización de una evaluación continua, formativa y sumativa, donde se evalúe el progreso individual y personal de cada alumno, en vez de la consecución de los objetivos marcados.
- Tener en cuenta los intereses del alumnado, así como realizar actividades variadas que los motiven.
- Proponer actividades donde se desarrollen las diferentes destrezas (leer, hablar, escuchar, escribir e interaccionar).
- Fomentar valores en el aula tales como el respeto, la empatía, la tolerancia, el compañerismo, la amabilidad, etc.

Para la elaboración de la unidad didáctica, hemos partido de la idea de aprender español a través de las canciones. Las canciones son el elemento esencial en el que el alumnado se sumerge en el aprendizaje de contenidos léxicos, en concreto, aquellos que como indicamos en el apartado tres, suponen ciertas dificultades de aprendizaje en nuestro alumnado italófono. Sin embargo, esto no supone que el alumnado no adquiera otros conocimientos como: estructuras gramaticales, nuevo vocabulario, pronunciación o incluso elementos sociales y culturales presentes en la canción de forma explícita o implícita. Por otro lado, las canciones han sido seleccionadas con los siguientes criterios: textos con el vocabulario a trabajar, la musicalidad de los temas, su reconocimiento en el panorama nacional y preferiblemente que pertenezcan al estilo pop-rock, puesto que se acerca más a los gustos del intervalo de edad de nuestros estudiantes.

En cuanto a la organización de las actividades dentro de nuestra unidad didáctica, como indicamos en el apartado cinco, se ha realizado en torno a tres momentos claves: *Pre-audición o actividades previas*, con estas actividades el docente introduce la temática, motiva y activa los conocimientos previos de su alumnado. *Audición o actividades con la canción*, a través de este tipo de actividades los alumnos identifican, comprenden y trabajan los contenidos a estudiar. *Post-audición o actividades posteriores*, los objetivos principales de estas actividades son que alumno reflexione y asimile los contenidos trabajados. Además, en nuestra propuesta didáctica irán diferenciadas de la siguiente forma: aquellas que tengan la letra A son actividades de *pre-audición*, con la letra B son actividades de *audición* y por último, con la letra C son las actividades de *post-audición*.

La gama de actividades es lo más variada posible para mantener el interés y la atención del alumnado. Entre estas encontramos: de producción escrita libre y guiada, de reflexión, juegos, de completar, debates, de producción oral libre y guiada, etc. Para realizar las actividades, los alumnos contarán con las instrucciones en formato impreso con una explicación clara y precisa; aquellas que puedan resultar más complejas (cierto tipo de producciones) serán también explicadas de forma oral por el docente.

Por último, los agrupamientos serán variados: individual, pequeño grupo (parejas o grupos de 3 a 5 alumnos aproximadamente) y gran grupo (toda la clase). Están indicados en los enunciados de las diferentes actividades

6.5 Recursos y temporalización

Para la realización de esta unidad didáctica se necesitan los siguientes materiales:

- Proyector con pantalla.
- Ordenadores con conexión a internet.
- Material escolar del alumno: libretas, lápices, libro de texto, bolígrafos, etc.
- Pizarra digital o normal.
- Aula con mesas y sillas.
- Fotocopias para cada uno de los alumnos con la unidad didáctica.

En cuanto al espacio, ocuparemos principalmente el aula habitual, excepto para las tareas que impliquen una búsqueda en internet, para las que nos trasladaremos al aula de informática.

Respecto a la temporalización, el tiempo empleado para las actividades debe ser flexible adaptándose al ritmo y a las necesidades de los aprendices. Teniendo en cuenta que las actividades tienen numerosos diálogos y dramatizaciones, consideramos que su temporalización aproximada es de unas 6 a 8 sesiones de una hora y media cada una.

6.6 Actividades

A continuación detallamos los enunciados de las actividades que hemos diseñado dentro de nuestra Unidad Didáctica. Para su realización, se tendrán en cuenta los siguientes pasos: lectura individual del enunciado, explicación por parte del docente de las posibles dudas, realización y corrección de forma oral, excepto en las actividades que impliquen un texto de expresión escrita. En este último caso, recurriremos a la coevaluación es decir, agruparemos la clase en parejas y cada alumno corregirá con ayuda del docente la composición escrita de su compañero. Si la actividad requiere un agrupamiento especial se ha indicado en los enunciados. Las canciones serán escuchadas tantas veces como el docente lo considere necesario para realización de las actividades. También se pueden realizar las escuchas a través de los videoclips y comentar las relaciones entre el texto y las imágenes. Por último, entre paréntesis se encuentran ciertas indicaciones para facilitar la realización de las actividades en el aula.

UNIDAD DIDÁCTICA: *¡APRENDEMOS LÉXICO CON LAS CANCIONES!*

La tarea principal que engloba nuestra unidad didáctica se trata de la realización de un blog para estudiantes de español. En este blog, los alumnos cuentan sus experiencias de aprendizaje tanto en el aula como en el exterior. Semanalmente, el docente publica el material de clase (apuntes y actividades) para que el alumnado reflexione sobre éste. Al final de la unidad, los estudiantes escribirán en dicho blog sobre la temática estudiada.

0. Actividad introductoria de la unidad: Debatimos en gran grupo en torno a estas preguntas: ¿Se puede aprender escuchando canciones? ¿Por qué? ¿Qué puedes aprender? ¿Escuchas canciones en español a menudo?

(Para la realización de esta actividad podemos permitir que cada alumno muestre su opinión personal y que el resto de compañeros rebatan sus diferentes puntos de vista con las ideas planteadas. Otra posibilidad sería dividir la clase en dos grandes grupos: el primer grupo tendría que defender ideas a favor mientras que el otro grupo defendería las ideas en contra. Consideramos que sería beneficioso anotar en la pizarra todas las ideas tanto a favor como en contra que van surgiendo para después extraer unas conclusiones finales.)

Canción 1: *Pan y mantequilla* de Efecto Pasillo.

A. 1) Observa las diferentes imágenes (*Imagen 1 e imagen 2*). A través de ellas, podrás deducir el título de la canción.



Imagen 1



Imagen 2

A.2 Diálogo en gran grupo. Comparte tus ideas con tus compañeros: ¿Cuál es el título? ¿De qué crees que tratará la canción?

(Para las actividades A.1 y A.2 aconsejamos anotar en la pizarra las diferentes ideas que van surgiendo, de esta forma se facilita la reflexión evitando que los alumnos repitan ideas que ya han sido mencionadas por otros compañeros.)

B.1 Escucha la canción.

B.2 Señala cual es la frase que mejor defina el mensaje de la canción:

Un chico manda un mensaje de amor.

Un chico expresa que le encanta el pan y la mantequilla.

Un chico expresa su enfado con su novia y dice que es gelatina.

(En la actividad B.2 podemos pedirles a nuestros alumnos que justifiquen la respuesta con ideas del texto, también que justifiquen aquellas que no han sido seleccionadas.)

B.3 Las siguientes frases aparecen en la canción, completa las palabras que faltan.

Camina, cada paso tuyo a mí me contamina

mueve las caderas como gelatina,

cintura divina te comería con pan y _____.

_____ un par de chupitos de rumiel y vela

una caja llena con mil primaveras [...]

Y yo, _____ escalón a escalón.

Quiero tocar el cielo azul, el cielo azul.

(En la actividad B.3 podemos aprovechar para trabajar otros contenidos, por ejemplo: ¿es un lenguaje coloquial el que encontramos en esta canción? ¿Es típico de los jóvenes? ¿Qué relación establece el cantante entre las caderas y la gelatina? ¿Por qué? ¿A qué se refiere con “mil primaveras”?)

B.4 Busca con tu compañero el significado de las palabras anteriores en las siguientes imágenes (*Imagen 3, imagen 4, imagen 5, imagen 6, imagen 7 e imagen 8*) y tacha aquellas que no se corresponden.

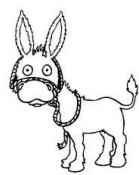


Imagen 3

Imagen 4

Imagen 5

Imagen 6

Imagen 7

Imagen 8

B.5 Escribe en tu cuaderno una frase con las palabras: Candela, burro, subir y mantequilla.

(En las actividades B.4 y B.5 podemos pedir a los alumnos que cuenten sus experiencias personales con estas palabras y que expliquen por qué les resultan complicadas de diferenciar.)

C.1 En pequeños grupos (3-5) visita la siguiente página web:
<http://falsosamigos.com/tag/italiano/>

C.2 Comenta con tus compañeros de grupo ¿Qué son los falsos amigos? ¿Cuáles te han llamado más la atención?

(Creemos que sería conveniente facilitar a los alumnos un listado con los falsos amigos más comunes y animarles a tomar apuntes para que lo estudien en casa.)

C.3 Dramatiza una situación con tu compañero donde utilices al menos dos falsos amigos.

(Para la realización de las dramatizaciones aconsejamos escribir un breve guión de ayuda y un ejemplo en la pizarra, así como establecer una extensión mínima y máxima de duración como por ejemplo, tres minutos por pareja.)

Canción 2: *Volver a empezar* de Pablo Alborán.

A.1 Lee las siguientes palabras que aparecen en el texto: aprender, empezar. Ahora inventa una oración donde utilices las dos palabras y escríbela en tu cuaderno.

A.2. Dialoga con tus compañeros. ¿Son palabras positivas o negativas? ¿De qué puede hablar la canción?

(En las actividades A.1 y A.2 se podría hablar de su significado, qué tipo de palabra son: verbos, en infinitivo, etc. Además, sería conveniente escribirlas en la pizarra e ir anotando las diferentes ideas que van surgiendo.)

B.1 Escucha la canción.

B.2 Presta atención al estribillo. ¿Qué expresión se repite?

B.3 Dialoga con tus compañeros. ¿Qué significa la expresión *volver a*?

B.4 Transforma las siguientes oraciones según el ejemplo.

Ejemplo: Voy a hacer café otra vez → Vuelvo a hacer café

a) Perdí mi teléfono de nuevo.

b) Esta semana voy a Madrid otra vez a hacer un examen.

- c) ¡Otra vez dejaste la ventana cerrada!
- d) De nuevo llegas tarde a nuestra cita.
- e) He ganado la lotería de nuevo.
- f) Me dijiste que me ayudarías con mis deberes otra vez y ahora no me ayudas.

(En los ejercicios B.2, B.3 y B.4 los alumnos pueden consultar el diccionario, además sería conveniente que el docente exponga diversos ejemplos para su comprensión y explique la construcción volver a + infinitivo.)

B.5 Canta la canción con tus compañeros en pequeño grupo (3-5). Cada uno de los grupos cantará una estrofa, mientras que el estribillo será cantado por todos los grupos a la vez.

C.1 ¿Serías capaz de transformar el estribillo de la canción?

Volver a empezar de cero contigo o sin ti,

volver a empezar de nuevo estoy aquí.

C.2 ¿Te atreves a cantar tu versión del estribillo?

C.3 Escribe una carta a un amigo contándole todo lo que te gustaría hacer otra vez, para ello debes utilizar la expresión *volver a*.

(En el ejercicio C.3 debemos incidir en que el alumnado realice el formato de una carta informal: lenguaje coloquial, destinatario, remitente, saludos, etc.)

C.4 En parejas. Busca en internet otras canciones en español que utilicen la expresión *volver a* y explica a tus compañeros por qué la has elegido.

(Para facilitar la búsqueda de la actividad C.4 sería aconsejable proporcionar al alumnado una lista con diferentes recursos webs, como por ejemplo: letras.com, música.com, etc.)

Canción 3: *Me vas a volver loco* de Parchís.

A.1 Observa la siguiente imagen (*Imagen 9*) y dialoga con tus compañeros: ¿Qué tipo de música vamos a escuchar? ¿Es un grupo actual?



Imagen 9

(En la actividad A.1 podemos establecer relaciones entre la cultura española e italiana, los alumnos pueden contar si en Italia existían este tipo de grupos musicales, si la forma de vestir era igual en aquella época, etc.)

A.2 En pequeños grupos (3-5). Realizamos una lluvia de ideas con la expresión *Me vas a volver loco*.

B.1 Escucha la canción.

B.2. Dialogamos en gran grupo ¿Cuántas palabras de tu lluvia de ideas han aparecido en la canción?

(En las actividades A.2 y B.2, para realizar la puesta en común de las diferentes lluvias de ideas aconsejamos ir anotando en la pizarra las ideas que van surgiendo para facilitar la comprensión y reflexión, también podemos pedir que realicen pequeños dibujos esquemáticos que representen las diferentes ideas propuestas.)

B.3 Intenta hacer un dibujo simple que represente el texto.

B.4 Tacha las expresiones que no sean correctas en español

Hacer un paso/ pegar un salto/ hacer marcha atrás/ hacer una ducha/ dar clase/ hacer asco/ dar asco/ hacer loco.

B.5 Escribe de forma correcta las expresiones incorrectas del ejercicio anterior.

(En las actividades B.4 y B.5 el docente debe primero realizar una explicación sobre estas expresiones y facilitar ejemplos reales de su uso. Además, podemos proponer un ejercicio de reflexión ¿por qué nos resulta fácil equivocarnos en estas expresiones?)

C.1 Cambia la letra de la canción como en el ejemplo (*Tabla 1*) donde lo consideres necesario para transmitir el siguiente mensaje: “No me vuelves loco”.

Ejemplo:

Letra original	Letra modificada
Vamos al cine NO	Vamos al cine SI
A pasear al parque NO	A pasear al parque SI
Tampoco quieres hoy a bailar	También quieres hoy a bailar
Ni a ver donde duerme el sol	Y ver donde se duerme el sol
Dime ya lo que quieres de una vez	Dime ya qué más quieres de una vez
Me vas a volver loco	No me vas a volver loco

Tabla 1

C.2 Debatimos en gran grupo ¿A todos nos vuelven loco las mismas cosas?

(En la actividad C.2 pediremos a los alumnos que ejemplifiquen con situaciones reales las cosas que les vuelven locos, también pueden comentar qué cosas les vuelven locos cuando se trata de hablar otros idiomas. Una posible tarea para casa sería la siguiente: Imagina que vas a escribir en un blog de estudiantes universitarios donde la temática de esta semana es contar a los lectores todas las cosas que te hacen volverte loco de la vida universitaria.)

Canción 4: *A Dios le pido* de Juanes

A1. Observa la siguiente imagen (*Imagen 10*). ¿Qué ves?



Imagen 10

A.2 Dialoga con tus compañeros. ¿De qué crees que hablará la canción?

A.3 En parejas. Consulta la siguiente página web https://es.wikipedia.org/wiki/A_Dios_le_pido y extrae las ideas principales. Confronta con el resto de tus compañeros.

(Para la realización de las actividades A.1, A.2 y A.3 de nuevo aconsejamos ir escribiendo en la pizarra las ideas que vayan surgiendo.)

B.1 Escucha la canción

B.2 Escribe verdadero o falso.

Juanes le pide a Dios:

- Despertarse sin luz
- Que su madre no se muera
- Por los hijos de sus primos
- Un segundo más de vida

(En la actividad B.2 creemos conveniente pedir a los alumnos que justifiquen todas sus respuestas (verdaderas y falsas) con frases que aparezcan en el texto, de este modo también realizan un ejercicio de comprensión escrita)

B.3 Completa las letras que faltan y averiguarás cual es la estructura de petición, deseo o necesidad.

Q_E + SU__ UN_I_O

B.4 ¿Las palabras *pedir* y *preguntar* significan lo mismo en español? Justifica tu respuesta con un ejemplo.

(En la actividad B.4 los alumnos pueden consultar el diccionario para la realización del ejercicio.)

C.1 En parejas. Imagina que eres un periodista de la televisión y vas a hacer una entrevista a Juanes. Elabora un guión con tus preguntas y además realiza varias peticiones especiales para los telespectadores, como por ejemplo cantar un fragmento de la canción.

(Para la elaboración del guión de la actividad C.1 consideramos fundamental que el docente indique unos pasos a seguir.)

C.2 Comenta tus preguntas y peticiones con el resto de tus compañeros.

C.3 Debatimos en gran grupo. ¿Crees que la religión está presente en las sociedades hispanohablantes?

(En la actividad C.3 podemos finalizar el debate con la búsqueda de algún estudio que muestre a los alumnos datos reales sobre el número de personas religiosas o ateas en los diferentes países hispanohablantes.)

Tarea final

En grupos de cinco. Escribe en el blog tu experiencia y reflexiones sobre lo aprendido en las últimas clases. Para ello, puedes basarte en el siguiente guión:

- Qué he aprendido.
- Escribe ejemplos trabajados en clase.
- Qué dificultades he encontrado en el aprendizaje.
- Qué experiencias previas tenía con este tema.
- Cómo pienso que me va a ayudar.
- Qué canciones y temática me han gustado más.
- Elige canciones que crees que sean útiles
- Da consejos a otros estudiantes de español.
- Anima a otras personas a estudiar español.

(Para la realización de la tarea, debemos pedir a los alumnos que hagan primero un borrador siguiendo el guión en un documento Word para su posterior corrección. Una vez que el documento ha sido corregido por el docente, el siguiente paso sería la escritura definitiva en el blog. Además, los alumnos si lo estiman conveniente podrán añadir fotografías, vídeos, etc.)

6.7 Criterios e instrumentos de evaluación

Para la evaluación del aprendizaje de esta unidad didáctica se tendrá en cuenta la siguiente rúbrica (*Tabla 2*) con sus respectivos criterios de evaluación:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Identifica los problemas más comunes relacionados con el léxico.				
Afronta con éxito las situaciones comunicativas planteadas.				
Valora el uso de las canciones en el aula de ELE.				
Capta el mensaje principal de las canciones.				
Reconoce estructuras gramaticales y vocabulario en los textos musicales.				
Dialoga sobre los elementos sociales y culturales presentes en la canción.				
Utiliza diversos tipos de textos para realizar las actividades.				
Se siente seguro y participa de forma activa en las actividades propuestas.				
Resuelve las actividades por sí mismo sin necesitar la ayuda constante del profesor.				
Reflexiona sobre el propio aprendizaje.				

Tabla 2

El docente completará la rúbrica a través de la observación directa y la corrección de los trabajos escritos. Si el docente lo considera necesario, podrá realizarse una prueba escrita y oral.

Para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje el docente contestará las siguientes preguntas que le invitarán a reflexionar sobre la propia práctica educativa:

¿Ha participado de forma activa el alumnado? ¿Las actividades se han adaptado a las necesidades reales del alumnado? ¿Eran las actividades adecuadas al nivel del alumnado? ¿El clima en clase era relajado? ¿Las actividades se han llevado a cabo en el tiempo planificado? ¿Los materiales utilizados han sido los adecuados para resolver adecuadamente las actividades? ¿Cuáles son las dificultades con las que se ha encontrado?

Por último, se establecerá un diálogo final donde los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje contestando las siguientes preguntas: ¿Qué has aprendido? ¿Te ha gustado el tema? ¿Crees que es necesario conocer los diferentes problemas con el léxico para afrontar con éxito la comunicación? ¿Qué te ha aportado el tema? ¿Te ha gustado trabajar en grupo? ¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que menos te ha gustado?

Consideramos que la autoevaluación de los alumnos también tenga un gran valor documental para el diseño de futuras unidades didácticas, ya que a través de ella, el docente puede obtener datos sobre los gustos e intereses de su alumnado.

7. Conclusiones

Para finalizar, hemos de incidir en la importancia de diseñar las programaciones de aula adaptadas a cada contexto y nivel, partiendo de la realidad social y personal del alumnado, para poder así marcar unos objetivos reales que representen las necesidades de los discentes. Consideramos fundamental proponer actividades motivadoras, además de plantear unos criterios e instrumentos de evaluación acordes con los objetivos.

Por otro lado, hemos comprobado el gran potencial didáctico de las canciones y que dicho potencial es posible llevarlo a las aulas de español, convirtiendo así los libros de texto en una alternativa más. Las canciones son materiales reales que ponen en contacto a nuestro alumnado con la lengua viva. Además, con una canción podemos repetir, insistir y repasar contenidos de una forma más amena puesto que al estudiante le resulta más estimulante escuchar la canción varias veces o incluso ver el videoclip, al contrario de la sensación de pesadez que produciría esa misma insistencia sobre un texto escrito u oral sin música.

Por todo lo anterior, consideramos las canciones como un recurso didáctico esencial para la enseñanza del español y de idiomas en general, puesto que permite la práctica de distintos elementos lingüísticos (fonética, léxico y gramática), y además es un material muy útil para el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas y como fuente de información cultural.

Tal y como hemos podido observar en la elaboración de nuestra unidad didáctica, hemos comprobado que una sola canción ofrece numerosas posibilidades didácticas. Cada una de ellas, dependerá, directamente y exclusivamente, del interés del docente por crear en el aula de español un entorno de enseñanza-aprendizaje donde el elemento promotor sea la creatividad.

Nos propusimos como objetivo general estudiar las posibilidades que ofrecen las canciones como instrumento de enseñanza para abordar los problemas con los que se encuentra el estudiante italiano de español. Una vez elaborada la unidad didáctica, creemos que hemos cumplido cada uno de los objetivos específicos que inspiraron nuestro trabajo.

En definitiva, aunque estamos convencidos de que el diseño de nuestra unidad didáctica a través de las cuatro canciones propuestas aborda con éxito los problemas relacionados con el léxico del estudiante italiano desde una forma más atractiva para el estudiante y que además, fomenta la interacción del alumnado convirtiendo el aula en un espacio abierto de comunicación, la realidad es que al no ejercer como maestra de español nos ha sido imposible llevar a la práctica nuestra unidad didáctica, por lo que no hemos podido comprobar su efectividad y validez con un grupo real.

8. Bibliografía

Aguilar, Ana M^a (2013): “Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2”, Revista *Didáctica. Lengua y Literatura* (Vol.25), págs.15-43. [En línea <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42234/40208> Fecha de consulta: 21/09/2016]

Bargallo, Simona (2006): “El aprendizaje del español por italofonos”, en S. Sanz (ed.), *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores Español AEPE: 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga*. Málaga, págs. 151-162. [En línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_15.pdf Fecha de consulta: 20/09/2016]

Calvi, M^a Vittoria (2004): “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”, *RedELE: Revista electrónica de Didáctica de ELE*. [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d Fecha de consulta: 21/09/2016]

Cerrolaza, Oscar; Cuadrado de Blas, Charo; Díaz, Yolanda y Martín, Mercedes (1997): “El placer de aprender”, *Carabela*, XLI, págs. 23-33.

Coronado, M^a Luisa y García, José (1990): “De cómo usar canciones en el aula”, en S. Montesa *et alii* (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE: Español para extranjeros. Didáctica e Investigación*. Madrid, págs. 227-234. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf Fecha de consulta: 20/09/2016]

Hornillos, Rubén Cristóbal y Villanueva, Juan de Dios (2015): “La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías”, *Porta Linguarum*, XXIII, enero, págs. 139-151. [En línea http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf Fecha de consulta: 20/09/2016]

Jiménez Rodríguez, Esmeralda (2006): “La Importancia del Juego”, *I+E, Revista digital Investigación y Educación*, XXVI, 3, págs. 1-11. [En línea: http://blocs.xtec.cat/semedes/files/2012/01/La_importancia_del_juego_en_la_educacion_1.pdf Fecha de consulta: 21/09/2016]

Larraz, Rosana (2008): “Canciones para enseñar lenguas”, *Cuaderno Intercultural*. [Blog] [En línea <http://www.cuadernointercultural.com/canciones-para-aprender-idiomas> Fecha de consulta: 20/09/2016]

Llorente, Lucía (2009): “El ritmo de la gramática: la música en la clase de español como lengua extranjera (E/LE)”, *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, XXXII-XXXIII, págs. 69-81. [En línea: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf Fecha de consulta: 20/09/2016]

Maley, Alan (1987): “Poetry and song as effective language-learning activities”, en W. Rivers (Ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 93-109.

Martínez Sallés, Matilde (2002): *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Secretaría general Técnica. Consejería de Educación en Bélgica, países Bajos y Luxemburgo. [En línea: http://langlab.canterbury.ac.nz/spanWeb/Canciones/pdfs/libro_musica.pdf Fecha de consulta: 20/09/2016]

Matte Bon, Francisco (2004): “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia”, *RedELE: Revista electrónica de Didáctica de ELE*. 0 Marzo [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_021Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7 Fecha de consulta: 20/09/2016]

Mochón, Ana (2005): “Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española”, en J.M^a Izquierdo *et alii* (eds.), *Actas FIAPE del I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo, págs. 1-15. [En línea http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_34Mochon.pdf?documentId=0901e72b80e4d5be Fecha de consulta: 21/09/2016]

O'Connor, Joseph y Seymour, John (1992): *Introducción a la Programación neurolingüística*, Urano, Barcelona [Citamos por Cerrolaza, 1997].

Rodríguez García, Óscar y Gherram, Hafida (2011): “Las canciones en la clase de Ele. ¡Canta con nosotros!”, en J. González (ed.), *Actas del III Taller La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística*, págs.140-159. Instituto Cervantes de Orán. Publicaciones académicas de los centros del IC. Biblioteca del profesor. CVC. [En línea:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf Fecha de consulta: 20/09/2016]

Rodríguez López, Beatriz (2005): “Las canciones en la clase de español como lengua extranjera”, en A. Álvarez *et alii* (eds.), *Actas XVI Congreso Internacional de la ASELE: La competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo, págs. 806-816. Biblioteca del profesor de español. CVC. [En línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf Fecha de consulta 20/09/2016]

Santamaría, Rocío (2000): “El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE “, *Frecuencia- L*, XV, págs. 21-26.

Santos Asensi, Javier (1997):"Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español", *Carabela*, XLI, pág. 129.

VV.AA. (2004): “Diccionario de términos clave de ELE”, *Biblioteca del profesor de español. CVC.* [En línea http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm Fecha de consulta: 21/09/2016]

VV.AA. (2002): “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, *Biblioteca del profesor de español. CVC.* [En línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Fecha de consulta: 21/09/2016]