

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Aprender al ritmo de la música: El uso de canciones populares en ELE para enseñar vocabulario coloquial

verfasst von | submitted by

Karoline Rebecca Bauer BEd BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Albert Wall

Danksagung

Ein großes Dankeschön möchte ich zunächst einmal an Mag. Dr. Albert Wall aussprechen, der mich bei diesem Projekt der Masterarbeit von der ersten Ideenfindung bis hin zur finalen Abgabe betreut und mit großem Interesse und dem nötigen akademischen Knowhow unterstützt hat. Besonders für die inhaltlichen und methodischen Anregungen und die konstruktive Kommunikation während des Forschungs- und Schreibprozesses möchte ich mich recht herzlich bedanken.

Ich möchte auch den zahlreichen Wiener Lehrpersonen danken, die sich die Zeit genommen haben, an meiner schriftlichen Umfrage teilzunehmen und ihre beruflichen Praxiserfahrungen mit mir zu teilen. Dank dieser wertvollen Informationen konnte ich Antworten auf meine Forschungsfragen finden und neue Erkenntnisse zu einem Thema gewinnen, das ich für meine persönliche zukünftige Berufspraxis als äußerst interessant und relevant erachte.

Ganz besonderer Dank gebührt außerdem meinen spanischsprachigen StudienkollegInnen, die mich bei der Ausarbeitung der Endversion meiner Masterarbeit unterstützt haben; meinem Verlobten Oliver, der mich auf diesem langen, teils strapaziösen und herausfordernden Weg bis zu meinem Studienende stets mit unermüdlicher Zuneigung und mit Stolz begleitet und motiviert hat; und meinen Eltern, die mir diese Ausbildung überhaupt erst ermöglicht haben und ohne deren Unterstützung und Rückhalt ich nicht das erreicht hätte, worauf ich heute stolz sein kann.

Danke. Thank you. Gracias.

Abstract (Deutsch)

Songs stellen heutzutage im Unterricht von Spanisch als Fremdsprache (übersetzt *Español como Lengua Extranjera ELE*) dank ihrer harmonischen Kombination von Sprache und Musik eine wertvolle und vielseitige didaktische Ressource dar. Insbesondere Popsongs eignet sich sehr gut für die didaktische Verwendung im Fremdsprachenunterricht: mit ihren meist modernen und jugendlichen Charakter sind sie nicht nur eine nützliche Quelle für die Zielsprache im Allgemeinen, sondern vor allem für authentische Umgangssprache. Obwohl die Ausschöpfung dieses wertvollen Potenzials daher naheliegend und offensichtlich erscheinen mag, ist es offenbar der Fall, dass die Gelegenheit, Popsongs und zielsprachliche Umgangssprache im Sprachlernprozess zu kombinieren, bis dato kaum erkannt und genutzt wurde.

Die vorliegende Arbeit hat es sich deshalb zum Ziel gesetzt, die Möglichkeiten des Einsatzes so wie die aktuelle Verwendung von Popsongs für das Erlernen umgangssprachlichen Vokabulars im Spanischunterricht in Österreich zu erforschen. Ein zusätzliches Forschungsziel besteht darin, eine erste Sammlung an konkretem, verwendbarem didaktischem Material für dieses Lehrziel zur Verfügung zu stellen. Um diese Ziele zu erreichen, kamen zwei unterschiedliche methodologische Instrumente zum Einsatz. Zum einen wurde eine sprachliche und inhaltliche Analyse der beiden am häufigsten verwendeten österreichischen Schulbuchserien für den Spanischunterricht, *Caminos y Nuevas Perspectivas*, hinsichtlich ihrer Verwendung von Songs und umgangssprachlicher Lexik durchgeführt. Zum anderen wurde eine schriftliche Online-Umfrage unter 47 Spanischlehrkräften aus dem Raum Wien durchgeführt, die nähere Informationen über den Einsatz von Songs und Umgangssprache im aktuellen Spanischunterricht sowie die vorherrschenden persönlichen Einstellungen der Lehrpersonen diesbezüglich sammeln konnte.

Diese beiden Forschungsinstrumente lieferten teils heterogene Ergebnisse. Während in den analysierten Schulbüchern die Häufigkeit von Songs sehr niedrig und jene von umgangssprachlichen Formulierungen relativ hoch war, brachten die Antworten der TeilnehmerInnen der Umfrage gegensätzliche Ergebnisse zum Vorschein, da sich hier der Einsatz von Songs als recht häufig und die Beschäftigung mit Umgangssprache im Unterricht als eher selten herausstellten. Trotz des vergleichsweise großen Anteils an umgangssprachlichem Vokabular in den Schulbüchern und der grundsätzlich positiven Haltungen der Lehrpersonen gegenüber Musik im Sprachlernprozess erwies sich in der Umfrage, dass nur eine Minderheit der TeilnehmerInnen das Potenzial von Popmusik für das Erlernen von Umgangssprache erkennt und ausschöpft. Die vorliegende Arbeit setzt daher einen ersten Schritt in Richtung Bewusstseinsbildung unter Lehrkräften und ForscherInnen bezüglich der unzähligen Möglichkeiten zur Verwendung von Popmusik, um Sprachlernenden umgangssprachliche Ausdrücke gezielt näherzubringen. Obwohl die präsentierte Zusammenstellung der nützlichen Aufgaben, InterpretInnen und Songs eine erste Inspirationsquelle zur Nutzung dieses didaktischen Potenzials darstellt, bedarf es noch weitergehender Nachforschungen über die Nützlichkeit und Effektivität von Popsongs für den Erwerb umgangssprachlicher Lexik, sowie einer Erweiterung dieser Sammlung an hilfreichem und frei zugänglichem Unterrichtsmaterial für diese Zwecke.

Abstract (English)

In the modern classroom of Spanish as a foreign language (translated *Español como Lengua Extranjera ELE*), songs represent a valuable and versatile didactic resource thanks to their harmonic connection of language and music. Particularly pop songs lend themselves to the integration of music in the foreign language classroom: due to their usually modern and juvenile nature, pop songs and their lyrics constitute a highly useful source not only for the target language in general, but especially for authentic colloquial language. Although it might appear obvious to seize this valuable didactic opportunity for teaching languages, it turns out that the great potential of this combined use of pop songs and colloquial language in ELE apparently has largely remained unrecognised so far.

This is why the present thesis aims at exploring the possibilities for using pop songs in order to teach colloquial vocabulary, as well as the current uses in classrooms of ELE in Austria. An additional research objective consists of providing a first compilation of concrete and ready-for-use didactic material for this purpose. To achieve these aims, two separate methodological instruments were applied. On the one hand, a linguistic and content-related analysis of the two most frequently used Spanish textbook series in Austria, *Caminos* and *Nuevas Perspectivas*, was carried out, which examined the integration of songs and colloquial lexis in these works. On the other hand, an online survey among 47 Spanish teachers from the region of Vienna was conducted in written form in order to gather information about the current uses of songs and colloquial expressions, as well as the teachers' prevalent personal attitudes towards them.

The two methodological tools applied in the present thesis produced quite heterogeneous results. While the occurrence of songs turned out to be very low and the frequency of use of colloquial expressions seemed relatively high in the textbooks analysed, the participant responses in the survey showed opposite results, indicating a fairly frequent use of songs but a rare mention or discussion of colloquial language in the classroom. Despite the considerable percentages of colloquial Lexis in the textbooks and the generally positive attitude towards music in the language learning process, the survey revealed that only a minority of the participants recognise and take advantage of the didactic opportunities offered by pop songs for practising colloquial vocabulary. Therefore, this research takes a first step towards raising the awareness of teachers and researchers regarding the wide range of possibilities for a purposeful and targeted exploitation of popular music for colloquial vocabulary. Even though the compilation presented of useful activities, artists, and songs may offer a first source of inspiration for making use of this potential in the classroom, further investigations of the usefulness and effectiveness of pop songs as a tool for acquiring colloquial language are still needed. In addition, a further extension of the ideas for available and usable materials for this aim would be helpful for practical teaching contexts.

Resumen (Español)

En el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) de hoy en día, canciones presentan un recurso didáctico valioso y versátil gracias a su conexión armónica de lengua y música. Especialmente canciones populares se prestan para el uso de música en clases de lenguas extranjeras: con su carácter habitualmente moderno y juvenil, canciones populares y sus letras constituyen una fuente muy útil no sólo de la lengua meta en general, sino particularmente de lenguaje coloquial auténtico. Pese a que parece supuestamente obvio que se aproveche esta valiosa oportunidad didáctica para la enseñanza, resulta que el potencial del uso y aprendizaje combinados de canciones populares y lenguaje coloquial en ELE por lo visto ha pasado desapercibido en gran parte hasta ahora.

Por consiguiente, el presente trabajo tiene por objeto explorar las posibilidades de uso, así como los usos actuales de canciones populares para enseñar vocabulario coloquial en el aula de ELE en Austria. Un objetivo de investigación adicional consiste en poner a disposición una primera compilación de material didáctico concreto listo para su uso en clase para dicho fin. Para lograr estos objetivos, se emplearon dos instrumentos metodológicos distintos. Por una parte, se llevó a cabo un análisis lingüístico y de contenido de las dos series de manuales de ELE más utilizadas en Austria, *Caminos* y *Nuevas Perspectivas*, en cuanto a su incorporación de canciones y léxico coloquial. Por otra parte, se efectuó una encuesta escrita en línea entre 47 docentes de ELE de la región de Viena para averiguar los usos actuales de canciones y lenguaje coloquial, así como las actitudes personales predominantes sobre ellos.

Las dos herramientas metodológicas de la presente investigación produjeron resultados bastante heterogéneos. Mientras que en los manuales analizados la ocurrencia de canciones resultó muy baja y la de vocabulario coloquial, relativamente alta, las respuestas de la encuesta mostraron resultados opuestos. Estas indicaron un uso más bien frecuente de canciones, pero una tematización bastante escasa de lenguaje coloquial en el aula. A pesar de las proporciones considerables de léxico coloquial en los manuales y la actitud generalmente positiva hacia la música en el proceso de aprendizaje, la encuesta reveló que sólo una minoría de los participantes reconocen y aprovechan las oportunidades didácticas que brindan las canciones populares para enseñar vocabulario coloquial. Por lo tanto, este trabajo da un primer paso hacia la concienciación de profesores e investigadores sobre las amplias posibilidades de explotación deliberada de música popular para léxico coloquial. Aunque la compilación de tareas, intérpretes y canciones útiles presentada ofrezca una primera fuente de inspiración para aprovechar este potencial en el aula, todavía es menester la investigación más profunda de la utilidad y efectividad de canciones populares para adquirir lenguaje coloquial, así como la ampliación de la colección de materiales didácticos disponibles para estos fines.

Índice

1	Introducción.....	1
1.1	Objetivos principales del trabajo.....	2
1.2	Preguntas e hipótesis de investigación.....	2
1.3	Estructura del trabajo	3
1.4	Estado de la cuestión.....	3
2	Marco teórico.....	4
2.1	Lengua y música: dos fenómenos entrelazados	4
2.2	Música popular.....	5
2.2.1	Particularidades de canciones populares y sus letras.....	6
2.2.2	Razones para usar música en el aula de lenguas extranjeras	9
2.2.3	El potencial de canciones populares para enseñar vocabulario	11
2.2.4	Música (popular) en el plan curricular austriaco	12
2.2.5	Música (popular) en el MCER.....	13
2.2.6	Cómo trabajar con canciones en el aula?.....	14
2.2.7	Retos de usar canciones en el aula.....	17
2.3	La enseñanza de léxico y registros coloquiales en ELE.....	18
2.3.1	La centralidad del léxico en el aprendizaje de idiomas	18
2.3.2	Lenguaje estándar vs. no estándar: <i>coloquial</i> y términos parecidos.....	20
2.3.3	El léxico del español coloquial	23
2.3.4	¿Por qué enseñar el español coloquial?	25
2.3.5	Cuándo y cómo enseñar el español coloquial?	26
2.3.6	El lenguaje coloquial en el plan curricular austríaco	28
2.3.7	El lenguaje coloquial en el MCER	28
2.4	Enseñar español coloquial mediante canciones populares	29
3	Marco metodológico	33
3.1	Análisis de manuales de ELE.....	34
3.1.1	Manuales analizados.....	34
3.1.2	Sistema de análisis.....	34
3.2	Encuesta escrita.....	36
3.2.1	Procedimiento de la encuesta.....	37
3.2.2	Participantes.....	37
4	Resultados y análisis.....	38
4.1	Análisis de manuales de ELE.....	38
4.1.1	<i>Caminos Austria</i>	38
4.1.2	<i>Nuevas Perspectivas Austria</i>	47

4.2	Encuesta escrita.....	56
4.2.1	Uso de música y canciones populares	56
4.2.2	Abordamiento de español coloquial	58
4.2.3	Uso de canciones para enseñar vocabulario coloquial.....	61
5	Discusión e interpretación	64
5.1	Usos actuales de canciones populares y vocabulario coloquial en ELE	65
5.1.1	Manuales analizados.....	65
5.1.2	Encuesta entre profesores de ELE	72
5.2	Material y actividades útiles para enseñar vocabulario coloquial con canciones populares	82
6	Conclusión.....	88
7	Fuentes.....	92
7.1	Fuentes primarias	92
7.2	Fuentes secundarias	92
8	Apéndice.....	98

1 Introducción

“Popular music in its many forms constitutes a powerful subculture with its own mythology, its own rituals, and its own priesthood. As such it is a part of students’ lives in a way that so much else we use is not. If we can tap into it, we release unsuspected positive energy.” (Maley, en Murphey 1992b: 3)

La música es un fenómeno artístico humano omnipresente y fundamental en nuestras vidas. Es muy probable que nos ha acompañado ya desde los inicios históricos de la humanidad, y sigue acompañándonos día tras día, en virtualmente cualquier lugar en que nos encontramos. Este entendimiento ya formula Murphey (1992b: 7) en los años 90, pero es una afirmación aún más cierta y relevante en la actualidad del siglo XXI, visto que, gracias al internet y sus posibilidades casi ilimitadas, la música nunca ha sido más accesible y presente que hoy en día, en cualquier lugar y cualquier momento de la vida. Nos rodea no solo en un concierto, en el teatro o el cine, sino también en restaurantes, supermercados, eventos públicos, gimnasios, salas de espera, el transporte público y en nuestras casas. Además, el desarrollo imparable de la globalización provoca que productos culturales como la música se difundan rápidamente a través del mundo y trae estilos y tendencias musicales, canciones, cantantes y bailes nuevos desde el otro lado del mundo, también de España y de los países latinoamericanos.

No es una sorpresa, por lo tanto, que la música en sus innumerables formas específicas forma una parte esencial de la vida cotidiana especialmente de los jóvenes, quienes crecieron en esta época de un mundo globalizado y constantemente rodeado de música. La alta importancia de la música en el día a día de los adolescentes se demostró empíricamente en una encuesta de 2002 entre jóvenes con una edad de por lo menos 15 años en 15 países de la Unión Europea, en la cual más de un 60% de los participantes indicaron escuchar música cada día (Pavia, Webb & Faez 2019: 745s.). El papel fundamental que desempeña la música en las vidas de los jóvenes se corroboró también para el contexto austríaco en una recogida de datos más reciente: según una encuesta de 2014 entre jóvenes austríacos entre 14 y 29 años, solamente el 3% de los encuestados señalaron un interés bajo en la música en vida diaria (Großegger 2014). Dicha encuesta además muestra que el estilo de la música popular claramente figura entre los géneros más populares en la lista de preferencias de los jóvenes (Großegger 2014). El hecho de que la música, y más específicamente sobre todo la música popular, constituya una parte elemental del entorno vital de los alumnos en los institutos de educación secundaria en Austria pues parece innegable y sin duda puede y debe ser aprovechado en el aula de lenguas extranjeras. Particularmente en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), la música española y latinoamericana se presta para su inclusión en el aula gracias a su creciente difusión y popularidad en Europa.

Como la cultura popular de hoy en día en parte se está encaminando hacia más simplicidad a nivel lingüístico y textual, se deja observar cierta tendencia a la coloquialización de textos también en las

letras de canciones populares. Con ello, se puede llegar a concluir que canciones populares y sus letras constituyen un material didáctico auténtico muy valioso para familiarizar a alumnos del español con expresiones del lenguaje coloquial, un registro lingüístico que no tiene un número de situaciones comunicativas auténticas con hispanoparlantes. Letras de canciones populares, por tanto, podrían servir perfectamente para introducir y practicar vocabulario coloquial en el aula de ELE, ayudando así a variar la enseñanza y la gama de materiales usados y conscientemente respetando los intereses de los alumnos.

No obstante, la posibilidad de aprender léxico con canciones por lo visto en gran parte ha sido desatendido por la investigación científica en la didáctica de lenguas extranjeras (Pavia, Webb & Faez 2019: 746; Engh 2013: 119), más aún en ELE. Con la finalidad de investigar los usos posibles y actuales de canciones populares en ELE con enfoque específico en el léxico coloquial, el presente trabajo tiene por objeto contribuir a la reducción de esta laguna de investigación. Mediante los conjuntos de datos recogidos en el marco del trabajo, procuro lograr una comprensión más detallada del amplio potencial de canciones populares en la enseñanza del español y sus usos prácticos en las aulas de ELE en Austria para enseñar lenguaje coloquial.

1.1 Objetivos principales del trabajo

Con este trabajo, pretendo explorar la gama de posibilidades para el uso de canciones populares con miras a la enseñanza de vocabulario coloquial en el aula de ELE. El objetivo de investigación consiste, por un lado, en averiguar cómo canciones populares pueden ser usadas en el aula y qué actividades didácticas respectivas fomentan el aprendizaje de nuevo vocabulario coloquial. Por otro lado, la intención investigativa es indagar el papel que desempeña la música popular actualmente en el aula de ELE en Austria, específicamente en cuanto a la enseñanza de lenguaje coloquial.

1.2 Preguntas e hipótesis de investigación

Tomando en consideración los objetivos de investigación formulados anteriormente, se plantean cuatro preguntas de investigación para este trabajo, las cuales se enumeran en la lista a continuación. Para las preguntas (1) y (2), respectivamente, se formularon hipótesis individuales, que deben ser comprobados en el marco de este proyecto de investigación. Las preguntas (3) y (4), por el contrario, se consideran preguntas exploratorias, por lo cual carecen de hipótesis.

- (1) ¿Cómo se pueden usar canciones populares en el aula de ELE para enseñar vocabulario coloquial?

Hipótesis: Para trabajar el vocabulario coloquial de los alumnos, parece útil realizar una combinación de actividades receptivas y productivas que apoyan el léxico coloquial y que siguen el esquema didáctico de *antes/durante/después* (*pre/while/post*) (cf. Richards 2015: 394ss.; Vázquez & Lacorte 2019: 16).

- (2) ¿Cómo se usan las canciones populares actualmente en el aula de ELE austríaco para enseñar vocabulario coloquial?

Hipótesis: El uso actual de canciones populares en el aula de ELE austríaco es escaso y no sistemático, dado que muchos docentes opinan que canciones solo sirven para la ‘diversión’ en clase y que no contribuyen mucho al proceso de aprendizaje del idioma.

- (3) Según las experiencias y opiniones de profesores de ELE, ¿qué actividades con canciones populares apoyan el aprendizaje de vocabulario coloquial?
- (4) ¿Qué canciones populares o qué intérpretes son aptos para enseñar vocabulario coloquial?

1.3 Estructura del trabajo

El trabajo se divide en cuatro partes principales. En primer lugar, se presenta el marco teórico de los temas seleccionados en el contexto de la enseñanza de ELE, es decir la música y las canciones populares, así como el español coloquial y su léxico. Aquí se perfila el estado actual de la investigación en este ámbito especializado de la didáctica del español. En segundo lugar, se detalla el procedimiento metodológico para este trabajo, lo cual consiste en dos partes: un análisis cualitativo de manuales de ELE austríacos y una encuesta escrita entre profesores de ELE. En el tercer apartado, se presentan los resultados de todos los componentes metodológicos, antes de que se discuten y comparen dichos resultados con la literatura especializada en la cuarta parte.

1.4 Estado de la cuestión

La investigación tanto sobre la música popular como sobre el lenguaje coloquial en ELE hasta ahora parece limitada en varios aspectos. Poco después del giro hacia el método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras (en inglés *Communicative Language Teaching*), el cual se efectuó ya en los tempranos años 80, nació la idea de aprovechar música y canciones (populares) con letras como material lingüístico auténtico en el aula. Consiguientemente, surgieron algunas publicaciones científicas sobre el uso didáctico de canciones primordialmente en los años 90 que aportaron primeros ideas y resultados valiosos al ámbito temático. Entre estas obras consta Tim Murphey con su análisis de letras de canciones populares anglófonas (Murphey 1992a) y su investigación de la eficacia de canciones populares en el aprendizaje de un idioma, que él resume con el término “song-stuck-in-my-head phenomenon” (Murphey 1990a). Publicó además una guía extensiva con una multitud de ejercicios para la inclusión de música para la clase de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) (Murphey 1992b); algunos otros autores del campo didáctico hicieron lo mismo (cf. Engh 2013: 120).

Esta idea de usar canciones para enseñar lenguas parece haber tardado un poco en llegar al mundo hispanohablante, donde se retomó el tema al final de los años 90, sobre todo con la tipología de actividades lingüístico-musicales de Jiménez, Martín y Puigdevall (1999). Publicaciones más recientes del contexto español incluyen Martínez Casas (2017), quien presenta un estudio parecido al de Murphey (1992), analizando en gran detalle las letras de canciones populares de lengua hispana.

Un caso semejante se dibuja para la inclusión del lenguaje coloquial en ELE. El nuevo enfoque comunicativo-funcional de repente abrió una discusión sobre la inclusión de diversos registros lingüísticos más allá de lo formal en ELE (Briz 2000: 37). El método de no limitar la enseñanza del español a la norma estándar empieza a tratarse con más fuerza a partir de los años 90. Hay que destacar primordialmente las publicaciones de Antonio Briz (1996 y 2002), en las que reconoce y enfatiza el rol de los registros coloquiales del español en el aprendizaje de ELE. Especialmente su obra de 2002 se concentra en la enseñanza del español coloquial en ELE y la adecuación de registros en situaciones comunicativas.

La idea de emplear canciones populares y enseñar lenguaje coloquial de forma combinada en ELE casi no existe en la literatura especializada hasta la fecha. La única contribución científica con enfoque explícito en esta combinación de temas es la de Olaeta y Cundín (2013), en la cual subrayan la relevancia de canciones populares para el vocabulario coloquial español y proponen una serie de actividades.

Tampoco se encuentra mucha información en la literatura sobre la integración de música popular y del lenguaje coloquial en el aula de ELE en Austria específicamente. Mientras que existen algunos estudios sobre el empleo de música en ELE en otros países, particularmente Noruega, España y países de habla hispana como el Perú, parece que todavía no se han efectuado investigaciones (publicadas) comparables para el contexto austríaco. Ni siquiera Tegge (2018), quien presenta los resultados de una encuesta entre profesores de todo el mundo, incluye a participantes de Austria. El único punto de referencia es la investigación de Unterpinker (2023): su encuesta empírica entre profesores de lenguas románicas austríacos, de los cuales más de la mitad son profesores del español, proporciona datos muy recientes y geográficamente relevantes sobre las actitudes de docentes hacia la música en el aula y el uso de canciones en sus clases.

2 Marco teórico

2.1 Lengua y música: dos fenómenos entrelazados

“A través de la historia se ha comprobado que la música tiene la capacidad de influir en el ser humano a todos los niveles: biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social y espiritual.”
(Pérez Aldeguer 2008: 190)

Los dos fenómenos humanos de lengua y música siempre han sido muy estrechamente vinculados. Además de haber sido un acompañante social y cultural indispensable desde los inicios del desarrollo histórico de la humanidad (Engh 2013: 114; Pérez Aldeguer & Leganés Lavall 2012: 130), la música incluso afecta a los humanos a nivel biológico y neurológico, puesto que activa las redes neuronales en el cerebro, fomentando así el aprendizaje (Adkins 1997: 44). Aun se ha demostrado que diferentes actividades musicales pueden influir significativamente en otros mecanismos fisiológicos (Kulinski et

al. 2021). Es la razón por la cual la música se podría describir hasta como un instinto o una de las “primal human abilities” (Stansell 2005: 17).

La música también constituye una parte intrínseca e irrenunciable en la adquisición de la primera lengua en el desarrollo individual de cada ser humano. Se ha observado también el considerable grado de musicalidad en los gritos de niños recién nacidos (Wermke & Mende 2016), y hay consenso en la literatura sobre la adquisición de primeras lenguas sobre que niños adquieren los aspectos musicales de la lengua mucho antes de que aprendan a articular palabras (Stansell 2005: 3; Fonseca Mora 2000: 148). Consiguientemente, la idea de oír música no solo por placer personal, sino que para aprovechar su potencial pedagógico y didáctico no es nueva; ya en la antigua Grecia se reconoció el valor enorme de la música (Díaz-Bravo 2015: 204s.; Kao & Oxford 2014: 116; Martínez Sallés 2002: 6).

Considerando la hipótesis de que el ser humano posiblemente comunicara mediante música ya antes de que comunicara mediante lengua (Engh 2013: 114), no sorprende que la lengua y la música compartan una serie de características: son prioritariamente la entonación, la altura y calidad de tono, el volumen, la acentuación, la duración de sonidos y el ritmo (Fonseca Mora 2000: 147; Fonseca Mora 2023; Sağlam, Kayaoğlu & Mathews Aydın 2010: 3; Serrano, Puyuelo & Salavera 2011: 46; Sallat 2020: 382; Stansell 2005: 11). Además, ambos fenómenos son sistemas estructurados con organización sistemática y jerárquica y siempre están vinculados con una finalidad, alguna intención comunicativa que debe ser expresada (Turker 2023). Por tanto, si bien hay música sin lengua, imaginarse lengua sin música básicamente es impensable; las propiedades musicales indudablemente forman la base de la lengua y están a la raíz de la comunicación humana. Incluso en el plan curricular austríaco se reconoce hasta cierto grado la proximidad intrínseca entre lengua y música, describiendo la música como “besondere Form von Sprache” (Lehrplan 2024).

Otra observación científica muy interesante en cuanto al entrelazamiento de lengua y música se presenta en estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y musicales de individuos. Según parece, la lengua y la música son tan estrechamente relacionadas que una aptitud musical más alta va acompañada con ciertas ventajas en aprender una nueva lengua. Parcialmente es debido a que una sensibilidad más alta a patrones de entonación y tono puede ayudar significativamente a decodificar contenidos semánticos de enunciaciones lingüísticas (Willems 2019: 82). Adicionalmente, no se debe olvidar que las características musicales de la lengua, es decir aspectos como la entonación o el tono, desempeñan un papel pragmático fundamental, dado que son los transmisores principales de la intención comunicativa (Stansell 2005: 3).

2.2 Música popular

Entre un sinfín de géneros musicales, la presente investigación pone el enfoque en la música popular. Esta a su vez también constituye un término genérico muy grande con un sinnúmero de subgéneros; sin embargo, la categoría de música popular reúne canciones con ciertas características comunes. Este hecho

permite una indagación más detallada de las peculiaridades de canciones populares por las cuales la música popular se presta para el uso en la clase de lenguas extranjeras. Además, el género de la música popular es aquello que se ha investigado más frecuentemente con relación al uso en contextos didácticos (Bennett 2019: 11), probablemente por su omnipresencia y disponibilidad fácil, así como su cercanía a los gustos de la mayoría de los jóvenes.

2.2.1 Particularidades de canciones populares y sus letras

“Pop song discourse seems to be like an algebraic formula in which anyone can put in the elements of their choice and it will still equal (mean) something to them.” (Murphey 1990a: 59)

A pesar de la omnipresencia de la música popular en las sociedades occidentales en la actualidad (Kreyer & Mukherjee 2007: 31), las canciones populares sorprendentemente fueron ignoradas por mucho tiempo por la comunidad académica de todas las disciplinas como posible objeto de investigación (Werner 2012: 19). En consecuencia, las letras de canciones populares, que constituyen muestras de lengua auténticas y reflejan usos de la lengua contemporáneos, tampoco han sido incluidas en los corpórea lingüísticos generales (Kreyer & Mukherjee 2007: 31; Werner 2012: 21s.). No obstante, unas pocas investigaciones lingüísticas han podido demostrar que letras de canciones populares pueden y deben estudiarse como cualquier otro tipo de texto y que comparten ciertas características notables.

2.2.1.1 Consideraciones sobre el género textual

En primer lugar, parece pertinente categorizar las canciones populares con respecto a su modalidad y género textual. No debe ignorarse que canciones no son textos típicamente orales. Antes de poder ser cantadas, las canciones populares, por supuesto, deben ser compuestas y, en la gran mayoría de los casos, adornadas con texto lingüístico. Los oyentes después no solo pueden escuchar estas canciones, sino también tienen la posibilidad de leer el texto cantado en las canciones de modo escrito, sea antes, durante y/o después de escucharlo. Por eso, pronto se muestra que la categorización de canciones a la oralidad o a la escriturad se hace bastante difícil y debe tratarse más con una idea de graduación y matización en vez de exclusión mutua, como recalca Briz (1996: 23).

Entonces, en cuál de los extremos de esta escala hay que situar las canciones: ¿más hacia la oralidad o hacia la escritura? En general, la literatura ofrece evidencia de que canciones populares y sus letras comparten muchas características con el lenguaje hablado y conversacional. Características lingüísticas como la brevedad de palabras y oraciones, el alcance léxico (habitualmente determinado mediante el *type-token ratio* TTR), el uso de pronombres personales o el carácter repetitivo de canciones populares (Werner 2012: 25; Kreyer & Mukherjee 2007: 44; Murphey 1992a: 772; Murphey 1990b: 42ss.; Tegge 2015: 27; Tegge 2017: 95; Blanco Fuente 2005: 13; Santos Asensi 1997: 132) podrían llevar a la conclusión que canciones caen más al lado de la oralidad. También se puede retomar al respecto el argumento de que canciones están ideadas para la presentación y la recepción en el modo oral y que, por lo tanto, prácticamente dependen de la oralidad.

La supuesta cercanía de canciones al modo oral aun ha producido en la literatura aserciones un poco atrevidas como “las canciones son un reflejo perfecto de la lengua hablada en la calle” (Wen 2018: 396). Pero, aparte de que la expresión *la lengua hablada en la calle* aquí parece muy imprecisa, cabe destacar que letras de canciones, en efecto, son textos bien planificados y meticulosamente editados que se originan en el modo de la escritura (Kreyer & Mukherjee 2007: 37; Werner 2012: 34); por ende, no pueden ser igualados a un tipo de lengua hablada auténtico. En su concepción, carecen de la espontaneidad y la naturalidad que típicamente caracterizan textos verdaderamente orales como conversaciones (Briz 1996: 26s.; Werner 2012: 25; García Rodríguez 2015: 4). Otras propiedades de canciones que indican más cercanía al modo textual escrito son, entre otras, la frecuente práctica de incluir ortografía defectuosa y fuera de la norma lingüística en la letra (cf. los ejemplos de Kreyer & Mukherjee 2007: 40s.), la posibilidad de reescuchar canciones infinitas veces y la disponibilidad de letras escritas en CDs, plataformas de streaming o en páginas web (Tegge 2015: 26).

Un análisis más detenido de las características textuales de letras de canciones revela, por tanto, que constituyen un género de texto difícil a definir y a situar en el continuum de oralidad y escrituradad propuesto por Briz (1996: 23). Kreyer y Mukherjee comentan muy adecuadamente al respecto que las letras de canciones como tipo de texto “thus, sit somewhat uneasily on the boundary between writing and speech” (2007: 37). Esta borrosidad en la definición del género textual es la razón por la cual algunos investigadores llegan a la conclusión de que las letras de canciones deben ser tratadas como un nuevo, propio género especial, incomparable con otros géneros (Kreyer & Mukherjee 2007: 37; Tegge 2017: 96; Werner 2012: 43). Letras de canciones “constitute a special case of a written-to-be-spoken (or, rather, written-to-be-sung) genre” (Kreyer & Mukherjee 2007: 37); son textos con origen en el modo escrito, pero concebidos para ser presentados y oídos en el modo oral. Tal vaguedad de género textual no obstante puede resultar útil en contextos de enseñanza: gracias a la dualidad de modos de lengua en letras de canciones, las canciones pueden fomentar destrezas lingüísticas diferentes, por ejemplo mediante una combinación de escucha y lectura de la letra (Tegge 2015: 27, Gil Toresano 2001: 47).

2.2.1.2 Características típicas de letras de canciones

Al analizar letras de canciones populares, al principio hay que reconocer que un análisis a gran escala resulta ser una empresa bastante difícil, puesto que, como subrayado anteriormente, letras de canciones habitualmente no se incluyen en corpórea lingüísticos (Werner 2012: 21; Kreyer & Mukherjee 2007: 31; Martínez Casas 2017: 174); consiguientemente, cada análisis científico de letras de canciones tiene que fundarse en la creación de un corpus completamente nuevo, como indica Werner (2012: 22).

Hasta la fecha, se han efectuado algunos estudios lingüísticos sobre letras de canciones con tales corpórea creados desde cero en varias lenguas europeas (Werner 2012: 20s.), de los cuales las investigaciones de Murphey (1989, 1992a, 1992b) para canciones populares angloparlantes fueron las más influyentes en la literatura. El análisis de letras de canciones populares más relevante y reciente para el español es el de Martínez Casas (2017), que, igual que Murphey, aborda el tema desde una perspectiva de la didáctica

de lenguas extranjeras. Debido al número muy limitado de análisis lingüísticos de letras de canciones hispanohablantes, se toman en consideración no solamente los resultados de Martínez Casas (2017) en el presente trabajo, sino también los de los análisis de letras anglófonas, así como observaciones más generales de investigadores hispanoparlantes sobre letras de canciones populares en español. Resulta que canciones populares muestran ciertas características similares y ‘universales’ observadas en todas las lenguas que ya han sido analizadas en más detalle.

Un rasgo muy distintivo y esencial de canciones populares y sus letras es su carácter repetitivo. Varios autores hacen hincapié en la repetición abundante de palabras o expresiones (Ludke & Morgan 2022: 259; Murphey 1992b: 7; Santos Asensi 1995: 367; Santos Asensi 1997: 132; Tegge 2017: 95), que resulta de la constante repetición de elementos formales (patrones rítmicos, melodías, rimas, estribillos y estrofas), temas y motivos. La fuerte repetición léxica y frecuencia léxica baja se refleja en la medida lingüística del ya mencionado *type-token ratio* TTR, que habitualmente se usa en la literatura como evidencia cuantitativa de esta naturaleza repetitiva. Murphey (1990b: 34s.), Werner (2012: 24) y Martínez Casas (2017: 175) eligen este procedimiento y argumentan que, debido al TTR comparablemente bajo, que siempre las mismas palabras se repiten en letras de canciones y que no hay una gran diversidad léxica. Basándose en este resultado, Murphey (1990b: 83s.) además concluye que canciones populares se caracterizan por una densidad informativa baja causada por repeticiones y redundancia, lo que aumenta la predictibilidad de una canción y facilita el proceso de comprensión de la letra.

Otra particularidad semántica destacable de letras de canciones populares es su índole abierta e imprecisa. Canciones populares crean un grado considerable de inespecificidad principalmente mediante el número alto de sustantivos abstractos y las referencias indeterminadas de los pronombres personales. Adicionalmente, solo raramente se encuentran referencias específicas al marco temporal y espacial del argumento de la canción (Murphey 1989: 187; Murphey 1990b: 48; Santos Asensi 1995: 367; Santos Asensi 1997: 132); habitualmente se mencionan períodos de tiempo y lugar vagos como *noche*, *verano*, *coche* o *discoteca* (Murphey: 1989: 187). Tanta vaguedad semántica no solo implica que las letras de canciones populares quieran transmitir más de un mensaje a los oyentes y que crean un alto grado de libertad para la interpretación de lo oído (Castro Yagüe 2003: 10; Ramos de Araújo 2018: 17; Blanco Fuente 2005: 13s.; Alles García 2015: 8), sino también inicia un potencial proceso de identificación personal de cada oyente individual con los personajes, las situaciones y las emociones descritos en la canción (Murphey 1989: 190; Murphey 1990b: 47s.; Murphey 1992a: 771; Santos Asensi 1995: 367).

Si a ello se añade un lenguaje lleno de expresiones fuertemente emocionales y connotativas (Gil Toresano 2001: 41; Martínez Casas 2017: 178; Santos Asensi 1997: 132), este abanico de reacciones individuales asimismo crea un abanico de posibilidades para el trabajo con canciones en el aula de lenguas (Usbeck-Frei 2019: 94s.; Alles García 2015: 8). La vaguedad permite que se abra lo que Gil Toresano (2001: 41) llama un “hueco de curiosidad”, que puede ser rellenado individualmente por los

alumnos durante la recepción de la canción, permitiendo así una pedagogía más personalizada (Martínez Sallés 2002: 5). No obstante, Murphey (1990b: 85) objeta que demasiada vaguedad podría ser contraproducente, ya que el proceso de comprensión y de identificación personal debe ser suficientemente fácil e intuitivo.

Hay una multitud de autores en la literatura especializada que reconocen el potencial de letras de canciones populares para conocer y enseñar otro tipo de lenguaje: el lenguaje coloquial. Martínez Lagares (2015: 3), Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 131), Nunes Delfino (2015: 80), Ramos de Araújo (2018: 16), Castro Yagüe (2003: 11), Santos Asensi (1995: 375) y Olaeta Rubio y Cundín Santos (2013: 259) – para nombrar solo algunos – remarcan que las letras de canciones populares usualmente reflejan una variedad de registros lingüísticos y son una fuente muy valiosa particularmente de usos de la lengua informales y coloquiales. La ocurrencia de coloquialismos en letras de canciones se tratará en más detalle en el capítulo 2.4 del presente trabajo.

2.2.2 Razones para usar música en el aula de lenguas extranjeras

La pregunta de por qué hacer uso de canciones en el aula de lenguas ya ha sido contestado de diversas maneras en un sinnúmero de publicaciones científicas que abogan por la inclusión de música en la enseñanza. Sin embargo, este entusiasmo de aprovechar la música como herramienta didáctica en el aula de lenguas a menudo aparentemente no se traslada a la práctica de la enseñanza. Por un lado, hay que notar que la música como material didáctico para la clase de lenguas sigue teniendo una mala reputación: la idea errónea de que el trabajo con música en clase sirve exclusivamente para la diversión, que es una mera pérdida de tiempo, y que contribuye poco útil al proceso de aprendizaje continúa siendo una creencia prevalente entre profesores de idiomas (Santos Asensi 1997: 129; Tegge 2018: 274; Cortés Santiago 2016: 34; Adkins 1997: 47; Nunes Delfino 2015: 77; Murphey 1992b: 8; Alles García 2015: 6). Por otro lado, muchos profesores se muestran reticentes a incluir actividades musicales en sus aulas porque no confían en sus propias habilidades musicales y no se sienten suficientemente expertos a la hora de tratar actividades de música en clase (Pérez Aldegue & Leganés Lavall 2012: 138; Usbeck-Frei 2019: 93; Sağlam, Kayaoğlu & Mathews Aydınli 2010: 8). También existen opiniones contrarias sobre el uso de canciones en el aula (Ludke & Morgan 2022: 255) y las actitudes personales de profesores de lengua hacia la música ya van cambiando en la actualidad (Castro Yagüe 2010: 1).

Los argumentos por qué la inclusión de canciones en el aula de lenguas puede ser beneficiosa son diversos. Canciones populares constituyen un tipo de textos auténticos que no solamente tienen la ventaja de ser comparablemente cortos (Usbeck-Frei 2019: 95) y que pueden emplearse con una multitud de objetivos didácticos, sino también son textos auténticos, originalmente destinados a un público nativo (Buratini 2009: 201). Ello es un criterio esencial en el aula de lenguas extranjeras moderno, puesto que el paradigma didáctico actual, el método comunicativo, le otorga gran importancia a la frecuente incorporación de textos auténticos. Además, las canciones populares son un tipo de texto que los

alumnos casi con seguridad encontrarán fuera del aula, en contextos comunicativos de la lengua meta más naturales (Usbeck-Frei 2019: 94).

Adicionalmente, lo que aporta la música popular como herramienta didáctica al aula de lenguas es el componente emocional. Por una parte, parece tener una influencia significativa en el ambiente afectivo general en el aula en el sentido de que ayuda a crear un ambiente positivo y más relajado (Fonseca Mora 2000: 151; Stansell 2005: 16; Potvin & Bonilla Ramos 2022: 106; Coronado González & García González 1990: 227; Santos Asensi 1997: 138; Murphey 1992b: 8; Fandiño López & Viaplana Torras 2008: 177). El aumento percibido en el ambiente de aprendizaje mediante la música al mismo tiempo favorece una reducción de emociones negativas relacionadas al aprendizaje que pueden resultar impeditivas para la adquisición de la lengua, especialmente el miedo y la ansiedad (Ludke & Morgan 2022: 255; Fonseca Mora 2000: 152; Santos Asensi 1997: 138; Castro Yagüe 2003: 12; Bennett 2019: 9). De esta manera, gracias a la alta emocionalidad de canciones populares y sus letras, “[s]ongs are used to get inside the student, to get language out of the student” (Murphey 1992b: 14).

Otra ventaja de la que a menudo se hace mención en las argumentaciones a favor del uso de música popular en el aula es el componente motivacional. Particularmente por la alta e intensa emocionalidad que transmiten, canciones populares se consideran un material didáctico extremadamente motivador para los alumnos (Castro Yagüe 2003: 20; Martínez Sallés 2002: 4; Kanel 2000: 70; Bennett 2019: 12; Castro Yagüe 2003: 16; Fernández Martín 2013: 10; Aguilar López 2013: 18; Ludke & Morgan 2022: 255; Sağlam, Kayaoğlu & Mathews Aydınli 2010: 4; Engh 2013: 117s.; Jiménez, Martín & Puigdevall 1999: 132). Sin embargo, el supuesto aumento de la motivación de los alumnos para aprender la lengua resulta muy difícil de demostrar y verificar, ya que la motivación por sí, siendo “un constructo multidimensional que se ve afectado por factores situacionales” (Williams & Burden 2008: 126, en Fernández Martín 2013: 5), es un factor enteramente subjetivo, cuya cuantificación y comparabilidad son algo problemáticas.

Por último, a todos los argumentos descritos se añade también el beneficio didáctico de que canciones populares pueden utilizarse en clase con la idea del aprendizaje intercultural. Como son textos auténticos destinados primordialmente a las comunidades nativas de la lengua meta, las canciones populares brindan una excelente fuente de las experiencias y realidades colectivas de estas comunidades y permiten a los oyentes formarse una idea del contexto cultural e histórico respectivo. Santos Asensi también destaca el gran abanico de contenidos que canciones son capaces de transmitir:

[La música] [e]s 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 otra, como espejo de la manera de sentir y de relacionarse de una sociedad en una época determinada.

(Santos Asensi 1997: 129)

Los profesores de lenguas extranjeras fácilmente pueden aprovechar esta riqueza de contenidos culturales en ellas para fomentar la competencia intercultural en la lengua meta de los alumnos (Martínez

Sallés 2002: 6; Alles García 2015: 7; Blanco Fuente 2005: 15; Gil Toresano 2001: 46; Castro Yagüe 2003: 28; Usbeck-Frei 2019: 100; Rodríguez Rodríguez & Sosa Chacón 2018: 195; Jiménez, Martín & Puigdevall 1999: 132). De esta manera, el uso de música popular en el aula no solo sirve para contribuir a la extensión de conocimientos puramente lingüísticos, sino también proporciona informaciones socioculturales y contextuales muy valiosas para el aprendizaje de la lengua meta.

2.2.3 El potencial de canciones populares para enseñar vocabulario

Aunque las posibilidades de la aplicación de canciones populares en el aula para el aprendizaje lingüístico sean virtualmente infinitas, el objetivo didáctico de expandir y practicar el léxico mediante el uso de canciones ciertamente merece atención especial. La literatura especializada corrobora que el refuerzo de la competencia lexical en particular se presta para una metodología musical (Tegge 2015: 3; Rodríguez López 2005: 809s.; Engh 2013: 119; Olaeta Rubio & Cundín Santos 2013: 257; Thornbury 2002: 117).

La idea tras vincular la música popular y el aprendizaje de vocabulario en el aula de lenguas se funda en el hecho demostrado de que la música presenta una fuerza de ayuda para la memorización de contenidos. La utilidad de la música como ayuda mnemónica repetidamente se ha confirmado en estudios científicos de los ámbitos de la pedagogía y la adquisición de lenguas extranjeras: aprender una lengua en compañía de música por lo visto tiene un considerable efecto positivo en la memorización de unidades lingüísticas más largas, tanto a corto como a largo plazo (Tegge 2015: 3s.; Piri 2018: 77; Ludke & Morgan 2022: 258; Gil Toresano 2001: 40; Mannarelli & Serrano 2022: 8; Stansell 2005: 14). Además del aprendizaje facilitado de palabras individuales, algunas fuentes en particular resaltan el potencial alto de la música para la enseñanza de unidades léxicas pluriverbales como colocaciones, modismos, frases hechas o refranes (Thornbury 2002: 117s.; Potvin & Bonilla Ramos 2022; Abbott 2002: 10).

Las posibles explicaciones que ofrece la literatura especializada por qué unidades lexicales se retienen mejor cuando se perciben en combinación con música son diversas. Siguiendo la teoría de Gardner, Rodríguez López (2005: 806), por ejemplo, atribuye bastante importancia a la estimulación de inteligencias múltiples mediante la música; otros autores, como Piri (2018: 76), están convencidos de que el trabajo con música en clase causa una motivación aumentada por parte de los alumnos, la cual facilita la adquisición de vocabulario. Fonseca Mora (2000: 150), en contrario, conjetura que el procesamiento de información musical necesita menos energía en el cuerpo porque, en la infancia, la percepción musical antecede la percepción de lengua. También se puede argumentar que la fuerte capacidad emotiva de la música y, a menudo, de las letras, conocida en inglés como la *affective depth* de una expresión lingüística, es lo que hace el lenguaje más memorable (Thornbury 2002: 26). Sin embargo, la explicación científica más popular y más citada es aquella que sugiere Murphey (1990a). Refiriéndose específicamente a canciones populares, el autor presenta su concepto del llamado “song-stuck-in-my-head (SSIMH) phenomenon” (Murphey 1990a: 58), que describe la retención y repetición de una canción o parte de una canción en la mente después de oírla. Murphey (1990a: 60s.) presume

que, gracias al SSIMH, la combinación de música y texto activa una especie de bucle, un “articulatory loop” (Thornbury 2002: 23), en la mente tras la percepción del input, que reiteradamente reproduce melodía y texto – este proceso es lo que él denomina “a melodic Din in the LAD” (Murphey 1990a: 53). Debido a esta repetición continua de secuencias de la lengua meta, crece la probabilidad de memorizar expresiones léxicas también a largo plazo.

Una ventaja decisiva que conlleva el trabajo con canciones populares en el aula de lenguas es su abundante repetición de las mismas unidades lingüísticas. En una misma canción popular, es habitual que se repitan ciertas partes varias veces, de modo que muchas palabras y frases enteras ocurren repetidas veces. Por consiguiente, presumiendo que la repetición constante es el fundamento de la retención de vocabulario (Thornbury 2002: 24; Nation 2012: 43), canciones populares se prestan para la presentación o el repaso de unidades léxicas porque brindan la oportunidad de una “meaningful, spaced repetition of the learning items” (Richards 1969: 161). Por medio de melodía y ritmo, las letras de canciones populares típicamente dividen el texto en una serie de unidades o ‘pedazos’ lingüísticos más pequeños. Este *chunking* (Adkins 1997: 47) ayuda a los oyentes no nativos a estructurar y comprender el lenguaje percibido y facilita la memorización (Adkins 1997: 47; Hugo & Schulze 2018: 129; Usbeck-Frei 2019: 94).

Además de la repetición de estructuras dentro de una canción, canciones populares suelen escucharse repetidas veces, también en contextos reales, donde los consumidores musicales usualmente escuchan canciones más de una vez por placer (Tegge 2018: 281; Ludke & Morgan 2022: 265; Olaeta Rubio & Cundín Santos 2013: 258; Usbeck-Frei 2019: 95; Gil toresano 2001: 42; Aguilar López 2013: 24). Canciones populares están ideadas para ser escuchadas múltiples veces, y este principio de la reiteración se hace enormemente útil para el proceso de aprender nuevas estructuras lingüísticas.

2.2.4 Música (popular) en el plan curricular austriaco

Para entender cómo se trata la música en las aulas de ELE austríacas, es imprescindible mirar en más detalle las normas para la enseñanza establecidas en el plan curricular oficial del Ministerio de Educación de Austria. En el caso de la asignatura Español como (segunda o tercera) Lengua Extranjera, es más revelador analizar el currículo para los institutos de formación universal (Allgemeinbildende Höhere Schulen). Éste explica los objetivos didácticos y las competencias requeridas para los diferentes niveles lingüísticos de manera más detallada y no enfoca competencias especializadas de profesiones determinadas, como lo hacen los diversos currículos de los institutos de formación profesional. En general, las secciones del plan curricular austriaco que conciernen las lenguas extranjeras están alineada mayoritariamente a los conceptos de aprendizaje del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Particularmente las habilidades lingüísticas necesarias en los diferentes niveles intencionalmente se basan en los descriptores del MCER.

La música como parte del aula de lenguas extranjeras no parece ser un tema dominante en el plan curricular, aunque, sorprendentemente, sí se encuentran algunas menciones explícitas de música y

canciones. La competencia de producción escrita en el nivel de la clase 6 para la primera lengua extranjera, por ejemplo, exige que los alumnos sepan expresar su opinión y sus pensamientos personales sobre temas culturales como la música (Lehrplan 2024). Otra mención de canciones en el aula se hace en el contexto del aprendizaje intercultural, donde se recomienda fomentar la competencia intercultural mediante el uso de canciones, poemas, vídeos breves u otros “kreativ[e] und spielerisch[e] Elemente” (Lehrplan 2024) con el fin de crear situaciones comunicativas auténticas en la lengua meta. Adicionalmente, “[das] Auswendiglernen altergemäßer Liedtexte” (Lehrplan 2024) se considera una tarea y también un modo de examen oral adecuado para alumnos de institutos de formación universal de grado superior especializados en ciencias naturales (*Oberstufenrealgymnasium*).

Además, hay una multitud de expresiones en el plan curricular que aluden a la posibilidad de utilizar canciones en clase, pero que son bastante abiertas e inespecíficas y no refieren explícitamente a la música como herramienta didáctica. Se habla, por ejemplo, de un “aktive[n], vielfältige[n], multisensorische[n], kreative[n] Zugang [zum] Spracherwerb”, de la competencia perseguida de comprender “Wünsche und Gefühle in einfachen Texten” o de ofrecer a los alumnos “Einblicke in Gesellschaft, [...] Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume” (Lehrplan 2024). Todas estas expresiones – probablemente deliberadamente – dejan a los profesores cierta libertad de actuación didáctica y fácilmente pueden ser interpretadas como una legitimación de usar canciones como material didáctico.

2.2.5 Música (popular) en el MCER

El documento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) desempeña un papel esencial en el aula de ELE en Austria. No solo domina el plan curricular austríaco para las lenguas extranjeras, sino también constituye un guía importante para la enseñanza de idiomas en todos los países de la Unión Europea.

Las referencias explícitas a la inclusión de música en el proceso de aprendizaje de idiomas son similarmente escasas como en el plan curricular de Austria. En varios descriptores para niveles y competencias completamente distintos se encuentran menciones de música, donde se considera como perteneciente al conjunto de “temas abstractos o culturales” sobre los cuales los alumnos deben ser capaces de “expresa[r] sus ideas” (MCER 2020: 88). Así pues, en los descriptores de este tipo, la música no se ve como un tipo de material didáctico, sino que como contenido de la recepción y producción de lengua – el tema sobre el cual se habla o se escribe. Otra observación sorprendente al respecto es que estos descriptores con referencia explícita a la música pertenecen exclusivamente como mínimo al nivel B1, lo cual sugiere que la música no puede (o no debería) ser tratado en niveles más bajos (también cf. Martínez Casas 2017: 173).

No obstante, hay una sección de la parte principal del MCER que destaca específicamente letras de canciones como herramienta didáctica para la habilidad de la comprensión lectora. Esta mención se encuentra en la subsección *Leer por placer* en los niveles B1 y B2; aquí, los requerimientos para los aprendientes incluyen la capacidad de comprender letras de canciones que mantienen “un lenguaje y

estilo sencillos” y de “lee[r] por placer y con un elevado grado de autonomía” (MCER 2020: 71) diferentes tipos de texto, entre ellos las dichas letras de canciones. Hay que destacar dos observaciones interesantes aquí. Primero, estos únicos dos descriptores del MCER que explícitamente incluyen canciones paradójicamente se refieren solo a la destreza de comprensión escrita, y no, como se supondría, a la comprensión oral. El MCER reconoce con ello, por lo tanto, que el valor de las canciones no solo yace en el componente auditivo, sino también en el material lingüístico auténtico que las letras aportan al aula de idiomas. Segundo, es importante notar que letras de canciones como tipo de texto se incluyen específicamente en la subcategoría de *Leer por placer*; esto implica que los alumnos leen los textos de esta categoría (más o menos) voluntariamente y con cierto grado de autonomía. Con esta clasificación como género textual ‘de ocio’, el MCER alude a que canciones formen parte del día a día, del entorno vital de los alumnos y que, por consiguiente, sean un tipo de material relevante y motivador.

2.2.6 Cómo trabajar con canciones en el aula?

Al consultar la literatura especializada con la pregunta de cómo emplear canciones populares en el aula, se revela que la mayoría de las publicaciones científicas sobre el uso de canciones en clases de lenguas extranjeras hacen referencia al contexto de ILE. No obstante, una gran parte de los principios, los conceptos y las sugerencias prácticas presentadas se dejan transferir sin problemas a la enseñanza de ELE, siempre y cuando se adapten la lengua meta y el material musical usado, por supuesto. Por lo general, una recomendación didáctica que se puede tomar como punto de partida en el trabajo con canciones es la de Santos Asensi: “todo aquello que se puede hacer con un texto se podrá hacer con una canción, y esto tanto en el plano oral como en el escrito, a la hora de practicar las destrezas productivas o las receptivas” (Santos Asensi 1995: 367). Murphey (1992b: 10) lo formula de manera muy semejante en su libro sobre recursos para el uso de canciones en clase: “[i]n language teaching, anything we can do with a text we can also do with songs, or texts about songs”, y también Díaz-Bravo (2015: 211), Kanel (2000: 72), Alles García (2015: 7) y Coronado González y García González (1990: 230) se muestran de acuerdo con esta afirmación.

Por ende, las ideas y sugerencias para cómo incorporar canciones en el aula de lenguas son numerosas. Por lo general, la literatura coincide en que tiene sentido practicar todas las destrezas y competencias comunicativas que se desee enfocar mediante canciones, sean las cuatro destrezas comunicativas, vocabulario, gramática, conocimientos interculturales o fonología y pronunciación (Rodríguez López 2005: 810; Martínez Sallés 2002: 5; Fernández Martín 2013: 9; Kanel 2000: 70s.; Engh 2013: 119; Abbott 2002: 10s.; Jiménez, Martín & Puigdevall 1999: 132). Pues, en teoría no existen competencias comunicativas que no puedan ser fomentadas con el uso de canciones en clase. Las compilaciones y tipologías de actividades generalmente realizables se presentan principalmente por Murphey (1992b: 9s.), Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 134ss.), Santos Asensi (1995: 374s.; 1997: 133) y Rodríguez López (2005: 811). En cambio, Martínez Sallés (2002, 2012) y Fernández Martín (2013), por ejemplo, ofrecen tareas y esbozos didácticos enteros que se basan en canciones de artistas hispanohablantes

concretas. También hay muchas sugerencias didácticas que pretenden estimular la creatividad y habilidad de creación artística de los alumnos, por ejemplo la de Strong (2017: 309ss.).

Cuando se prueban y ponen en práctica las actividades propuestas, sin embargo, hay que tomar en cuenta algunos consejos para la implementación. Aunque las canciones puedan ayudar a desarrollar cualquier tipo de destrezas, los docentes deben darse cuenta de que el empleo de una canción en el aula nunca puede desarrollar todas las destrezas enfocadas al mismo tiempo (Willems 2019: 81). Por ello, es indispensable definir bien de antemano los objetivos didácticos que se desea alcanzar mediante las actividades relacionadas a canciones planeadas (Sağlam, Kayaoğlu & Mathews Aydınli 2010: 6; Castro Yagüe 2003: 37), “porque no vale cantar por cantar, sino cantar para aprender y el simple hecho de escuchar y cantar las canciones no ofrece a los alumnos recursos suficientes para desarrollar la competencia comunicativa” (Castro Yagüe 2010: 3).

Con respecto al nivel de dificultad de las tareas realizadas, a menudo se recomienda tomar como punto de orientación la fórmula $i+1$, la llamada hipótesis del input comprensible (*comprehensible input hypothesis*) de Krashen (Castro Yagüe 2003: 37; Castro Yagüe 2010: 3; Kanel 2000: 72; Medina 1990: 2; Alles García 2015: 10; Aguilar López 2013: 18). En esencia, la idea de esta fórmula es que el input que recibe el alumno siempre debe adecuarse al nivel de idioma actual de este alumno – a la interlengua – y debe levemente exceder este nivel de competencias. De este modo, el alumno comprende la mayoría del input presentado y no está desbordado, pero igual se encuentra en la zona de desarrollo próximo según Vygotski y puede conocer nuevas estructuras de la lengua meta. Para el diseño y la compilación de tareas para canciones, es importante siempre tener en cuenta que el proceso de comprensión de letras de canciones cantadas resulta más difícil, incluso para hablantes nativos (Coronado González & García González 1990: 229; Murphey 1990b: 84). No obstante, cabe destacar que el nivel de dificultad siempre reside en las exigencias de las tareas que acompañan una canción, y no tanto en la letra de la canción por sí (Castro Yagüe 2010: 3; Usbeck-Frei 2019: 98; Murphey 1990b: 220; Abbott 2002: 11). Pese a todo ello, parece razonable siempre tener presente la advertencia de Murphey durante el trabajo con canciones en el aula:

Looking at what we normally do with songs outside of classes (List A), and then looking at what we may do with them in class (List B) may provide us with many more ways of exploiting them. [...] However, we have to be careful not to kill the material by doing too much of serious B work. That is why number 39 on List B [*Have fun*] is probably the most important thing to remember when using music and song in classes.

(Murphey 1992b: 10)

Un consejo principal de la literatura especializada para el uso de canciones en clases de lenguas extranjeras concierne la estructura didáctica en la cual se integran las canciones. Numerosas veces se recomienda la aplicación de una estructura tripartita, siguiendo un esquema de tres fases de audición sucesivas: antes, durante y después de la audición de la canción. La idea de este esquema se origina en la estructuración recomendada para secuencias de comprensiones auditivas y lectoras (o también para

el trabajo con material audiovisual, cf. por ejemplo Herrero 2019: 575s.). Es más conocido bajo el término inglés *pre/while/post scheme* y habitualmente tiene su equivalente en la simple traducción *antes/durante/después* en español, aunque también existen denominaciones alternativas que denotan el mismo concepto (por ejemplo, *preaudición/audición/postaudición* en Jiménez, Martín & Puigdevall 1999: 135ss., Fernández Martín 2013: 14 y Fandiño López & Viaplana Torras 2008: 180, o *contextualización/descubrimiento/expansión* en Castro Yagüe 2010: 4). Si bien muchos autores no hacen mención explícita de este esquema en sus sugerencias teóricas o propuestas de actividades prácticas, Martínez Sallés (2012: 4) asegura que tal estructura tripartita es imprescindible para cualquier secuencia didáctica que incluye canciones:

Hay muchas maneras de trabajar con canciones. [...] Pero sea cual sea la forma escogida, si se desea trabajar en profundidad con una canción es recomendable respetar tres fases que resultan de la dinámica inherente al propio proceso de comprensión auditiva:

1. Actividades previas a la escucha [...]
2. Actividades para realizar mientras se escucha la canción [...]
3. Actividades para realizar después de escuchar la canción [...]

(Martínez Sallés 2012: 4s.)

La utilidad de este concepto de tres fases básicas en el trabajo con canciones se encuentra en el hecho de que permite tratar una canción en más profundidad y que cada fase está guiada por objetivos didácticos individuales. En la fase inicial, el docente prepara a los alumnos para la recepción de este tipo de texto especial: quiere despertar a la curiosidad y motivación de los alumnos, crear expectativas, proporcionar el contexto de la canción y activar varios tipos de conocimientos previos de los alumnos (Castro Yagüe 2010: 4; Castro Yagüe 2003: 49; Aguilar López 2013: 20; Usbeck-Frei 2019: 103; Fandiño López & Viaplana Torras 2008: 180; Coronado González & García González 1990: 228; Martínez Sallés 2012: 5).

Para la fase de la audición de la canción, los alumnos deben tener un objetivo o una tarea bien determinada para la escucha, de manera que estén más concentrados y la escucha sea más activa (Castro Yagüe 2010: 7; Castro Yagüe 2003: 49; Alles García 2015: 17; Abbott 2002: 15). Las actividades de audición pueden llevarse a cabo o con o sin una versión escrita de la letra de la canción (Usbeck-Frei 2019: 107), pero hay que resaltar la alta carga cognitiva de escuchar y escribir simultáneamente (Castro Yagüe 2010: 7). Profesores de lengua por tanto ocasionalmente prescinden completamente de tareas de audición para no arriesgar distraer a los alumnos de la canción y sus características musicales y lingüísticas (Aguilar López 2013: 21). En el caso de que el docente opte por la tarea de audición más clásica, la letra impresa de la canción con una serie de huecos para rellenar, es fundamental que piense conscientemente sobre las razones por las cuales omite ciertas partes y otras no; Usbeck-Frei (2019: 107) y Sommerfeldt (2012: 138s.) ofrecen algunas preguntas claves para ello.

En la tercera fase después de la audición, el enfoque didáctico está en el desarrollo de una o varias destrezas comunicativas en la lengua meta, basado en la música, el lenguaje y/o los contenidos de la

canción presentada (Castro Yagüe 2010: 8; Aguilar López 2013: 23). Mientras que estas actividades de profundización después de escuchar la canción tradicionalmente se limitaban a la contestación de simples preguntas de comprensión y tareas de respuesta múltiple (Castro Yagüe 2010: 8; Aguilar López 2013: 22), la gama de posibilidades es mucho más amplia y también puede incluir una de las actividades más naturales y auténticas que se hace con canciones, a saber cantar (Fandiño López & Viaplana Torras 2008: 180; Coronado González & García González 1990: 232).

Resúmenes y compilaciones para actividades didácticas concretas para clases con música, estructuradas según el esquema *antes/durante/después*, se encuentran sobre todo en Jiménez, Martín y Puigdevall (1999: 135ss.), Castro Yagüe (2010: 4ss.), Rodríguez y Gherram (2011: 146ss.), Usbeck-Frei (2019: 103), Fandiño López & Viaplana Torras (2008: 180), Coronado González & García González (1990: 228ss.), Murphey (1992b: 9s.), Abbott (2002: 15) y Zalszupin (2010: 285s.). Por regla general, parece razonable tomar en consideración ante todo cuáles son las actividades ‘naturales’ que haría un hablante nativo en relación con canciones y, a partir de esta reflexión, ponderar desde una perspectiva didáctica cuáles serían factibles y útiles para una clase o canción concreta (Murphey 1992b: 9s.; Coronado González & García González 1990: 228ss.).

2.2.7 Retos de usar canciones en el aula

Si bien es imposible negar el potencial enorme de música y canciones populares para el aula de lenguas extranjeras, igualmente parece justo indagar los desafíos que pueden surgir al trabajar con canciones populares en clase.

Un inconveniente que se lee repetidas veces en la literatura es el componente del tiempo invertido en este tipo de material didáctico. Hay que reconocer que la preparación de una secuencia didáctica cuyo objetivo es el trabajo más profundo con una canción con los alumnos requiere mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesor. Algunos profesores son de la opinión de que este esfuerzo, al fin y al cabo, no merece la pena en vista de los resultados de aprendizaje obtenidos (Tegge 2015: 74; Usbeck-Frei 2019: 93; Rodríguez López 2005: 809).

Otro problema potencial, que no debe ser ignorado, pero que, en el fondo, tampoco podrá ser resuelto, se encuentra en las diferencias en gustos musicales personales. Aunque sea posible y recomendable involucrar a los alumnos en el proceso de la selección de canciones populares, puede resultar muy difícil encontrar una canción que le guste a (casi) todo el grupo y con la que todos estén dispuestos a trabajar (Murphey 1992b: 8; García Estrada 2019: 92; Tegge 2018: 282). En principio, no es problemático que los alumnos escuchen algo que no les guste o que, tal vez, conozcan canciones o géneros musicales completamente nuevos; pero hay que tener en cuenta que el efecto de la motivación aumentada para el aprendizaje en este caso puede ser disminuido (Rodríguez López 2005: 808).

Tampoco debe ser ignorada una última razón por la cual muchos docentes de lenguas extranjeras prescinden de emplear canciones en sus clases, a saber la escasez de material didáctico prefabricado

apropiado para la enseñanza. A pesar de que circula una cantidad considerable de material para la explotación didáctica de canciones populares en la red, es importante notar que, por un lado, el material de este tipo primero tiene que ser examinado diligentemente por el docente con respecto a su calidad y utilidad didáctica antes de ser probado en clase, en particular en cuanto al nivel de idioma, los contenidos de la canción, las tareas y el vocabulario. En este caso, pues, el argumento susodicho de la inversión de tiempo alta para la preparación de clases con canciones se corrobora, aun cuando el profesor no diseñe su propio material. Por otro lado, los materiales ya existentes frecuentemente no corresponden con los objetivos de aprendizaje y las destrezas comunicativas que el profesor intenta practicar, por lo cual, en último término, se ve obligado a crear material apropiado por cuenta propia. Muchos docentes, en consecuencia, principalmente se muestran dispuestos a incorporar canciones en sus clases, pero renuncian a hacerlo por la falta de materiales de enseñanza más sistemáticos que coincidan con los requerimientos del plan curricular escolar (Tegge 2018: 283; Pérez Aldeguer & Leganés Lavall 2012: 138). Por lo tanto, el presente trabajo pretende poner de relieve y contrarrestar esta carencia de materiales adecuados y sistematizados para el trabajo con canciones en el aula de ELE, sobre todo para el contexto de enseñanza austríaco.

2.3 La enseñanza de léxico y registros coloquiales en ELE

2.3.1 La centralidad del léxico en el aprendizaje de idiomas

“Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.”
(Wilkins 1972, en Thornbury 2002: 13)

Si bien una lengua y las capacidades lingüísticas consisten en una multitud de componentes distintos, el léxico ciertamente debe destacarse como su núcleo imprescindible. Como ya remarca el lingüista británico David Wilkins, el léxico de una lengua constituye el fundamento de la comunicación verbal; es posible comunicar sin estructuras gramaticales coherentes, pero no sin utilizar palabras. Acorde con Wilkins, Rufat y Jiménez Calderón (2019: 230) corroboran que “sin palabras no hay ni estructura fonológica, ni morfológica ni sintáctica, por lo que es lógico plantear que el léxico constituye [...] la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera o segunda”.

Pese a su omnipresencia y esencialidad en el aprendizaje del idioma, adquirir y aprender léxico se considera un obstáculo significativo en este proceso y “uno de los principales retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español” (Rufat & Jiménez Calderón 2019: 231). Laufer y Nation (2012: 163) atribuyen la dificultad de la expansión del léxico a dos razones subyacentes centrales: el componente cuantitativo y el cualitativo. Por un lado, la mera cantidad de palabras y expresiones que abarca una lengua es enorme, y, a diferencia del sistema de la gramática, el léxico se entiende como una entidad abierta y no determinada por un conjunto fijo de reglas. Por otro lado, según los autores, la calidad del input lingüístico ofrecido en un aula de lengua extranjera convencional suele presentar un

problema, puesto que la gran mayoría de vocablos no se presenta suficientes veces para una memorización duradera.

Otro factor agravante para la adquisición de vocabulario es el hecho de que saber una palabra no solo significa conocer su forma y el concepto semántico tras ésta, sino que implica el conocimiento de una diversidad de subaspectos de esta misma palabra (Laufer & Nation 2012: 165). Richards (2015: 299ss.), basándose en la tabla de Nation (2012: 27), explica algunas de estas dimensiones en más detalle y recalca, entre otros, los aspectos del registro al que pertenece una palabra. El proceso de lograr la mayoría del conocimiento sobre una palabra habitualmente resulta laborioso y progresa lentamente, puesto que no todos los subaspectos de un vocablo pueden adquirirse al mismo tiempo, y un alumno tiene que encontrar una palabra varias veces antes de que memorice todas sus dimensiones.

El proceso de adquirir vocabulario en una lengua extranjera se complica aún más cuando se toma en consideración que es necesario no solo conocer palabras individuales, sino también unidades léxicas pluriverbales. Estas últimas incluyen, por ejemplo, expresiones compuestas, paremias, fórmulas rutinarias, locuciones o colocaciones y muestran diferentes grados de fijación formal (Rufat & Jiménez Calderón 2019: 232s.). La característica típica de unidades léxicas pluriverbales es que su significado usualmente no se deriva de la suma de sus partes, de ahí que sea difícil adivinar su significado (Richards 2015: 300; Guillén Solano 2012: 94). Pues, aunque un alumno conozca las partes individuales de expresiones fijas como *meter la pata* o *qué va*, es improbable que pueda deducir el significado de la unidad entera.

Para fomentar la consolidación de vocabulario a largo plazo y contrarrestar el olvido a lo largo del tiempo, la técnica fundamental es la repetición de los elementos léxicos. Resultados de investigaciones científicas estiman que un aprendiente tiene que encontrar un vocablo en ocasiones diferentes como mínimo siete a diez veces hasta que lo memorice de modo duradero (Thornbury 2002: 24; Rufat & Jiménez Calderón 2019: 232s.). Más precisamente, la estrategia didáctica que se recomienda en particular es la del repaso o reciclaje espaciado. El punto clave de este concepto es que el alumno es confrontado con un vocablo repetidas veces a lo largo de un período de tiempo extendido, en vez de volver a encontrar la misma palabra en poco tiempo. Ha sido demostrado que un repaso espaciado tiene mayores efectos en la memoria a largo plazo (Rufat & Jiménez Calderón 2019: 236; Richards 2015: 310; Thornbury 2002: 24; Sommerfeldt 2012: 121).

Asumiendo que el léxico efectivamente es el núcleo del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras, el docente tiene que plantearse una pregunta esencial ya desde los niveles iniciales: ¿qué vocabulario enseñar a los alumnos? Ante todo, es primordial, por supuesto, tomar en cuenta cuál es el motivo por el que los alumnos específicos quieren aprender la lengua y cuáles son las necesidades comunicativas que pretenden lograr con su competencia lingüística. Cabe destacar, no obstante, que en contextos de enseñanza institucionales convencionales, estos motivos comunicativos de los alumnos quedan algo borrosos porque los aprendientes a menudo no parecen tener motivos personales muy claros

para aprender una lengua, aparte de que su instituto lo prescribe. Por ende, en el caso de una falta de objetivos comunicativos más específicos, es preciso aplicar otros criterios para la selección del vocabulario enseñado en el aula. Aparte de tomar como punto de referencia el manual disponible y su selección léxica, uno de los criterios más corrientes es la frecuencia de la ocurrencia de unidades léxicas en el uso común de la lengua. Se estima que una cobertura de las 3.000 palabras más frecuentes de una lengua posibilita la comprensión del 95% aproximadamente de la mayoría de textos orales y escritos (Sánchez Gutiérrez, Robles García & Hoyos Álvarez 2023: 246).

Es aconsejable indagar en más detalle cuáles son las unidades léxicas que verdaderamente se usan en diversas situaciones comunicativas corrientes. Durante tal investigación lingüística del español, se observará que una parte crucial de esta realidad comunicativa es el español coloquial.

2.3.2 Lenguaje estándar vs. no estándar: *coloquial* y términos parecidos

Para obtener una primera visión conjunta sobre la terminología, Briz (1996: 16s.), Lagunas Campos y Porroche Ballesteros (2006: 692) y Porroche Ballesteros (1988: 255) empiezan por una delimitación de los registros lingüísticos distintos, la cual se constituye por dos registros extremos y contrarios, a saber el formal y el informal o coloquial. Se trata de diferencias en el uso de la lengua al nivel diafásico (Porroche Ballesteros 1988: 255). Estos registros formal y coloquial no forman una mera distinción binaria, sino que deben considerarse como los dos extremos en una escala continua de registros intermedios (Briz 1996: 16; Lagunas Campos & Porroche Ballesteros 2006: 692). Briz (2002: 22) ofrece una ilustración gráfica de este continuo de lo coloquial a lo formal, combinándolo con las modalidades oral y escrita (véase Ilustración 1). El término *informal*, pues, se construye como sinónimo de *coloquial* y, con ello, antónimo de *formal* en estas fuentes mencionadas. Al mismo tiempo, *informal* problemáticamente también se emplea como término descriptivo para determinar las características típicas de *coloquial*. En Briz (1996: 30; 2015: 463) y Porroche Ballesteros (1997: 652), por ejemplo, el lenguaje coloquial se describe como estar caracterizado por un *tono informal*, sin que se especifique el significado de este adjetivo difuso. Por consiguiente, *informal* aparentemente puede ser utilizado como sinónimo de *coloquial*, por un lado, y como su hipónimo, por otro lado. Lamentablemente, este conocimiento añade poco valor informativo al significado de *informal* y demuestra las dificultades de formular una definición más concreta.

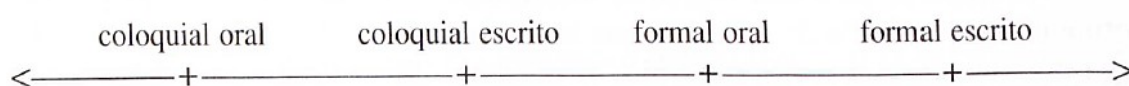


Ilustración 1: La escala continua de registros según Briz (2002: 22)

Antes de poner el enfoque en la definición del término *coloquial*, hay que resaltar que suelen ocurrir ciertas confusiones en cuanto a los términos parecidos *familiar*, *vulgar*, *conversacional*, *argot* y *jerga*, tanto en el aula de ELE como en la literatura (Giménez Folqués 2016: 90; Briz 1996: 25). Contrariamente a lo que afirma Porroche Ballesteros (1988: 257), la palabra *familiar* no sirve bien como sinónimo de *coloquial*: el uso del lenguaje coloquial excede los contextos puramente familiares, en el

sentido literal, y es aceptado y hasta esperado en ciertas situaciones comunicativas con desconocidos (García Rodríguez 2015: 3; Giménez Folqués 2016: 91). Análogamente, se desaconseja utilizar el término *conversacional* de manera sinónima a *coloquial*, puesto que el uso de lenguaje coloquial ciertamente no se limita a conversaciones.

Lo vulgar, en cambio, según Briz (2002: 19; 1996: 26) es igualable a lo incorrecto, a un uso de la lengua que muestra errores lingüísticos. Mientras que el uso de un lenguaje vulgar indica una falta o insuficiencia de conocimientos lingüísticos de la lengua, la aplicación de lenguaje coloquial en situaciones apropiadas suele asociarse con una mayor competencia lingüística y habilidad de adecuación situacional y sociolingüística (Di Franco 2007: 471). Por otro lado, una definición probablemente más común de la palabra vulgar es la cualidad de ser poco refinado, de mal gusto o incluso grosero u obsceno, como indica también el *Diccionario esencial de la lengua española* (Aguilar España et al. 2014: s.v. *vulgar*).

Resulta más difícil la delimitación exacta de los términos *argot* y *jerga*. Para la definición de la palabra *jerga*, el diccionario de la Real Academia Española ofrece un buen punto de partida: la describe primordialmente como un “lenguaje especial y no formal que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios” (Real Academia Española 2024: s.v. *jerga*). Una de las pocas fuentes especializadas que tratan el argot y la jerga en más detalle, Sanmartín Sáenz (2001), se muestra de acuerdo con esta definición de *jerga*, confirmando que las jergas suelen pertenecer a determinados grupos profesionales (Sanmartín Sáenz 2001: 65).

Similarmente, *argot* es uno de los términos del lenguaje no estándar más borrosos y más frecuentemente confundidos con el concepto de lo coloquial. El diccionario de la Real Academia, por ejemplo, la entrada sobre *argot* simplemente redirige a los usuarios a la entrada de *jerga* (Real Academia Española 2024: s.v. *argot*), indicando así una relación de sinonimia. Las consideraciones lingüísticas y terminológicas más detalladas sobre el argot del español vienen de Sanmartín Sáenz (2001), quien distingue entre dos tipos diferentes de argot. Por un lado, el argot puede ser descrito, según la autora, como una variedad diastrática de un grupo social determinado, que sirve como marcador de identidad sociolingüística (Sanmartín Sáenz 2001: 62). Por otro lado, la segunda especie de argot, el llamado *argot común*, se considera un tipo de lenguaje más general y corriente, usado por hablantes de cualquier grupo social o sociolingüístico (Sanmartín Sáenz 2001: 65).

Pese a todo ello, la distinción definitoria de estos dos tipos de argot propuestas por Sanmartín Sáenz (2001) al fin no resulta útil con miras a una diferenciación terminológica entre el argot común y el lenguaje coloquial, puesto que la descripción detallada de la autora sobre los rasgos distintivos del argot común (Sanmartín Sáenz 2001: 67ss.) parecen iguales a las descripciones de las características del lenguaje coloquial de otros autores, por ejemplo de Briz (1996) o García Rodríguez (2015: 4ss.). En consecuencia, según estas descripciones, el argot común podría verse como término sinónimo al lenguaje coloquial, mientras que los argots de grupo entonces serán una subcategoría más especializada.

¿Cómo se define pues lo coloquial o el lenguaje coloquial? La problemática central de las respuestas a esta pregunta existentes es que la gran mayoría de ellas se fundan en meras intuiciones personales imprecisas, las cuales no constituyen una base estable para una definición científica (Briz 1996: 29). Caracterizaciones del español coloquial más útiles se sugieren particularmente por Briz (1996: 29s.) y Porroche Ballesteros (1997: 652), quienes presentan listas de las características más centrales del español coloquial. Fusionando las dos listas propuestas, resultan las siguientes características esenciales del español coloquial:

- Es un registro o una variedad diafásica, cuyo uso se determina por las circunstancias comunicativas y situacionales.
- Se caracteriza por una cotidianidad temática y un bajo grado de planificación.
- Su uso es universal en toda la comunidad comunicativa en el sentido de que no se limita a clases sociales o socioculturales particulares.
- Se emplea más típicamente en el canal oral, pero también puede aparecer en textos escritos.
- Se utiliza con un fin comunicativo interpersonal y socializador.
- No es una mera simplificación del lenguaje formal, sino que una adecuación pragmática del lenguaje al contexto comunicativo respectivo.
- No es uniforme y muestra variación diatópica y diastrática significativa.

Especialmente el último punto enumerado presenta un obstáculo central para los esfuerzos científicos de hallar una definición precisa del español coloquial, dado que las innumerables variantes de muchas expresiones coloquiales impiden una delimitación exacta y exhaustiva entre vocablos coloquiales y estándares.

Con la idea de alcanzar una mayor operacionalización del término *español coloquial*, Briz (2000: 37s.; 2002: 17; 2015: 463) además presenta una recopilación de rasgos característicos de contextos comunicativos con mayor probabilidad del uso de lenguaje coloquial. Estos rasgos resultan muy útiles en el análisis de muestras de lengua concretas con miras a su presencia o ausencia de lenguaje coloquial, de ahí que se usaran para el análisis del lenguaje de manuales de ELE en el presente trabajo (véase Capítulo 4.1). Los cuatro rasgos principales de contextos de comunicación que favorecen el español coloquial recopilados por Briz (2015: 463) se enumeran a continuación:

- 1) mayor igualdad en la relación social o funcional de los interlocutores
- 2) mayor alcance de saberes y conocimientos contextuales compartidos entre los interlocutores
- 3) mayor cotidianidad de los temas que se tratan en el acto comunicativo
- 4) mayor cotidianidad del espacio en el que tiene lugar el acto comunicativo

Una explicación más detallada de cada uno de los rasgos listados también se encuentra en Albelda Marco y Fernández Colomer (2006: 3ss.).

Típicamente, el lenguaje coloquial se describe como fenómeno de la lengua hablada y, más precisamente, de la conversación oral (Beinhauer 1978: 9; Vigara 2005: 30, citado en Cordulino da Silva 2010: 25; Blasco 1988, citado en Briz 1996: 29). Si bien hay que reconocer que la conversación oral es “el tipo de discurso en que mejor y más auténticamente se manifiesta ese español coloquial” (Briz 2002:

20), una observación del uso de la lengua en textos escritos, sobre todo en los medios de comunicación digitales, rápidamente muestra que la aplicación del lenguaje coloquial ciertamente no se limita a la lengua hablada. Es un desarrollo lingüístico diacrónico que Porroche Ballesteros (1997: 655) nombra la “coloquialización del español”. Los textos coloquiales escritos tienen, por supuesto, un mayor grado de planificación que textos orales, pero muestran rasgos del lenguaje coloquial como la proximidad de los interlocutores y la cotidianidad de los temas tratados (Briz 2002: 23).

Resumiendo pues las definiciones y delimitaciones terminológicas de este capítulo, se puede constatar que el concepto central *coloquial* no es un término unívoco, sino que se define más adecuadamente mediante una serie de características típicas, que lo diferencian del lenguaje estándar. Mientras que *informal* en ciertos contextos se usa como sinónimo de coloquial, para términos como *familiar*, *conversacional*, *argótico* y *jergal*, *coloquial* puede ser visto como su hiperónimo.

2.3.3 El léxico del español coloquial

Como no hay una definición precisa del concepto del español coloquial, es de suponer que también el concepto del léxico coloquial presenta un reto de definición para la lingüística. Confirmando esta primera inferencia, Briz (2000: 43) constata que “no puede hablarse de un léxico estrictamente coloquial”, sobre todo porque el conjunto de elementos lexicales coloquiales y el de los del lenguaje estándar a menudo coinciden y es imposible separar el uno del otro. Así puede ocurrir que palabras del lenguaje común, como por ejemplo *muñeca*, *melocotón*, *berza*, *mojar* o *soplar*, se utilizan con una denotación semántica completamente distinta en el lenguaje coloquial (Cundín Santos & Olaeta Rubio 2004: 245ss.). A esta borrosidad de los límites entre el léxico coloquial y estándar o formal se añade, de nuevo, la complejidad de la variación diatópica al nivel lexical, particularmente en el contexto de la enseñanza de ELE (Pizarro-Chacón 2015: 372; Sanmartín Sáenz 2001: 73).

La definición más concisa del léxico coloquial se formula en Briz (2000: 42):

Por léxico coloquial entiendo un paradigma abierto de formas, un conjunto de unidades simples o complejas, de palabras y expresiones que tienen en común su frecuencia de uso en la conversación cotidiana y que por ello admiten que se les asigne la marca [+coloquial], frente a otras que se presentan o pueden marcarse como [+formales].

Briz (2000: 42)

Es importante fijarse aquí en la expresión *paradigma abierto*: siempre hay que tener en cuenta que el léxico coloquial no es un conjunto de palabras y expresiones fijo o cerrado, sino que una entidad flexible y variable. Constantemente permite la entrada de elementos nuevos provenientes de lenguajes o lenguas distintos (Briz 2000: 43; Sanmartín Sáenz 2001: 70s.), también mediante procesos morfológicos de lexicogénesis (Sanmartín Sáenz 2001: 68). Briz además incluye otro entendimiento esencial: no solo contiene palabras individuales, sino también unidades pluriverbales como expresiones fraseológicas o metáforas cotidianas (Lagunas Campos & Porroche Ballesteros 2006: 696; Briz 2000: 43; Porroche Ballesteros 1988: 261; Guillén Solano 2012: 93). Como ya mencionado anteriormente (véase Capítulo

2.3.1), éstas forman una parte fundamental de la comunicación lingüística especialmente en el ámbito coloquial (Porroche Ballesteros 1997: 656; Sanmartín Sáenz 2001: 68s.). Para nombrar solo algunos ejemplos, en esta categoría figuran un sinnúmero de locuciones y metáforas como *ser un bicho raro*, *tener la cabeza como un bombo*, *hacerse el sueco*, *ni de coña o por si las moscas* y muletillas como *o sea*, *pues nada*, *es que* o *en plan*.

Otra característica definitoria del léxico coloquial es la ocurrencia frecuente de proformas y comodines o *verba omnibus*, palabras que tienen un significado potencial extremadamente amplio y sirven para expresar una gran gama de matices incluidos en ellas (Briz 1996: 60; 2000: 43; 2002: 69). De tal manera, palabras del léxico común básico como *hacer*, *tener*, *ir*, *cosa* o *eso* se convierten en verdaderas ‘superpotencias expresivas’ cuya capacidad significativa se extiende a incontables significados más específicos. Algunos ejemplos ilustrativos para este fenómeno del español coloquial se encuentran en Briz (1996: 60s.; 2002: 69s.), donde el autor muestra cuántos significados distintos pueden transmitirse con los verbos *hacer* y *pegar*. La consecuencia del uso de estos *verba omnibus* es una cantidad de elementos léxicos reducida en el léxico coloquial en comparación con el léxico común (Briz 1996: 62; 2002: 69); gracias a los comodines, el lenguaje coloquial no necesita tantas palabras para expresar el significado deseado. Por consiguiente, el proceso de la formación del léxico coloquial está dominado por dos fuerzas principales: la reducción cuantitativa de vocablos usados y, simultáneamente, la ampliación significativa de estos mismos.

El léxico coloquial además se distingue del léxico común mediante su tendencia a la intensificación de expresiones. Al nivel léxico-semántico, repeticiones, expresiones fraseológicas (por ejemplo *a toda leche* o *a punta pala*) y lexemas con denotaciones o connotaciones intensas (por ejemplo *horrible*, *genial* o *estupendo*) producen un efecto intensificador (Briz 1996: 54). Otro método de intensificación lexical son las metáforas de la vida cotidiana, las que hacen el enunciado más accesible e incluso pueden fomentar la proximidad comunicativa gracias a un efecto humorístico (Sanmartín Sáenz 2001: 67). Por otro lado, el léxico coloquial también favorece el uso de elementos atenuantes. Sirven para mitigar una afirmación por razones de cortesía y frecuentemente aparecen en la forma de morfemas diminutivos o modificadores de sustantivos o adjetivos (Briz 1996: 55; Sanmartín Sáenz 2001: 67), por ejemplo en la frase *Es **algo** raro que el **chiquito** parezca triste*. Las intensificaciones resultan algo más frecuentes que las atenuaciones, debido a que las últimas suelen crear más distancia comunicativa entre los hablantes, lo que va en contra de los fines principales de la comunicación coloquial (Briz 1996: 55).

Tampoco hay que olvidar la frecuente ocurrencia de formas abreviadas en el español coloquial. Originándose en la tendencia a la economía lingüística en el lenguaje hablado, los acortamientos de palabras en el léxico coloquial muchas veces se aplican a sustantivos (*tele*, *profe*, *bici*, *pele*, *cole*, *cumple*), nombres propios (*Barna*, *Javi*, *Isa*) y adjetivos (*tranqui*, *depre*, *hetero*), pero también a expresiones pluriverbales como *porfa* o *finde*. Sanmartín Sáenz (2001: 68) añade que el uso de palabras

acortadas en el español coloquial no se debe solamente al principio de la economía, sino también transmite un sentido de familiaridad y solidaridad entre los interlocutores.

Con la finalidad de operacionalizar el término *léxico coloquial* para los objetivos de análisis del presente trabajo, se compiló una lista de rasgos lexicales que son típicos del léxico coloquial. Dicha lista reúne principalmente los resultados de los análisis del léxico coloquial de Briz (1996; 2000; 2002: 69s.), Sanmartín Sáenz (2001: 68ss.) y Porroche Ballesteros (1988: 260s.):

- acortamientos
- sufijaciones
- intensificaciones y atenuaciones
- *verba omnibus* y palabras con amplia capacidad expresiva
- préstamos de otros lenguajes o lenguas
- neologismos
- metáforas cotidianas
- refranes y locuciones
- un léxico reducido y repetitivo

La lista presentada no pretende ser exhaustiva, y tampoco implica que cada sufijación, préstamo, neologismo etc. automáticamente pertenezca al ámbito coloquial, puesto que siempre depende de la palabra individual en cuestión y de su contexto. Debe ayudar a comprender qué rasgos caracterizan el léxico coloquial y qué características lexicales provocan la impresión de informalidad en un texto.

2.3.4 ¿Por qué enseñar el español coloquial?

Aunque, como se acaba de detallar, el español coloquial presente un concepto tan borroso y difícil de definir, según la literatura la importancia de incluir el lenguaje coloquial en el aula de ELE no debe negarse. El conocimiento y la aplicación de lenguaje coloquial forman una parte crucial de la competencia comunicativa holística, sobre todo para la recepción y producción orales, ya que posibilitan a los alumnos entrar en conversaciones y discursos con hablantes nativos más fácil y naturalmente. Pero no solo incluye el mero conocimiento de expresiones y estructuras coloquiales de la lengua meta, sino también se constituye de la capacidad de poder distinguir entre registros diferentes según exige el contexto comunicativo y de adecuar su uso de la lengua correctamente a la situación y el entorno de comunicación presente (Briz 2002: 18; Porroche Ballesteros 1988: 256). Briz presenta un buen ejemplo concreto que ilustra una incongruencia entre la situación comunicativa y el registro escogido para ella:

¿Sería un error que [...] alguien utilice un registro formal, un tono solemne, en una conversación entre amigos que hablan de fútbol y pronuncie una frase como *el Barcelona es un equipo con decidida vocación penetrante, pero no concreta*, cuando lo que se desea transmitir es, traducido a palabras más claras y justas, “el equipo ataca, pero no mete un gol”? Sin duda, es un desajuste.

(Briz 2002: 18)

Se puede observar aquí que el problema de un enunciado como éste no reside en una falta de corrección gramatical o lingüística, sino que en la inadecuación pragmática, la cual produce un efecto alienante

entre los interlocutores. En este sentido, el dominio del lenguaje coloquial es de gran relevancia, particularmente para la comunicación oral en contextos cotidianos, y, por lo tanto, debe ser incorporado en cualquier curso de ELE. Beinhauer (1978: 10) incluso argumenta que el conocimiento más profundo del español coloquial, de la “lengua del pueblo”, es imprescindible no solo para la comunicación del día a día, sino también para usos de la lengua más artísticos y cultos como la literatura o la poesía, puesto que su procedencia originalmente también radica en el lenguaje informal. El autor insiste en que

quien no est[é] debidamente familiarizado con el lenguaje coloquial, tampoco puede dominar realmente la lengua escrita. Podrá si acaso, a fuerza de estudiar gramática, llegar a expresarse con alguna corrección, pero esto no equivale, ni muchísimo menos, a lo que yo entiendo por dominio verdadero del idioma.

(Beinhauer 1978: 10)

Esta perspectiva fortalece aún más el argumento de que el dominio del lenguaje coloquial es una parte válida y esencial de la competencia comunicativa holística de cada alumno y muestra una interrelación muy estrecha con las demás destrezas comunicativas, tanto en el modo oral como en el escrito.

Finalmente, enseñar y aprender el español coloquial adicionalmente trae la ventaja de disminuir la concentración en la gramaticalidad del lenguaje como objetivo didáctico final y único en el aula. De este modo, la inclusión del español coloquial en la enseñanza de ELE puede fomentar la activación y el mantenimiento de un enfoque verdaderamente comunicativo en el aula (Albelda Marco & Fernández Colomer 2006: 6), dando prioridad a situaciones comunicativas reales en las que se encontrarán los alumnos. Con una priorización de situaciones comunicativas auténticas en ELE, la tematización del lenguaje coloquial además se hace particularmente relevante en vista de la coloquialización creciente del español moderno, incluso en textos escritos (Porroche Ballesteros 1997: 655; Cundín Santos & Olaeta Rubio 2004: 245). Además, un trabajo más profundo de expresiones coloquiales en clase puede vincularse muy bien con el aprendizaje cultural, ya que el léxico coloquial de una lengua siempre deja traslucir los valores y las actitudes socioculturales de la comunidad lingüística (Sanmartín Sáenz 2001: 71).

2.3.5 Cuándo y cómo enseñar el español coloquial?

Aclarados un poco más los motivos para abordar el lenguaje coloquial en el aula de ELE, se plantea ahora la pregunta de cómo exactamente abordarlo en práctica. Una de las primeras publicaciones científicas que trataron esta cuestión es Porroche Ballesteros (1988), quien pretende dar algunas pautas generales para cómo abordar diferentes registros del español en ELE. Según ella, la variedad estándar tiene prioridad sobre el lenguaje coloquial, si bien este último es una parte obligatoria del aprendizaje de una lengua extranjera (Porroche Ballesteros 1988: 256); vuelve a hacer hincapié en este principio también en una de sus publicaciones más tardes (Porroche Ballesteros 1997: 652). Pero debido a la escasez de textos con rasgos coloquiales en los manuales de ELE en aquella época, la autora subraya el papel central del docente al respecto y aboga por el uso de diversos materiales auténticos que visibilizan

una variedad de características coloquiales, por ejemplo a nivel fonético o lexical (Porroche Ballesteros 1988: 258ss.).

En un artículo más reciente, Lagunas Campos y Porroche Ballesteros (2006: 693) además tratan la cuestión de qué variedad del español coloquial se debe enseñar en ELE. Los autores están convencidos de que la enseñanza de ELE ha de limitarse a su versión “peninsular en su variedad culta, sin atender a rasgos dialectales ni sociolectales” (Lagunas Campos y Porroche Ballesteros 2006: 693). Si bien, en principio, puede resultar oportuno limitar la inabarcable variación del español moderno para no confundir demasiado a los alumnos, la idea de que haya una variedad coloquial más o menos ‘neutral’, que no en absoluto se ve influenciada por variantes diatópicos o diastráticos, parece poco realista y algo utópico. Por ende, es más sensato en su lugar el procedimiento didáctico propuesto por Giménez Folqués (2016: 90), quien aboga por una concienciación de los alumnos con referencia a la alta diversidad de las variedades del español coloquial. Al autor le parece imprescindible que se den cuenta de la existencia de variación también dentro del lenguaje coloquial (Giménez Folqués 2016: 97).

Otra pregunta que surge a la hora de llevar el español coloquial a la práctica de la enseñanza de ELE concierne los tipos de materiales y textos que se brindan para tratar lo coloquial en clase. Algunos investigadores, como Lagunas Campos y Porroche Ballesteros (2006: 693), desaconsejan el empleo de conversaciones auténticas como material didáctico en el aula particularmente a niveles más bajos, ya que las consideran demasiado complejas. El punto de vista más corriente, sin embargo, es que las conversaciones reales sí pueden hacer una contribución valiosa a la enseñanza de ELE: no solo representan la manifestación más auténtica y típica de lo coloquial (Briz 2002: 20), sino también sirven para familiarizar a los alumnos con contextos y hábitos comunicativos tales y como son en la comunicación con hablantes nativos (Albelda Marco & Fernández Colomer 2006: 2; Garrido Rodríguez 2000: 367; Briz 2000: 41). A pesar de pronunciarse en favor del uso de conversaciones coloquiales en el aula, Briz (2002: 20) apunta que introduciría el lenguaje coloquial a los alumnos por medio de “algunos materiales escritos, cartas familiares, textos literarios o periodísticos que reproducen o imitan de algún modo el registro coloquial” para ir mostrándoles poco a poco los rasgos típicos de lo coloquial.

Tras haber discutido en más detalle la cuestión de *cómo* incorporar el español coloquial en ELE, es pertinente plantear también la pregunta de *cuándo* hacerlo. Contemplando el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en su totalidad, principalmente parece lógico y sensato consolidar primero las estructuras lingüísticas básicas de la variedad estándar, antes de introducir estructuras coloquiales más complejas, que suelen ubicarse ‘al límite’ o ‘fuera’ de la norma. Una progresión de esta forma se respalda en muchas publicaciones de la literatura especializada, donde los autores se inclinan a recomendar la enseñanza del lenguaje coloquial no hasta los niveles superiores (Porroche Ballesteros 1988: 256; Lagunas Campos & Porroche Ballesteros 2006: 692; Di Franco 2007: 472; Briz 2000: 39; Briz 2002: 19). Sin embargo, también es imaginable tratar el lenguaje coloquial en menor medida en niveles más tempranos, por ejemplo mediante textos escritos más sencillos (Briz 2000: 41). Al fin y al cabo, la

conversación informal, el tipo de texto más característico de lo coloquial, es indudablemente el tipo de discurso predominante en la comunicación humana (Cordulino da Silva 2010: 34), por lo que es seguro que los alumnos necesitarán por lo menos conocimientos básicos sobre estructuras coloquiales del español.

2.3.6 El lenguaje coloquial en el plan curricular austríaco

El plan curricular austríaco para las asignaturas de lenguas extranjeras conscientemente toma en consideración la relevancia de los registros lingüísticos diferentes. Por lo general, se atribuye una alta importancia a la autenticidad de las muestras de lengua presentadas, y el proceso de aprendizaje debe ser determinado siempre por una expresión lingüística adecuada a la situación y “handlungsorientiert” (Lehrplan 2024). Al mismo tiempo, la capacidad de la comprensión oral, particularmente en los grados elementales, se limita explícitamente a entender la variedad estándar, incluso en el caso de conversaciones orales (Lehrplan 2024).

En la sección de los grados superiores, sin embargo, se señala que la enseñanza del idioma debe “[m]it fortschreitendem Lernzuwachs [...] zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen und vertraulichen Sprachformen [...] beachten” (Lehrplan 2024). Sin embargo, como en los grados elementales, la comprensión auditiva otra vez no excede textos orales en lengua estándar – ni siquiera en la primera lengua extranjera – y a veces incluso exige que la articulación en estos textos sea clara y en un “vertrautem Akzent” (Lehrplan 2024).

En las otras tres destrezas lingüísticas, el plan curricular apenas se refiere abiertamente a las dichas diferencias entre registros, excepto en dos ocasiones. Una de ellas consiste en algunos descriptores de comprensión lectora que indican que los alumnos deben entender textos escritos “in denen gängige Alltagssprache verwendet wird” (Lehrplan 2024) – aunque no se especifica qué exactamente se entiende por este término. La otra referencia se encuentra en la sección dedicada a la primera lengua extranjera, donde se exige que los alumnos “sich in vertrauten Situationen aktiv an informellen Diskussionen beteiligen können” (Lehrplan 2024).

En breve, el plan curricular austríaco toma conciencia de la existencia de registros lingüísticos distintos también en lenguas extranjeras, pero las indicaciones con respecto a cuándo y cómo enseñar el abanico de variedades diafásicas quedan poco transparentes. El aprendizaje del idioma aparentemente se restringe a la lengua estándar para la mayoría del proceso, aun para el trabajo con textos típicamente más coloquiales como conversaciones, películas o publicaciones de los medios de comunicación.

2.3.7 El lenguaje coloquial en el MCER

Comparado al plan curricular, el MCER presenta especificaciones un poco más detalladas para la inclusión de lenguaje coloquial. Por supuesto, ello es debido principalmente al hecho de que el MCER, en sus más de 300 páginas, trate exclusivamente de la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que el currículo ha de incorporar todas las asignaturas diferentes en un mismo documento.

Las destrezas lingüísticas para las que, según el MCER, los alumnos necesitan conocimientos sobre registros coloquiales son primordialmente la comprensión oral, la comprensión lectora y la interacción oral y escrita. Dentro de la comprensión oral, el lenguaje coloquial se destaca específicamente en los apartados *Comprender conversaciones entre otras personas*, *Comprender conferencias y presentaciones* y *Ver televisión, cine y vídeos* (MCER 2020: 60ss.). En esta última subsección, por ejemplo, se supone que aprendientes de idioma en un nivel C1 pueden “comprende[r] películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas” (MCER 2020: 65). No debe ser ignorado, sin embargo, que todos los demás descriptores que incluyen el lenguaje coloquial pertenecen por lo menos al nivel B2.

De interés particular para el presente trabajo son las especificaciones sobre los conocimientos lexicales de los aprendientes. En conformidad con las descripciones de competencias para las cuatro destrezas lingüísticas, el apartado sobre el alcance léxico menciona el abordamiento de vocabulario coloquial solo en los niveles más avanzados, es decir C1 y C2. Casi la única aparición del lenguaje coloquial en los niveles intermedio está ubicada en la sección de adecuación sociolingüística, donde se establece que los alumnos deberían poder seguir discusiones de grupo “aunque se hable con rapidez y de forma coloquial” (MCER 2020: 152).

Es bastante evidente, por consiguiente, que el MCER no recomienda la enseñanza de registros coloquiales antes de los niveles más avanzados; solo en muy pocas ocasiones se espera de los aprendientes que sepan comprender y utilizar lenguaje coloquial ya a un nivel B2. Esta recomendación general implícita se corrobora al mirar las llamadas *Características principales de los niveles del MCER* (MCER 2020: 193ss.): aquí se detalla que solamente al nivel C2 es necesario tener “un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (MCER 2020: 195). Las implicaciones didácticas para la enseñanza de ELE en el contexto austríaco serían, entonces, que la mayoría de los alumnos del español apenas conocerán los registros coloquiales, dado que la forma más prevalente del aprendizaje del español normalmente solo alcanza el nivel general de B1 o, como máximo, B2.

2.4 Enseñar español coloquial mediante canciones populares

Tras haber tratado en detalle los temas de canciones populares y el lenguaje y léxico coloquial en ELE de manera separada, ahora se plantea la pregunta de cómo pueden ser vinculados en el contexto de la enseñanza. Aunque – como se demostrará a continuación – canciones populares presentan un material didáctico auténtico muy idóneo para el aprendizaje de lenguaje coloquial, el empleo combinado de estos dos componentes en el aula parece ser poco considerado en la teoría y en la práctica. De ahí procede la actual escasez de materiales didácticos que abordan el aprendizaje del español coloquial por medio de canciones (Olaeta Rubio & Cundín Santos 2013: 258). No obstante, una búsqueda más detenida de este tipo de material didáctico muestra que sí existen algunos recursos útiles: además de varias propuestas para canciones y ejercicios aptos en diversas páginas web, también hay unas pocas publicaciones más

elaboradas que ofrecen propuestas didácticas para el aula (véase Martínez Sallés 2012; Escudero Álvarez n.d.; Gómez Acuña 2002; Zalszupin 2010).

El número de investigaciones científicas tanto teóricas como empíricas sobre la idoneidad de canciones populares para la enseñanza de vocabulario coloquial es bastante limitado hasta ahora. Aun así, algunas fuentes reconocen que canciones se prestan para ayudar en la adquisición de estructuras y expresiones coloquiales. Mientras que algunos autores hacen referencia explícita al lenguaje coloquial (Kanel 2000: 71; Martínez Lagares 2015: 3; Sağlam, Kayaoğlu & Mathews Aydınli 2010: 5; Fandiño López & Viaplana Torras 2008: 178; Olaeta Rubio & Cundín Santos 2013: 259; Ramos de Araújo 2018: 16; Gómez Acuña 2002: 920; Castro Yagüe 2003: 11), otros comentan esta posibilidad de interconexión de modo más indirecto (Jiménez, Martín & Puigdevall 1999: 131; Rodríguez López 2005: 807; Kreyer & Mukherjee 2007: 32; Usbeck-Frei 2019: 102; Thornbury 2002: 118). Hablan, por ejemplo, del “simple, conversational language” (Murphey 1992b: 7) y de la “grammatical ill-formedness of many pop song lyrics” (Kreyer & Mukherjee 2007: 32), que puede aprovecharse para fines didácticos.

Hay una multitud de argumentos que respaldan el uso de canciones populares para elaborar el lenguaje coloquial en el aula de ELE. En primer lugar, es importante recordar que letras de canciones ‘verdaderas’ (es decir, no creadas para fines educativos) constituyen textos auténticos en la lengua meta. Como tales, pueden ser una excelente preparación lingüística para los alumnos para contextos de comunicación reales, en los que el uso de estructuras coloquiales es relativamente frecuente en todos los tipos de texto y registros en español (Porroche Ballesteros 1997: 654). Con la confrontación de los alumnos con letras de canciones auténticas y coloquiales, el docente rápidamente puede concienciarlos de distintas variedades diafásicas y diatópicas del español en la comunicación auténtica (Kanel 2000: 71).

Como son textos relativamente cortos, canciones populares son aptas también para un trabajo comparativo: especialmente las diferencias entre registros formales y coloquiales se dejan señalar claramente al comparar las letras de dos (o más) canciones distintas (Fandiño López & Viaplana Torras 2008: 179; Gómez Acuña 2002: 920). Una tarea como ésta no se deja llevar a cabo tan fácilmente con otros tipos de texto. Series televisivas y películas auténticas, por ejemplo, que también pueden ser convertidas en recursos didácticos útiles para la enseñanza del español coloquial (Azúcar Bonastre 2014; Frumuselu et al. 2015), muchas veces resultan demasiado avanzadas en cuanto a su nivel de idioma y, en este caso, no aportan mucho al aprendizaje de estructuras coloquiales nuevas. Adicionalmente, series y películas son textos muchísimo más largos que canciones, por lo que el docente necesita más tiempo de preparación previa para formarse una idea del nivel, los registros y el tipo de lenguaje coloquial utilizado en el material. Letras de canciones, en cambio, se leen y escuchan rápidamente y, por ende, pueden ser tratadas en el aula en su totalidad, no solo parcialmente.

Tematizar el español coloquial por medio de canciones brinda la ventaja decisiva de la contextualización del lenguaje estudiado. Particularmente cuando el docente pretende introducir a los alumnos al lenguaje coloquial y les presenta una serie de vocablos desconocidos, la letra de una canción ofrece un contexto

y cotexto para las palabras nuevas, por ejemplo en forma de colocaciones o latiguillos (Thornbury 2002: 117). Esta contextualización del vocabulario coloquial facilita la comprensión de su sentido porque posibilita la activación de estrategias de comprensión lingüísticas (Olaeta Rubio & Cundín Santos 2013: 261) y ayuda la memorización de las nuevas estructuras (Rodríguez & Gherram 2011: 143). La comprensión y memorización del vocabulario además se refuerzan por dos factores adicionales, como resalta Dalis (2008: 2): primero, letras de canciones populares suelen ser textos sencillos y cortos con lenguaje simple, de modo que sean comprensibles para la gran mayoría de los oyentes. Segundo, se describen situaciones comunes de la vida cotidiana, que los alumnos reconocen rápidamente y con las que pueden identificarse gracias a su familiaridad. Así, el vocabulario coloquial no se estudia de manera aislada, sino que en un contexto significativo.

Sin embargo, no todos los investigadores o docentes están convencidos de que elaborar el español coloquial con canciones populares traiga beneficios para el aprendizaje de ELE. Algunas voces críticas realzan que el lenguaje de canciones populares es, por así decirlo, demasiado auténtico: sus letras presuntamente contienen “too much slang and bad grammar” (Murphey 1992b: 8) e “incorrecciones gramaticales, lenguaje soez o prácticas socialmente poco correctas” (Rodríguez López 2005: 809). Particularmente el vocabulario utilizado a veces parece grosero y hasta obsceno, dado que expresiones soeces como *joderse*, *trincarse*, *cana*, *chaval*, *puta* o *cojones* no son inusuales en canciones populares más modernas. Por tanto, la inclusión de lenguaje coloquial en canciones populares a veces se presenta como argumento para evitar el uso de canciones en el aula (Kreyer & Mukherjee 2007: 32; García Estrada 2019: 92; Adnyani & Dewi 2020: 89; Richards 1969: 163). Pero rechazar por completo el lenguaje coloquial en la enseñanza de ELE debido a su incorrección y la desviación de la norma estándar es un punto de vista que se funda en una conclusión errónea, como destaca Briz (2002: 19): significa equiparar el lenguaje coloquial solamente con lo vulgar e incorrecto. En vez de empeñarse en esta comparación poco justificada, parece más útil adoptar la posición de Briz y reconocer el valor didáctico de coloquialismos en el aprendizaje:

¿Acaso estudiar y reflexionar en clase sobre algunos rasgos morfológicos o léxicos del lenguaje juvenil significa empobrecer el aprendizaje y la variante formal aprendida? ¿Conocer las variedades dialectales del español puede ser un lastre? Tajantemente, no.

(Briz 2002: 19)

Se puede concluir, por ello, que la ocurrencia de expresiones coloquiales en canciones populares no constituye una buena justificación para pasarlas por alto en clase.

Una objeción más justificada en cuanto al lenguaje utilizado en letras de canciones concierne la interacción entre lengua y música. No se debe olvidar que el proceso de composición de una canción, por supuesto, da gran importancia al componente musical, primordialmente a la melodía y al ritmo. Puede pasar, en consecuencia, que la priorización de la música en ciertos casos cause un empeoramiento de la calidad de la letra, de manera que el texto debe ‘someterse’ a la melodía y al ritmo previamente determinados y contiene expresiones poco auténticas o incluso errores (García Estrada 2019: 92). Por

ejemplo en la canción *Extranjero soy*, utilizada en *Nuevas Perspectivas 2*, la sintaxis y la pronunciación de la frase “Cien por ciento voy a dar” (Culcha Candela 2007) se adecúan bien con el ritmo, pero no representan una realización lingüística auténtica del español. Aun así, a fin de cuentas es un argumento poco valioso. Letras de canciones no son el único tipo de texto en el que la calidad lingüística del texto sufre por culpa de restricciones o requerimientos extralingüísticos. Especialmente textos literarios o poéticos, por ejemplo, que son un recurso didáctico muy popular en las aulas de lenguas extranjeras, a menudo priorizan características formales o fonológicas para lograr un producto artístico más coherente y hasta deliberadamente descuiden convenciones lingüísticas. En lugar de sistemáticamente evadir textos como éstos en el aula, es mucho más fructuoso tematizar esta interrelación entre elementos lingüísticos y extralingüísticos de manera explícita en clase.

No obstante, estas dudas sobre la corrección lingüística de las letras de canciones populares plantean otra cuestión que merece la pena discutir en contextos de ELE. Se estableció en Capítulo 2.2.1.1 que letras de canciones como género de texto se sitúan al límite entre la oralidad y la escriturad, conteniendo características típicas de textos tanto orales como escritos. Ahora bien, si letras de canciones no pueden ser igualadas a textos orales o conversacionales, ¿entonces pueden considerarse muestras auténticas de lenguaje coloquial? ¿Contienen un español coloquial apto para la enseñanza de ELE o consisten en un lenguaje demasiado artificial y sometido a fines artísticos?

Ante todo, es necesario clarificar que letras de canciones no son textos espontáneos ni improvisados; por ello, no logran cumplir una de las características más típicas de textos orales y sobre todo coloquiales, a saber la ausencia de planificación del discurso (Briz 1996: 30; García Rodríguez 2015: 4; Albelda Marco & Fernández Colomer 2006: 5). Como canciones populares son productos artísticos bien pensados y meticulosamente compilados, ciertamente no pueden categorizarse como textos coloquiales típicos, de ahí que apenas pueda hablarse de un lenguaje ‘verdaderamente’ coloquial en letras de canciones.

Sin embargo, es importante aquí mirar más allá de los criterios de la espontaneidad y la proximidad a la oralidad. Tiene sentido considerar letras de canciones populares como recurso útil para la enseñanza de español coloquial en ELE por varias razones. Primero, el factor decisivo para determinar si un texto contiene lenguaje coloquial o no es la definición del término *lenguaje coloquial*. En el caso de las letras de canciones, la definición más pertinente no se encuentra en aquellas que se asemejan a la de Beinhauer (1978: 9), la cual en general no resulta ser la descripción más apropiada del español coloquial. Es mucho más oportuno basarse en definiciones y descripciones como las de Briz (1996: 29ss.) o (2002: 17s.), que no se limitan solo a conversaciones orales y espontáneos, sino que intentan precisar los rasgos típicos y factores influyentes del lenguaje coloquial en cualquier tipo de texto. Muchos de estos rasgos característicos, entre ellos la cotidianidad temática y la relación de igualdad entre cantante y oyente, están presentes en letras de canciones populares, por lo que no es incorrecto afirmar que contienen lenguaje coloquial.

Segundo, es importante notar en este contexto la diferencia entre textos propiamente coloquiales y los que imitan un registro coloquial, como explica Briz (1996: 22): mientras que un hablante en una conversación privada verdaderamente *utiliza* el español coloquial en sus enunciados, el autor de una obra literaria o una canción, por ejemplo, meramente *imita* un registro coloquial. De este modo, se puede decir que también textos escritos y no espontáneos pueden *reflejar* un español coloquial auténtico (Briz 1996: 22; Blanco Fuente 2005: 14) para lograr un efecto de informalidad o proximidad comunicativa, aun cuando los textos por sí no sean propiamente coloquiales.

Tercero, particularmente al elaborar el español coloquial en el aula, se debe tomar en cuenta el factor de la autenticidad del material usado. Ya se aclaró anteriormente que, en un principio, canciones son equivalentes a cualquier otro tipo de texto auténtico de la lengua meta y, con ello, gozan del mismo valor didáctico inherente para la clase de ELE (Santos Asensi 1995: 367; Alles García 2015: 7). Más importantes aún se vuelven las canciones como textos reales en vista de las alternativas en cuanto al material didáctico. Especialmente cuando la fuente principal de textos en el aula es el manual de ELE disponible, el trabajo con canciones no solo presenta un cambio agradable para los alumnos, sino también en muchos casos es la opción más deseable en cuanto a la calidad del input lingüístico en clase (Alles García 2015: 7). Aunque los manuales de lenguas extranjeras han ido incorporando más textos auténticos a lo largo de las últimas décadas, particularmente las comprensiones auditivas en su mayor parte consisten en textos creados específicamente para la enseñanza; incluso las canciones tratadas muchas veces son composiciones propias de los autores de los manuales (Rodríguez López 2005: 810). En consecuencia, los alumnos reciben un input más bien artificial que carece de naturalidad, lo que resulta particularmente problemático en los registros más coloquiales. El lenguaje auténtico de canciones populares con su típica brevedad y simplicidad contrarresta este problema y ya puede aprovecharse en los niveles iniciales.

A modo de conclusión, canciones populares ofrecen muestras de lenguaje coloquial auténtico, que son aptas para una explotación didáctica en la enseñanza de ELE. Pese a que no son textos coloquiales típicos, las letras de canciones populares muchas veces imitan el español coloquial hablado y, por ende, son una fuente valiosa para el aprendizaje de expresiones coloquiales de manera contextualizada.

3 Marco metodológico

Para indagar las preguntas de investigación y las hipótesis formuladas al inicio, se realizaron dos partes metodológicas diferentes. Por un lado, se efectuó un análisis detallado de dos series de manuales de ELE destinadas a un público austriaco. Por otro lado, se hizo una encuesta escrita entre profesores de ELE que actualmente enseñan español en y cerca de Viena.

3.1 Análisis de manuales de ELE

Un primer paso hacia el descubrimiento de lo que se está enseñando en las aulas de ELE consiste en echar un vistazo a los manuales que se utilizan en clase. Aunque cada profesor tenga sus propios métodos de enseñanza y una gran parte de los profesores de lenguas no necesariamente funden sus clases en los contenidos del manual, no se debe que olvidar que hay cierta porción de docentes que sí se orientan en gran parte hacia el manual disponible. Esta estrategia de enseñar también tiene su legitimidad. Los contenidos de manuales prevalentes en una asignatura reflejan las buenas prácticas actuales de la comunidad profesional y científica, como destaca Cubillos: “[t]extbooks are powerful indicators of prevalent pedagogical paradigms, and [...] the content analysis of published titles can provide a snapshot of established practices and perspectives on language teaching and learning” (Cubillos 2014: 206). Los manuales muestran lo que se prioriza en el aula, lo que se considera más y menos importante y lo que se deja de lado en el proceso de aprendizaje.

3.1.1 Manuales analizados

Para el marco del presente trabajo, se analizaron en más detalle dos series de manuales de ELE que fueron publicados (o modificados y republicados) por editoriales austríacas y, por lo tanto, están destinados específicamente a un público austríaco. Las dos series analizadas se llaman *Caminos Austria* y *Nuevas Perspectivas Austria*. Se eligieron estos manuales en particular porque son manifiestamente los manuales más utilizados en las aulas de ELE en Austria. Por ende, como se constató anteriormente, se puede suponer que los contenidos y paradigmas de aprendizaje de *Caminos* y *Nuevas Perspectivas* tienen una influencia significativa en la enseñanza de ELE en Austria.

Cada serie consiste en por lo menos tres tomos, correspondiendo a los grados educativos y los niveles de idioma del MCER respectivos. Cabe destacar que de *Nuevas Perspectivas* se analizaron solo los primeros tres tomos para el presente trabajo. Eso es debido a que el nivel B2, al cual aspira el cuarto tomo de *Nuevas Perspectivas*, apenas se alcanza en las aulas de ELE en Austria, ya que (todavía) muy pocas escuelas de formación universal ofrecen tales programas. Además, el último tomo es un libro de texto acortado y contiene solo la mitad de lecciones de los demás tomos.

3.1.2 Sistema de análisis

El sistema desarrollado para los fines de este análisis de manuales de ELE consiste en una combinación de varios sistemas utilizados en la literatura especializada. Se divide en tres partes principales, las cuales se detallan en el esquema a continuación. La primera parte combina los sistemas para análisis de manuales de Blanco (2005: 28s.) y Castro Yagüe (2003: 50s.), mientras que la segunda parte está basada mayoritariamente en el esquema aplicado por García Rodríguez (2015: 7ss.). La tercera parte del análisis investiga el solapamiento de la presencia de canciones y de lenguaje coloquial en los manuales y se añadió específicamente con miras al interés de investigación del presente trabajo. Las tres partes del análisis se dividen en la siguiente estructura:

1) Análisis de canciones en los manuales

- a. Breve presentación de cada manual (Blanco 2005: 28)
- b. Grado de presencia general de canciones en cada manual (Castro Yagüe 2003: 50)
- c. Selección de las canciones presentes (intérprete(s), procedencia, época, estilo musical)
- d. Actividades propuestas para la canción (Castro Yagüe 2003: 50s.) y un comentario sobre esta integración didáctica (Blanco 2005: 29)
- e. Objetivo(s) didáctico(s) del uso de la canción (Castro Yagüe 2003: 50)

2) Análisis del uso de léxico coloquial

- a. Rasgos lexicales coloquiales en los textos (escritos & orales) (García Rodríguez 2015: 7)
- b. Mención explícita de palabras como *coloquial*, *informal*, *familiar*, *argótico* o *vulgar* (García Rodríguez 2015: 7)
- c. Estrategias de contraste entre rasgos coloquiales y formales (García Rodríguez 2015: 7)

3) Análisis del solapamiento del uso de canciones y de lenguaje coloquial

Con respecto a la parte 2a, cabe destacar que se analizaron tanto el lenguaje escrito como las grabaciones de audio orales de los manuales con relación a las ocurrencias de rasgos coloquiales al nivel lexical. Los mencionados rasgos coloquiales que podían ocurrir en un texto abarcaban no solo características lexicales, sino también los rasgos situacionales establecidos por Briz (2015: 463). Para recordar las características lingüísticas y situacionales que sirvieron como punto de referencia para el análisis el lenguaje utilizado, a continuación se repiten los rasgos situacionales de Briz (2015: 463) y la lista de características típicas del léxico coloquial extraídas de Briz (1996; 2000; 2002: 69s.), Sanmartín Sáenz (2001: 68ss.) y Porroche Ballesteros (1988: 260s.).

Los rasgos situacionales de Briz (2015: 463):

- a) mayor relación de igualdad social o funcional
- b) mayor relación vivencial de proximidad
- c) mayor cotidianidad temática
- d) marco o espacio interaccional más cotidiano

Características típicas del léxico coloquial:

- acortamientos
- sufixaciones
- intensificaciones y atenuaciones
- *verba omnis* y palabras con amplia capacidad expresiva
- préstamos de otros lenguajes o lenguas
- neologismos
- metáforas cotidianas
- refranes y locuciones
- un léxico reducido y repetitivo

Al analizar el uso de la lengua en un texto, se comprobó primero si este texto cumple con los rasgos situacionales de Briz. Después, se examinó si el texto contiene elementos lexicales que muestran por lo menos algunas de las características típicamente coloquiales de la segunda lista. Con esta estrategia combinada, que toma en consideración ambas listas, se filtraron los textos ‘verdaderamente’ coloquiales, donde no solo aparecen rasgos coloquiales a nivel lingüístico, sino también la situación comunicativa

puede describirse como coloquial o informal. En otras palabras, textos coloquiales se pudieron diferenciar así de textos que meramente muestran algunas características coloquiales en su léxico.

Debido al gran alcance de material auditivo, se seleccionó una muestra de audios de cada tomo para los textos orales, es decir las grabaciones de audio que ofrecen los CD acompañantes. Estas muestras se eligieron con la siguiente sistemática: de cada unidad se analizó la última comprensión auditiva que incluía un diálogo o una conversación entre dos o más personas. La idea tras esta selección sistemática se basa en dos razonamientos principales. Por un lado, se analizaron solamente diálogos porque son el género de texto más típico del lenguaje coloquial y, por ello, se considera casi obligatorio que los diálogos muestren rasgos coloquiales. Por otro lado, se optó por el último diálogo de cada unidad (y no el primero) porque éstos tienden a ofrecer más material lingüístico comparado con los diálogos introductorios, que a menudo son más simples y cortos para introducir una temática nueva a los alumnos. En total, el análisis de los textos orales incluyó 27 grabaciones de audio por serie de manual. En caso de que una unidad no incluyera ningún diálogo, la grabación faltante se compensó con un audio de la sección *Examen final*, donde se presentan ejercicios de diversos tipos para prepararse para el bachillerato de español.

3.2 Encuesta escrita

La encuesta escrita se efectuó entre profesores del español en escuelas secundarias vienesas. Este instrumento empírico pareció importante en vista de la frecuente discrepancia entre el papel de ciertas herramientas o métodos didácticas en la literatura y en la práctica de enseñanza: aunque haya “strong support for use of music in the language-learning classroom [in the literature], [...] there was actually very little occurring in most classrooms” (Engh 2013: 113).

El cuestionario que los profesores de ELE rellenaron al participar en la encuesta fue diseñado específicamente para los fines de este trabajo. La mayoría de las preguntas e ítems del cuestionario se crearon a base de los intereses y las preguntas de investigación del trabajo; algunas de las preguntas fueron inspiradas por cuestionarios de la literatura especializada sobre música y lenguaje coloquial en ELE, más concretamente por Alles García (2015), García Estrada (2019) y Van Den Driessche (2021). El cuestionario de la encuesta se divide en cinco secciones temáticas. Las primeras dos partes consisten en preguntas básicas e introductorias. En la tercera parte, los participantes respondieron a preguntas sobre la relevancia y la manera de integración de música (popular) en su enseñanza y los objetivos didácticos vinculados. La cuarta sección está dedicada al papel del español coloquial en sus clases y la manera en la que incorporan registros no estándares en sus aulas. La última parte aborda el uso combinado de canciones populares y lenguaje coloquial en el aula, preguntando por canciones, actividades y procedimientos metodológicos posibles y/o ya utilizados para enseñar léxico coloquial mediante la música popular. El cuestionario entero con todos los ítems incluidos se encuentra en el apéndice.

Los resultados de la encuesta se procesaron exclusivamente con el programa Microsoft Excel de forma codificada y anónima. Para los datos cuantitativos, se trabajó con medidas de la estadística descriptiva. Las preguntas abiertas se analizaron con el método del agrupamiento, donde las categorías de análisis se definieron de modo inductivo, de ahí que las categorías principales se derivaron de los resultados presentes.

3.2.1 Procedimiento de la encuesta

La encuesta se creó y se efectuó exclusivamente de forma digital, mediante la plataforma alemana *SoSci Survey* (Leiner & Leiner 2024). Se realizó una pequeña encuesta piloto con seis personas que forman parte del grupo destinatario de la encuesta, es decir que también son profesores de ELE en Austria. Los participantes ‘verdaderos’ recibieron un vínculo de internet para acceder la encuesta y rellenaron el cuestionario de forma completamente anónima. La única información sobre la persona que se pidió de los participantes al inicio del cuestionario fueron la edad, el sexo, su(s) lengua(s) materna(s) y su cantidad de experiencia en el ámbito de la enseñanza de ELE. Los participantes pudieron cancelar el cuestionario y retirar su participación en cualquier momento de la encuesta.

3.2.2 Participantes

El número absoluto de profesores que rellenaron el cuestionario entero se eleva a 47. Cabe destacar al respecto que se contaron exclusivamente aquellas participaciones en las que se había rellenado por lo menos el 80% del cuestionario, dado que había 11 participantes adicionales que solamente rellenaron las primeras páginas y después salieron de la encuesta. Todos los profesores encuestados enseñan español como lengua extranjera en institutos de tipo AHS (*Allgemeinbildende Höhere Schule*) o BHS (*Berufsbildende Höhere Schule*). Como valor de referencia, la *Bildungsdirektion* de Viena, una oficina descentralizada del Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (*BMBWF*), proporcionó la información de que en el año escolar 2023/24 hubo un número total sorprendentemente alto de aproximadamente 360 profesores que enseñaban español en Viena. Pues, aunque los 47 docentes de la encuesta solo constituyan una pequeña parte de ellos, ya presentan una muestra relativamente grande, que además cubre una variedad de institutos y tipos de institutos.

De los 47 participantes, casi todos señalaron tener alemán como lengua primera, y solo 3 de ellos tienen otras lenguas maternas (español o bosnio/croata/serbio), hablando alemán como L2. 2 participantes indicaron ser bilingües germano e hispanoparlantes, y 1 participante es germanoparlante y francófona. La edad promedia del grupo encuestado oscila entre 40 y 49 años, alrededor de los 41 años, y la gran mayoría de los participantes son femeninas, a saber el 83%, con 1 abstención de indicación. Con relación a la experiencia de los docentes encuestados, llama la atención que resultan ser bastante experimentados en la enseñanza de ELE: más de la mitad tiene por lo menos 11 años, en algunos casos más de 20 años, de experiencia profesional, al contrario de un 40% con 10 años de experiencia o menos.



Ilustración 2: Edad y experiencia profesional de los participantes

4 Resultados y análisis

4.1 Análisis de manuales de ELE

Como explicado anteriormente, los resultados del análisis de los manuales escogidos se presentarán conforme al esquema descrito en Capítulo 3.1.2. Con respecto al análisis de las canciones contenidas en los manuales, solo se incluyeron canciones auténticas, escritas y publicadas por músicos o cantautores. La otra categoría de canciones a veces incluidas en manuales es la de las canciones “hechas a medida” (Rodríguez López 2005: 810), las cuáles se compusieron específicamente para fines didácticos (Murphey 1990b: 153; Santos Asensi 1995: 371). Estas canciones ‘artificiales’ no se incluyeron en el presente análisis porque no pueden considerarse canciones *populares*.

4.1.1 *Caminos Austria*

4.1.1.1 Breve presentación del manual

La serie de manuales *Caminos Austria* consiste en tres tomos sucesivos extensos y bastante recientes. El segundo y el tercer tomo se publicaron en 2018 y 2019, respectivamente, y del primer tomo ya existe una versión muy actual del año 2023. *Caminos Austria* en la versión de la editorial austríaca öbv se basa en la serie de manuales más antigua *Caminos*, que inicialmente se publicó por la editorial alemana Klett y después se adaptó también para otros países y lenguas, aun fuera de las regiones germanoparlantes (Dalis 2007: 89).

Cada tomo se subdivide en nueve unidades principales más tres secciones adicionales, llamadas *Revueltos* o, en la versión más nueva, *Evalúa tus competencias*. Después de la última unidad, los libros ofrecen diversos materiales adicionales, entre ellos resúmenes de los géneros de texto, la gramática, el vocabulario de cada lección y tablas de los descriptores de competencias adquiridas según la estructura del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). En cuanto a la estructura interna de las unidades, cada unidad regular formula los objetivos de aprendizaje de la unidad en la primera página. Estas formulaciones de los objetivos enfocados se construyen desde la perspectiva didáctica del método

comunicativo: quiere decir que el fin es la realización de ciertos actos comunicativos (por ejemplo *aceptar o rechazar una invitación*) y no la mera consecución de conocimientos lingüísticos descontextualizados (por ejemplo *saber conjugar verbos irregulares en indefinido*). Al final de la unidad se presenta un resumen de los contenidos gramaticales y fonológicos y del vocabulario elaborados anteriormente. Los *Revueltos* entremetidos ofrecen ejercicios adicionales en formato estandarizado para el bachillerato (*Standardisierte Reife- und Diplomprüfung*), contenidos interculturales sobre regiones hispanohablantes y secciones de autoevaluación para las competencias comunicativas.

4.1.1.2 Presencia general de canciones

El uso de música en la serie *Caminos* en general es abarcable, pero todavía comparativamente alto, por lo menos en el nivel más avanzado. A distinción de los tomos 1 y 2, de los cuales cada uno contiene una canción, el último tomo cuenta con tres canciones populares en total. Las tres canciones del tercer tomo no están distribuidas en el libro de manera equilibrada. Al contrario, todas las tres se encuentran en el último tercio del tomo, como si canciones solo se pudieran tratar en el nivel más avanzado. Se puede observar, por lo tanto, cierta tendencia de los autores del manual hacia un abordamiento de música auténtica más bien tarde en el proceso de aprender la lengua.

Tomo	Título de la canción	Intérprete	Año de publicación	Procedencia del intérprete	Estilo musical
C1	<i>Me gustas tú</i>	Manu Chao	2001	Francia/España	reggae
C2	<i>En Navidad</i>	Rosana	1998	España	pop
C3	<i>Nada fue un error</i>	Coti Sorokin	2005	Argentina	pop
C3	<i>Marta, Sebas, Guille y los demás</i>	Amaral	2005	España	pop/rock
C3	<i>Ska de la tierra</i>	Bebe	2004	España	pop indie

Tabla 1: Lista de las canciones en *Caminos*

4.1.1.3 Selección de las canciones

Pese a la limitada presencia de canciones en *Caminos*, el conjunto de canciones ofrecidas resulta homogéneo y poco variado en varios aspectos. Primero, la procedencia geográfica de las canciones y sus intérpretes mayormente se limita a España; solo uno de los cantantes mencionados en la serie *Caminos*, el argentino Coti Sorokin, es de origen no europeo. Por ello, aun a pesar de los esfuerzos generales para reducir la predominancia de España y la norma castellana en ELE y dirigir la mirada también hacia el mundo latinoamericano, esta apertura didáctica no se refleja en la selección de las canciones tratadas en *Caminos*. Segundo, todas las cinco canciones de los tres tomos son más o menos de la misma época musical, dado que se publicaron en un período de solo siete años, más concretamente entre 1998 y 2005. No solo parece desequilibrado incluir canciones solo del mismo período, sino también es algo raro que los autores seleccionaran canciones más bien viejas y desaprovecharan esta oportunidad para tematizar tendencias más actuales de la música popular hispanohablante. Tercero, el estilo musical claramente dominante en *Caminos* es la música popular. Todas las canciones seleccionadas pueden categorizarse como canciones populares, aunque haya que admitir que algunas de

ellas muestran características de diferentes subgéneros dentro de la música popular, a saber el reggae, el rock, el pop latino y el pop indie.

4.1.1.4 Actividades propuestas para las canciones

Cada una de las canciones en *Caminos* va acompañada de por lo menos una actividad didáctica vinculada a la escucha de esta canción. Lo que llama la atención al examinar las actividades pertenecientes a las canciones es que para todas las canciones se ofrece una tarea para llevar a cabo durante la escucha. En dos casos, esta actividad consiste en un ejercicio de respuesta múltiple muy básico y simple, donde los alumnos tienen que marcar con una cruz los contenidos que oyen en la canción. Las otras actividades durante la audición incluyen la letra de la canción, que contiene huecos o errores, y una tarea de emparejamiento, en la que los alumnos deben combinar finales de frases con principios de frases. Para la mayoría de las canciones incluidas, a saber las de Manu Chao, Rosana y Bebe, esta actividad durante la audición es la única profundización didáctica ofrecida. Debido a la superficialidad de estas tareas singulares y la falta de ejercicios referentes al contenido de la canción, su música o su intérprete, la integración didáctica de dichas canciones deja mucho que desear.

En cambio, *Nada fue un error* y *Marta, Sebas, Guille y los demás* se presentan en combinación con por lo menos dos actividades. Las tareas propuestas para estas dos canciones se estructuran en el esquema didáctico ya discutido de *antes/durante/después*, aunque falta la parte de la preaudición para la canción de Sorokin. Aquí los alumnos empiezan con una actividad durante la audición mientras escuchan la canción; esta tarea consiste en la corrección de errores gramaticales y ortográficos en la letra escrita. Los aprendientes después proceden a una actividad más libre y comunicativa y tienen la oportunidad de practicar su expresión oral. La actividad después de la audición, pues, anima a una reflexión más profunda de la canción, su música y sobre todo su letra, a diferencia de la primera tarea, que dirige la atención a palabras y frases individuales. No obstante, a pesar de que la actividad de corregir errores resulta anticuada y poco útil para situaciones comunicativas reales, encaja bien con el resto de esta unidad, que trata de diferentes tipos de errores, y está relacionada con los ejercicios anteriores y posteriores.

La realización didáctica de la canción de Amaral es la más elaborada de toda la serie de *Caminos*. Los autores ofrecen aquí un total de cinco actividades, dos de preaudición, una de durante la audición y dos de postaudición. Una estructura didáctica tan clara de *antes/durante/después* no se encuentra en ninguna otra parte de los manuales analizados, tampoco en *Nuevas Perspectivas*. En lugar de comenzar directamente con la escucha de la canción, los alumnos primero se familiarizan con la letra del estribillo de la canción y hacen una lluvia de ideas en pleno sobre el tema principal de la canción. De esta manera, ya conocen el tema de la canción y han reactivado vocabulario potencialmente relevante, lo que facilita la comprensión. Mientras escuchan la canción, rellenan algunos huecos en la letra escrita. Aunque la tarea de rellenar huecos es una de las más usadas en el trabajo con canciones (Sommerfeldt 2012: 138) y, por tanto, quizá parezca poco creativa, es muy útil en este contexto educativo, ya que se presenta en

un formato estandarizado que se utiliza en el bachillerato centralizado austríaco. A continuación, los alumnos deben analizar los personajes de los que cuenta la canción e identificar motivos de contenido. En la siguiente actividad, el análisis de cambios en la vida se convierte en una entrevista personal con un compañero de clase, de modo que el trabajo con la canción regresa a una actividad comunicativa más libre. En conjunto, la secuencia didáctica para *Marta, Sebas, Guille y los demás* parece bien estructurada, con una progresión lógica y bastante variación de las competencias lingüísticas practicadas. Estimula una reflexión más detallada sobre el tema de la canción, también a nivel individual.

Sin embargo, un componente que está completamente ausente en *Caminos* en la integración de canciones es la contextualización de las mismas. En ningún lado aparecen ni tareas ni informaciones sobre el intérprete de la canción, su estilo musical, el contexto histórico o sociocultural o la época musical correspondiente. Las canciones elegidas siempre se tratan de manera aislada, de modo que sus letras se examinan como textos autónomos, sin considerar sus diversos contextos.

B. Son mis amigos

1 La amistad

a Lea el siguiente estribillo de una canción. ¿Qué le sugiere?

Son mis amigos, en la calle pasábamos las horas,
son mis amigos, por encima de todas las cosas.

b ¿Qué es para usted un buen amigo? Hagan una lluvia de ideas en clase durante 5 minutos.

Un buen amigo es alguien que...

c **La canción completa**

Ahora va a escuchar la canción titulada "Marta, Sebas, Guille y los demás" del grupo español Amaral. En la canción, Eva, la cantante, nos cuenta varias historias sobre sus amigos. Los siguientes extractos de la canción conforman estas historias. Elija la palabra correcta de la lista (A-Q) para cada uno de los espacios (1-14). Hay dos palabras que no se usan. La primera respuesta (0) ya está hecha y sirve como modelo.

Marta (0) _____ a las seis, hora española,
sólo para hablar, sólo (1) _____ sola,
porque Sebas (2) _____ de vuelta a Buenos Aires,
el dinero (3) _____, ya no hay sitio para nadie.

Yo estoy sola en el hotel,
(4) _____ amanecer,
Santiago de Chile (5) _____ entre montañas.

Carlos (6) _____ que a su hermana Isabel,
la (7) _____ de trabajo sin saber por qué,

no le (8) _____ ni las gracias
porque (9) _____ sin contrato,
aquella misma tarde (10) _____ a celebrarlo.

¡Ya no tendrás que soportar
al imbécil de tu jefe ni un minuto más!

Alicia (11) _____ a vivir a Barcelona,
y hoy (12) _____ a mi memoria.

Claudia (13) _____ un hijo,
y de Guille y los demás
ya no (14) _____ nada...

A	dieron	G	ha venido	M	se despierta
B	echaron	H	hecho	N	se marchó
C	estaba	I	me contó	O	se sentía
D	estoy viendo	J	me llamó	P	tuvo
E	fue	K	sé	Q	vivía
F	fuimos	L	se acabó		

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
J														

d **Cambios en la vida**

La cantante nos cuenta los cambios que han vivido sus amigos de toda la vida. Relacione los siguientes cambios con cada persona de la canción.

tener hijos	emigrar por falta de trabajo	combar de ciudad
perder el trabajo	emigrar	estar solo

e **En parejas. Haga una entrevista a su compañera/-o.**

- ¿Cuánto tiempo hace que conoces a tus amigos/-os?
- ¿Cómo los conociste?
- ¿Cómo ha cambiado vuestra relación a lo largo de los años?
- ¿Has perdido a algún amigo? ¿Por qué motivo?
- ¿Qué cosas hacías con tus amigos/-os que ahora no haces?
- ¿Qué cosas echas de menos?
- ¿Cómo te comunicas con tus amigos/-os de la infancia?

Imagen 1: Secuencia didáctica para la canción *Marta, Sebas, Guille y los demás* en *Caminos 3* (Bicvic & Ruiz Sola 2019: 129s.)

4.1.1.5 Objetivos didácticos de las canciones

Aunque los objetivos didácticos para cada actividad varían bastante, se deja observar en esta serie una progresión gradual de la complejidad de los objetivos de aprendizaje conforme avanza el nivel de idioma. Mientras que las tareas para las canciones en los tomos 1 y 2 exigen de los alumnos que reconozcan palabras y estructuras lingüísticas aprendidas que aparecen en las letras, los objetivos de las

tareas en el tercer tomo van más allá del mero reconocimiento. Requieren no solo un análisis más detallado de las letras presentadas, sino también una producción autónoma de estructuras en la lengua meta. A excepción del último ejercicio para *Ska de la tierra*, también los formatos de las tareas van volviéndose más complejos, progresando de un simple ejercicio de respuesta múltiple a uno de emparejamiento, hasta llegar a correcciones, lluvias de ideas y breves monólogos y diálogos. Se nota que los objetivos didácticos avanzan hacia un trabajo cada vez más profundo de la canción a nivel semántico.

Con respecto a las destrezas comunicativas trabajadas en combinación con las canciones, los autores ofrecen casi todo el espectro posible, excepto la expresión escrita. La comprensión auditiva y lectora muchas veces se cubren de manera combinada con la escucha de la canción y la presentación de la letra escrita. En el nivel más avanzado, a los autores además les gusta incluir tareas para practicar la expresión oral. Por ello, en total se trabajan tres de las cuatro destrezas comunicativas principales; la expresión escrita no está presente de manera explícita, aunque, estrictamente hablando, algunas de las tareas para canciones dejarían llevarse a cabo por escrito.

Tomo	Canción	Objetivos de la(s) tarea(s)	Objetivos de la unidad correspondientes
C1	<i>Me gustas tú</i>	Reconocer palabras en su forma auditiva	“expresar gustos” (Bicvic et al. 2023: 41)
C2	<i>En Navidad</i>	- Reconocer congruencias gramaticales y semánticas - Reconocer colocaciones	“el presente de subjuntivo” (Bicvic & Ruiz Sola 2018: 139)
C3	<i>Nada fue un error</i>	- Reconocer errores ortográficos y gramaticales y producir sus formas correctas - Expresar su opinión personal - Hacer suposiciones sobre el contenido de un texto	-
C3	<i>Marta, Sebas, Guille y los demás</i>	- Producir afirmaciones breves sobre un tema de la vida diaria de forma oral y/o escrita - Conjugar verbos en diferentes personas y tiempos verbales - Identificar y relacionar personajes y acontecimientos en un texto - Conversar sobre un tema de la vida diaria	“hablar de relaciones y conflictos personales” (Bicvic & Ruiz Sola 2019: 123) “contar anécdotas” (Bicvic & Ruiz Sola 2019: 123)
C3	<i>Ska de la tierra</i>	Identificar motivos en un texto oral y poder nombrarlos	“hablar de temas ecológicos” (Bicvic & Ruiz Sola 2019: 139)

Tabla 2: Objetivos didácticos de las tareas para canciones y de sus unidades correspondientes en Caminos

4.1.1.6 Rasgos lexicales coloquiales en los textos

Dirigiendo la mirada hacia la ocurrencia del lenguaje coloquial en *Caminos*, se puede constatar que la parte de léxico coloquial en los textos incluidos en estos manuales es relativamente baja. El análisis revela que un porcentaje bastante alto de los textos escritos (o transcritos) cumple con los rasgos coloquiales situacionales y, por ende, puede clasificarse como situacionalmente coloquial. Este porcentaje se remonta a un considerable 62% para el primer tomo y se disminuye a un 40% y un 32% para los tomos 2 y 3, respectivamente. Se observa, por consiguiente, una clara tendencia de reducción

de textos escritos situacionalmente coloquiales a medida que avanza el nivel de idioma. En los textos orales, por el contrario, no se muestra una tendencia tan manifiesta: los porcentajes de los textos situacionalmente coloquiales de las muestras seleccionadas oscilan entre un 56% y 78%, pero no hay una disminución progresiva que corresponda con el nivel de idioma.

La parte relativa de textos escritos que no solo se caracterizan por una situación comunicativa coloquial, sino también por rasgos lexicales coloquiales resulta muy baja en *Caminos*. Los porcentajes de los textos escritos que cumplen ambas condiciones ni siquiera alcanzan un quinto de los números totales de textos en los tres tomos. En cambio, el análisis cuantitativo de las grabaciones de audio produce resultados diferentes: entre un tercio y dos tercios de las muestras auditivas tanto muestran rasgos coloquiales lexicales como tienen lugar en un marco comunicativo coloquial. Por lo tanto, se puede concluir que, como era de esperar, la proporción de textos ‘completamente’ coloquiales es notablemente más alta para los textos orales que para los escritos. Esta tendencia observable se hace aún más visible cuando se comparan los números de textos escritos y orales en los que aparecen características lexicales coloquiales, independientemente de la situación comunicativa: a diferencia de un porcentaje de 20% en el ámbito escrito, el ámbito oral cuenta con como mínimo más de la mitad de las grabaciones que contienen léxico coloquial. En el segundo tomo, todas las muestras de textos orales incluyen léxico coloquial.

Para ampliar la vista e incluir el componente cualitativo de los resultados del análisis, también es conveniente mencionar algunos ejemplos concretos del léxico coloquial utilizado. Uno de los rasgos coloquiales más frecuentes en los tres tomos son los acortamientos de sustantivos, más precisamente las palabras *tele*, *bici*, *pele*, *profe*, *cole* y *cumple*. Otra modificación coloquial de sustantivos y a veces de adjetivos muy popular en esta serie son los diminutivos con el sufijo *-ito/a*, como en *ratito*, *pequeñita*, *hijita*, *cosita*, *abuelita* o *trocito*. En lo que concierne a la modificación de adjetivos, la intensificación con el adverbio *súper* ocurre repetidas veces, por ejemplo en *súper inteligente*, *súper cansado* o *súper contento*. Además, una característica coloquial que se incorpora muchas veces en diálogos privados y otros textos más informales son interjecciones fáticas o apelativas fijadas, particularmente *a ver*, *venga*, *vaya*, *qué va*, *bueno* o *mujer* y *hombre* para regular el contacto y guiar la conversación. En algunas ocasiones aparece la palabra *cosa* como *verbum omnibus*, por ejemplo en las expresiones *tener muchas cosas en común* o *un montón de cosas*. Por último, también hay varias metáforas de la vida cotidiana, así como refranes conocidos, como *estar hasta las narices*, *tirar la casa por la ventana*, *quedarse de brazos cruzados*, *meter la pata* o *ser la oveja negra*.

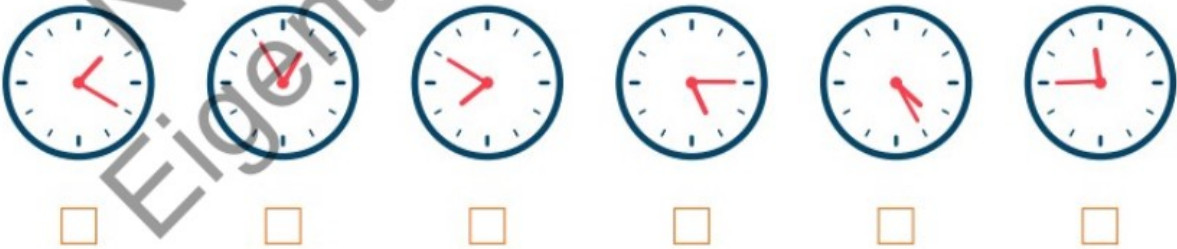
	# y % de textos situacionalmente coloquiales			# y % de textos con rasgos lexicales coloquiales		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Textos escritos	42 (62%)	30 (41%)	27 (32%)	14 (21%)	13 (18%)	16 (19%)
Textos escritos coloquiales a nivel situacional Y lexical	13 (19%)	8 (11%)	13 (15%)			
Textos orales	7 (78%)	5 (56%)	6 (67%)	5 (56%)	9 (100%)	8 (89%)
Textos orales coloquiales a nivel situacional Y lexical	3 (33%)	5 (56%)	6 (67%)			

Tabla 3: Distribución de rasgos coloquiales situacionales y lexicales en Caminos

4.1.1.7 Mención explícita de *coloquial* y términos semejantes

Lo que llama la atención en un análisis de lenguaje coloquial es que el término mismo *coloquial* no se encuentra en los libros ni una sola vez. Aun cuando de vez en cuando se abordan diferencias de registro y se habla de expresiones o situaciones de grados diferentes de formalidad, se utilizan términos como *informal*, *familiar* o el equivalente alemán *umgangssprachlich*, pero nunca *coloquial*. Por ejemplo, vocablos individuales, géneros de texto o realizaciones lingüísticas diferentes para expresar cierta función comunicativa (por ejemplo decir la hora o expresar un imperativo) se presentan como *formales* o *informales* (véase Imagen 2). Curiosamente, la frecuencia más alta de la mención de *informal*, *familiar* y *umgangssprachlich* se encuentra en el primer tomo, mientras que el tercer tomo con el nivel de idioma más avanzado apenas indica o tematiza diferencias de registro.

b ¿Qué hora es?
Une la hora con el reloj correspondiente



A	Son las cinco y cuarto.	B	Es la una y veinte.	C	Son las ocho menos diez.
D	Son las cuatro y veinticinco.	E	Son las doce menos cuarto.	F	Es la una menos cinco.

	Hora formal	Hora informal
20:45	Son las veinte y cuarenta y cinco.	Son las nueve menos cuarto.

Imagen 2: Mención explícita y estrategia de contraste de estructuras formales e informales en Caminos 1 (Bicvic et al. 2023: 76)

4.1.1.8 Estrategias de contraste entre rasgos coloquiales y formales

Conforme al número limitado de menciones explícitas de términos como *coloquial*, *Caminos* aplica solo unas pocas estrategias de contraste para mostrar las diferencias entre registros formales e informales. Una estrategia consiste en tareas de emparejamiento donde los alumnos deben decidir si saludos y despedidas orales son más formales o informales. La segunda manera de comparación binaria es una simple contraposición visual de dos versiones de una expresión, frase o incluso un texto entero, donde cada versión se titula con *formal* e *informal*, respectivamente. Esta contraposición no solo se utiliza para el tema de expresar la hora en tomo 1, como se ilustra en Imagen 2, sino también para distinguir entre diferentes grados de formalidad para responder a correos electrónicos en tomo 2 (véase Imagen 3). Aquí los alumnos son introducidos a dos registros distintos no solamente mediante unas pocas frases aisladas, sino también a nivel textual, es decir con un texto entero coherente, del cual se extraen las expresiones particularmente formales e informales. Tales estrategias de contraste para abordar los registros lingüísticos solo se encuentran en los tomos 1 y 2 y se omiten por completo en el tomo 3.

10° aniversario

Para celebrar el décimo aniversario de nuestra empresa, tenemos el gusto de invitar a nuestros clientes y amigos a la celebración que tendrá lugar en el Hotel Real Intercontinental (avda. Roble s/n, frente a Mall Multiplozo), el viernes 27 del presente mes a partir de las 20.00 horas. Esperamos contar con su presencia.

Antonio Rosales Morazán
Director General
S.R.C.

GRUPO GAMA, ZONA LIBRE METROPOLITANA, EL PEDREGAL, TEGUCIGALPA

Estimado señor Rosales:
Muchas gracias por la invitación, pero lamentablemente no me es posible asistir, ya que hoy mismo salgo de viaje de negocios por varias semanas. Aprovecho la ocasión para enviarles mis más sinceras felicitaciones y desearles una magnífica celebración.
Un cordial saludo,
Silvia Ortega

S.R.C.: Se ruega contestación

Para: colegas
Asunto: Temas reunión del viernes

Hola a todos:
Nuestra próxima reunión es el 1 de abril aquí en la central de Tegucigalpa. Queremos hablar de los cambios en las estrategias para lanzar nuevos productos. Por favor, ¡necesito los temas para la discusión hasta el viernes! La próxima semana envío el orden del día con todas las propuestas ya incluidas.

Saludos,
Germán

Para: german.ordonez@gmail.com
Asunto: Disculpas + distribuidores en Europa

Hola Germán:
Mira, ese día no puedo, es que tengo que visitar a un cliente muy importante. ¿No se podría cambiar la fecha? Si no, ya me informas después sobre los resultados.
A propósito, ¿me puedes mandar por e-mail una lista de nuestros distribuidores en Europa?

Saludos,
Silvia

Responder a una invitación
Lea otra vez las respuestas y complete las frases del cuadro.

informal	formal
Ese día no puedo, _____	Lamentablemente no _____
tengo que...	asistir, ya que...
_____, ¿me puedes mandar...?	_____ la ocasión para...
Claro que sí voy...	Con mucho gusto asistiré a...
Saludos,	Un _____ saludo,

Imagen 3: Estrategia de contraste de contraposición para correos electrónicos formales e informales en Caminos 2 (Bicvic & Ruiz Sola 2018: 117)

4.1.1.9 Solapamiento de canciones y lenguaje coloquial

La aparición de lenguaje coloquial relacionada con el uso de canciones es bastante limitada, pero existente y observable primordialmente en el último tomo. En dos de las canciones del tercer tomo ocurren unos pocos rasgos coloquiales lexicales. Primero, la canción de Amaral contiene tres ejemplos concretos que pueden considerarse como elementos coloquiales. Uno de ellos es un coloquialismo fonético bastante común en varias regiones hispanohablantes y se manifiesta en la elisión de la /d/ intervocálica en la desinencia *-ado* en el participio perfecto, de modo que la forma auditiva de la palabra *enamorado* cambia de [enamor'aðo] a [enamor'ao]. Los otros dos ejemplos en esta canción pertenecen al ámbito lexical. Por un lado, de nuevo se encuentra un sustantivo con sufijo diminutivo, a saber en la frase “la señorita rock’n’roll” (Amaral 2005), que en el contexto informal de la letra puede categorizarse como coloquial. Por otro lado, en el estribillo aparece el *verbum omnibus* común *cosa* en la expresión “por encima de todas las cosas” (Amaral 2005). No obstante, si bien se encuentran unos cuantos rasgos coloquiales en esta canción, la totalidad de la letra no puede ser descrita realmente como coloquial; solo el tema es muy cotidiano y, con ello, más informal.

Segundo, la última canción de la serie, *Ska de la tierra*, es aquella que contiene más ocurrencias de características coloquiales. A diferencia de la canción de Amaral, la de Bebe muestra expresiones coloquiales exclusivamente a nivel lexical. Sus coloquialismos lexicales más presentes son, otra vez, los diminutivos; esta modificación de palabras aquí no solo se realiza mediante el sufijo *-ito/a*, sino también con las alternativas *-illo/a* y *-inino/a*. Además, ocurre tanto con sustantivos (*la penita*, *los pajarillos*) como con adjetivos, concretamente con *poquito* y *chiquinino*. Cabe destacar adicionalmente que *chiquinino* presenta un caso especial, ya que muestra un sufijo poco usado en español y ni siquiera se encuentra en el diccionario de la Real Academia. El otro elemento lexical coloquial en *Ska de la tierra*, que se repite un total de 25 veces en la canción, es la muletilla *es que*: la gran mayoría de las frases en las estrofas empiezan con “y es que no hay respeto” o “y es que piensa que ya no la quieren” (Bebe 2004). Una característica de la canción que se podría añadir como rasgo coloquial es la pronunciación general de la cantante: a diferencia de los intérpretes de las demás canciones en *Caminos*, Bebe no tiene una pronunciación tan clara y cerca de una norma estándar. Suele pronunciar ciertos sonidos de manera aspirada, de modo que, por ejemplo, la frase [i es ke no ai res'peto por los paxa'rijos] se convierte en la realización fonética [i eh ke no ai reh'peto por loh paha'rijoh]. Se podría discutir, sin embargo, si esta característica fonética verdaderamente es coloquial o simplemente típica de ciertas variedades diatópicas.

En resumen, se puede constatar que las canciones incluidas en *Caminos* contienen algunos rasgos coloquiales, particularmente en el último tomo de la serie. No obstante, a excepción de *Ska de la tierra*, las ocurrencias de elementos coloquiales son esporádicas y limitadas. Además, las características coloquiales presentes no se explicitan de ninguna manera en las integraciones didácticas, de ahí que los alumnos posiblemente ni siquiera se den cuenta de ellas y la presencia de lenguaje coloquial auténtico pase desapercibida.

4.1.2 Nuevas Perspectivas Austria

4.1.2.1 Breve presentación del manual

La serie *Nuevas Perspectivas Austria* ofrece un total de cuatro tomos sucesivos, con los que los alumnos al final pueden alcanzar un nivel de idioma de B2. Como ya explicado anteriormente, para el presente análisis se incluyeron solo los primeros tres tomos. Los tomos 1 a 3 se publicaron en los años 2018 y 2019. *Nuevas Perspectivas* es el sucesor de la serie un poco más vieja *Perspectivas* y, como su predecesor, fue editada y publicada por la editorial austríaca Veritas. Ambas series se originan de los manuales *Perspectivas Spanisch* de la editorial alemana Cornelsen, publicados aproximadamente diez años antes.

Igual que *Caminos*, *Nuevas Perspectivas* se divide en nueve unidades regulares, que giran en torno de temas determinados. Hay una particularidad en el tercer tomo, a saber que se constituye de seis unidades regulares más tres unidades opcionales, de las cuales se puede elegir una o dos, según el tiempo que quede en el último año escolar. También en conformidad con la estructura de *Caminos*, hay tres unidades adicionales intercaladas, llamadas *¡Preparémonos!*, que sirven para practicar los formatos de tareas estandarizados para el bachillerato y autoevaluar las propias competencias. Las secciones *¡Preparémonos!* también brindan la oportunidad de profundizar ciertos contenidos con actividades más creativas y extensivas como juegos, ponencias o pósteres. Además, *Nuevas Perspectivas* ofrece repasos de los tomos anteriores al inicio, diversos mapas geográficos y, al final del libro, exámenes finales, resúmenes de los tiempos y las conjugaciones verbales y listas de vocabulario.

Con respecto a la estructura interna de las unidades regulares, en la primera página siempre se indican los objetivos de aprendizaje de la presente unidad. Estos objetivos incluyen, como en *Caminos*, las formulaciones de las competencias comunicativas que los alumnos deben adquirir, pero también indican las lecciones lexicales y gramaticales específicas que se abordarán en esta unidad (p.ej. *verbos en -ar*, *los pronombres demostrativos*, *quedar bien/mal*). Cada unidad termina con la sección *¡Acuérdate!*, donde hay un resumen de las estructuras gramaticales y las expresiones lexicales aprendidas.

4.1.2.2 Presencia general de canciones

El papel de canciones como material didáctico en *Nuevas Perspectivas* parece aún más insignificante que en *Caminos*. El número total de canciones en todos los tres tomos es tres; a diferencia de *Caminos*, las canciones en *Nuevas Perspectivas* están distribuidas equilibradamente a los tomos, de modo que cada manual contiene una canción.

Tomo	Título de la canción	Intérprete	Año de publicación	Procedencia del intérprete	Estilo musical
NP1	<i>Latinoamérica</i>	Marquess	2010	Alemania	pop latino
NP2	<i>Extranjero soy</i>	Culcha Candela	2007	Alemania	reggae
NP3	<i>A la mina no voy</i>	Quilapayún	1969	Chile	folklórico

Tabla 4: Lista de las canciones en *Nuevas Perspectivas*

Aunque no se incluyan muchas canciones como material didáctico en estos manuales, por todo sería falso concluir que los autores no dan importancia al rol de la música en el aprendizaje de ELE. Curiosamente, la música hispanohablante como aspecto temático y cultural aparece repetidas veces en la serie. Tanto en el segundo como en el tercer tomo, por ejemplo, hay una actividad de música más larga donde los aprendientes deben preparar una pequeña ponencia sobre canciones o cantantes hispanohablantes buscando las informaciones pertinentes en internet. Además de ello, el tomo 3 ofrece informaciones y actividades relacionadas con música auténtica en la unidad *Arte y cultura*. Por tanto, pese a la escasa presencia de canciones en *Nuevas Perspectivas*, el papel de la música hispana a fin de cuentas no parece completamente secundario.

4.1.2.3 Selección de las canciones

La selección de las canciones integradas en *Nuevas Perspectivas* parece muy cuestionable. Primero, hay muy poca variación en la procedencia geográfica y la época de publicación de las canciones incluidas: las dos canciones de intérpretes alemanes se publicaron hace aproximadamente 15 años, y la tercera canción de Chile es de los años 60. En consecuencia, los alumnos solo conocen música bastante moderna y bastante anticuada, pero no las épocas entremedias. La única variación observable se encuentra en el estilo musical de las canciones y en los temas que abordan sus letras. Hay que reconocer que *Nuevas Perspectivas* supera los límites de la música popular y, con la canción de Quilapayún, incluso incluye un estilo musical hispano tradicional, a saber la música folklórica.

Segundo, hay que dirigir la mirada hacia la procedencia y los intérpretes de las canciones seleccionadas: extrañamente, los autores de los manuales optaron por trabajar con dos canciones de intérpretes no hispanohablantes, más precisamente dos grupos musicales alemanes con miembros de diferentes procedencias. Si bien las bandas ocasionalmente cantan en español, hay que destacar dos aspectos problemáticos de esta selección de música para un manual. Por un lado, no se puede ignorar el hecho de que uno de los grupos, Marquess, que publicó una gran cantidad de su música en español, notoriamente canta y escribe letras con errores gramaticales y lexicales y una pronunciación a veces dudosa. Aunque por lo general una desviación de la norma estándar en letras de canciones no sea ni inusual ni problemática por sí, el hecho de que los músicos de Marquess no son hablantes nativos del español claramente se hace notar en sus textos, porque contienen errores lingüísticos como conjugaciones verbales o congruencias gramaticales erróneas, y expresiones carentes de sentido. Tales características textuales de letras de canciones en el aula no tienen nada que ver con lenguaje coloquial y, por ello, solo crean confusión entre los alumnos y entrañan el riesgo de la adquisición de estructuras erróneas en ELE.

Por otro lado, es incomprensible por qué los autores de *Nuevas Perspectivas* dejan pasar la oportunidad para mostrar a los alumnos canciones verdaderamente hispanohablantes. Especialmente en vista de la presencia de canciones tan escasa, parece mucho más beneficioso aprovechar este espacio limitado para abordar productos culturales y artísticos del mundo hispano. Pero con la selección de canciones presente, los alumnos apenas tienen la ocasión de conocer música auténtica de la lengua y cultura meta.

4.1.2.4 Actividades propuestas para las canciones

Las actividades didácticas relacionadas a las canciones incluidas en *Nuevas Perspectivas* son muy pocas; los autores proponen como máximo dos tareas breves por canción. A diferencia de las actividades para canciones en *Caminos*, no todas las canciones presentes cuentan con una actividad *while*, que se hace durante la escucha: la tercera canción en la serie, *A la mina no voy*, requiere de los alumnos que simplemente “[e]scuch[en] la siguiente canción en youtube” (Niedersüß et al. 2019: 128), mientras leen la letra. Como los alumnos así no tienen un objetivo o motivo claro para escuchar la canción, este tipo de instrucción para durante la audición no puede categorizarse como actividad *while*.

Todos los ejercicios relacionados a las tres canciones de *Nuevas Perspectivas* son bastante sencillos y muy tradicionales, ya que siempre se trabaja con la versión escrita de la letra en combinación con algunos huecos para rellenar y la tarea de resumir la letra. Según las tareas propuestas, pues, no está previsto una discusión más profunda ni de las canciones y los temas abordados en ellas ni de sus intérpretes o contextos. Al contrario de *Caminos*, las canciones en *Nuevas Perspectivas* solo sirven para subrayar un tema trabajado en una unidad, pero no realmente se tratan como productos culturales independientes valiosos o como oportunidad para practicar destrezas comunicativas a partir de lenguaje auténtico.

El ejercicio más simple es, adecuadamente, el para *Latinoamérica* en el primer tomo: aquí los alumnos solo deben reconocer palabras individuales de la letra, todavía sin tener que comprender estructuras más largas. Para *Extranjero soy* en el segundo tomo, se trata de la tarea clásica de rellenar los huecos en la letra de la canción con palabras determinadas, en este caso de distintas clases de palabras. Las palabras dadas con las que se debe rellenar el texto se constituyen, por un lado, de palabras básicas y vocablos que ya aparecieron en las tareas anteriores y, por otro lado, de unos pocos vocablos nuevos. La realización didáctica de *A la mina no voy* en el tomo 3 es la única ocasión en *Nuevas Perspectivas* donde el trabajo con una canción por lo menos deja vislumbrar el esquema didáctico de *antes/durante/después*. Aquí los alumnos ya han leído antes de la audición algunos textos informativos breves sobre la historia de España y Latinoamérica con relación a la conquista del Nuevo Mundo, de lo cual trata la canción de Quilapayún. Por tanto, ya saben más sobre el contexto histórico al que se refiere la letra y les resulta más fácil orientarse en el texto y entenderlo. La tarea de seguimiento después de escuchar la canción consiste en resumir el tema y el texto, aunque no se especifica en qué formato social o en qué modo (oral o escrito).

En total, las canciones y sus tareas presentes tienen su justificación en el contexto de las unidades respectivas y para el nivel de idioma, pero no impulsan una profundización de la canción, su letra o sus datos contextuales. Falta una extensión de las actividades para trabajar las canciones en más detalle, y ello no sería muy complicado en estos tres casos. Para *Latinoamérica*, por ejemplo, se podría incluir un mapa geográfico del continente americano o unas imágenes de los aspectos culturales mencionados en la canción. En el segundo tomo, si bien los alumnos trabajan el tema de la canción de Culcha Candela

en algunos ejercicios antecedentes, la letra de la canción misma no se discute ni se relaciona con los otros textos de comprensión. Aquí sería útil, por ejemplo, dar informaciones sobre el grupo musical con sus miembros multinacionales o hacer suposiciones en pleno sobre el yo lírico y sus emociones y pensamientos. Como en *Caminos*, llama la atención que nunca se hace mención de los intérpretes, la época de publicación o el contexto sociopolítico o musical de las canciones.

4.1.2.5 Objetivos didácticos de las canciones

Los objetivos que persiguen los ejercicios para las canciones incluidos hasta cierto punto son semejantes a los que se encuentran en *Caminos*. Igualmente se puede observar la progresión gradual de la complejidad de los ejercicios y las destrezas comunicativas practicadas con ellos: otra vez, las exigencias didácticas progresan del mero reconocimiento de palabras y estructuras lingüísticas a competencias más complejas a nivel textual. Curiosamente, las tareas para las primeras dos canciones en cada serie de manuales tienen una estructura muy parecida y los mismos objetivos de aprendizaje. Con la canción en el primer tomo se practican el reconocimiento de unidades fonológicas y, potencialmente, la correspondencia fonema-grafema del español; la tarea para la canción del segundo tomo se enfoca en practicar expresiones pluriverbales y colocaciones. En el nivel más avanzado, en cambio, se exige que los alumnos trabajen con la letra de la canción de manera más holística y que comprendan y resuman el texto en su totalidad.

En cuanto a las destrezas comunicativas de los ejercicios propuestos, a veces resulta difícil determinar las intenciones de los autores, ya que las instrucciones de dos tareas son demasiado inespecíficas y ambiguas. Las formulaciones “Welche Wörter im Text erkennst du?” (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2023: 21) y “resume la letra” (Niedersüß et al. 2019: 128) no indican en qué forma exactamente los alumnos deben realizar estas tareas. No se puede decir con certeza si la intención didáctica aquí fueron las competencias orales o escritas (o ambas). Sin embargo, es cierto que, en conjunto, hay un equilibrio bastante bueno entre las competencias productivas y receptivas.

Tomó	Canción	Objetivos de la(s) tarea(s)	Objetivos de la unidad correspondientes
NP1	<i>Latinoamérica</i>	Reconocer palabras en su forma auditiva	“Aussprache, Betonung und Alphabet” (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2023: 12) “Namen und Herkunft angeben und danach fragen” (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2023: 12)
NP2	<i>Extranjero soy</i>	- Reconocer congruencias gramaticales y semánticas - Reconocer colocaciones	“hablar sobre los motivos para emigrar” (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2018: 124) “hispanos en EE.UU.” (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2018: 124)
NP3	<i>A la mina no voy</i>	- Practicar la comprensión lectora - Dar un resumen de un texto breve - Identificar y explicar la relación entre los contenidos de dos textos sobre el mismo tema - Hablar sobre la época histórica de la colonización española de América	-

Tabla 5: *Objetivos didácticos de las tareas para canciones y de sus unidades correspondientes en Nuevas Perspectivas*

4.1.2.6 Rasgos lexicales coloquiales en los textos

Con referencia a la ocurrencia de léxico coloquial de *Nuevas Perspectivas*, el análisis muestra que la parte de textos con rasgos lexicales coloquiales es más bien grande, especialmente en comparación con *Caminos*. Muchos de los textos escritos cumplen los rasgos coloquiales situacionales de Briz (2015), aunque, igual a *Caminos*, se deja observar una disminución constante de textos situacionalmente coloquiales del primer al tercer tomo. Mientras que en el primer tomo dos tercios de los textos tienen una situación comunicativa coloquial, este porcentaje se reduce a un poco más de un tercio en el tomo 3. Una tendencia semejante se muestra para los textos orales, donde el porcentaje de textos situacionalmente coloquiales más bajo está en el tercer tomo. Es notable, no obstante, que para los tomos 1 y 2 estos porcentajes se elevan al 100%. De estos números de situaciones comunicativas coloquiales se puede deducir que los contextos comunicativos en *Nuevas Perspectivas* por lo general parecen hacerse más formales conforme al aumento del nivel de idioma.

	# y % de textos situacionalmente coloquiales			# y % de textos con rasgos lexicales coloquiales		
	NP1	NP2	NP3	NP1	NP2	NP3
Textos escritos	40 (67%)	51 (55%)	23 (37%)	18 (30%)	35 (38%)	16 (25%)
Textos escritos coloquiales a nivel situacional Y lexical	18 (30%)	32 (34%)	12 (19%)			
Textos orales	9 (100%)	9 (100%)	4 (44%)	3 (33%)	9 (100%)	7 (78%)
Textos orales coloquiales a nivel situacional Y lexical	3 (33%)	9 (100%)	5 (56%)			

Tabla 6: Distribución de rasgos coloquiales situacionales y lexicales en *Nuevas Perspectivas*

La proporción de textos escritos que cumplen los rasgos de Briz (2015), así como contienen léxico coloquial oscila entre un 19% y 34% en los diferentes tomos y, con ello, es comparativamente alta. Para las grabaciones de audio, los porcentajes de los textos ‘verdaderamente’ coloquiales son significativamente más altos, con un mínimo del 33% y un máximo de un asombroso 100%. Una característica común de los textos escritos y orales al respecto es que la parte más grande de textos situacional y lexicalmente coloquiales se encuentra en el segundo tomo en ambos casos. Como en la serie *Caminos*, no sorprende que, en promedio, las grabaciones incluyan considerablemente más textos ‘completamente’ coloquiales que los textos escritos. Esta observación también es válida para la ocurrencia de rasgos lexicales coloquiales en general: pese a que un mínimo de 30% de textos escritos con léxico coloquial es una proporción bastante grande, los textos orales muestran cifras más altas, con un 100% en el segundo tomo y un 78% en el tercero.

Procediendo al análisis cualitativo de los textos en *Nuevas Perspectivas*, se dibujan varios paralelos con los elementos lexicales coloquiales encontrados en *Caminos*. En primer lugar, saltan a la vista las abundantes ocurrencias de acortamientos, casi exclusivamente de sustantivos. En esta categoría figuran palabras como *tele*, *pele*, *profe*, *cole*, *bici* y *porfa*. También los diminutivos con *-ito/a* son frecuentes en

los tomos 2 y 3, donde aparecen sustantivos o adjetivos sufijados como *regalito*, *cosita*, *casita*, *besito* y *viejito*. Otras expresiones lexicales recurrentes en todos los tomos, especialmente en diálogos, son las ya mencionadas interjecciones fáticas, que pueden ser o palabras individuales o elementos lexicales pluriverbales fijos, especialmente *qué va*, *no me digas*, *imagínate*, *a ver*, *vaya*, *bueno* y *pues*. Otra semejanza con el léxico coloquial utilizado en *Caminos* pertenece a la categoría de la intensificación: el prefijo *súper* para adjetivos, adverbios y sustantivos se encuentra repetidas veces en expresiones como *súper bien*, *súper guay* o *superfiesta*. Pero la intensificación de enunciados a veces también se realiza de otra manera, a saber mediante el recurso estilístico de la hipérbole. Por eso, en vez de *decirle algo a alguien repetidamente*, una interlocutora afirma que *se lo ha dicho mil veces* a su novio que se ocupe de las tareas domésticas (Niedersüß et al. 2019b: 22). Los *verba omnibus* presentan un tipo de léxico coloquial popular también en *Nuevas Perspectivas*, otra vez manifestándose principalmente en la palabra *cosa*, en frases como “muchas cosas interesantes” (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2018: 35) o “cosas importantes en la vida” (Niedersüß et al. 2019b: 31). Una categoría de léxico coloquial que llama la atención particularmente en los tomos más avanzados es la de las metáforas cotidianas y locuciones gráficas. Ejemplos de este tipo de expresiones pluriverbales incluyen *pasarle bomba*, *ponerse los pelos de punta a alguien*, *aburrirse como una ostra*, *no entender ni jota*, *comerle la cabeza a alguien* y *hacerse famoso de la noche a la mañana*. Dos vocablos coloquiales que nunca aparecen en *Caminos* y, por ende, saltan a la vista en los textos de *Nuevas Perspectivas* son *guay* y *chulo*. No se dejan asignar a ninguna categoría específica de la lista de rasgos lexicales coloquiales, pero, según el diccionario de la Real Academia (Real Academia Española 2024: s.v. *guay* y *chulo*), inequívocamente se clasifican como palabras coloquiales en los contextos en que se usan en estos manuales.

4.1.2.7 Mención explícita de *coloquial* y términos semejantes

En cuanto a la mención explícita del término *coloquial* en *Nuevas Perspectivas*, se presenta una diferencia decisiva en comparación con *Caminos*, por lo menos en el tercer tomo. En los primeros dos tomos de *Nuevas Perspectivas*, se procede de la misma manera que en *Caminos*, es decir que la palabra *coloquial* no se incluye en ninguna parte; en su lugar, un término parecido que se menciona varias veces es *informal*, habitualmente con su parte opuesta *formal*. Se habla, por ejemplo, de correos electrónicos formales e informales o de un *look formal* y un *look informal* en la moda (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2018: 156). Adicionalmente, se menciona el término *vulgar* en exactamente una ocasión en el tomo 2 para advertir a los alumnos de la variación diatópica en el significado de ciertas expresiones, en este caso el verbo *coger*: “**Coger** hat in Lateinamerika eine andere, vulgäre Bedeutung. Verwende dort stattdessen das Verb **tomar**” [énfasis original] (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2023: 112).

En cambio, el tercer tomo hace mención de *coloquial* múltiples veces. Aparece por primera vez en un texto de comprensión lectora que discute las ventajas y desventajas del programa Erasmus, entre ellas el beneficio de aprender un idioma de modo más profundo, inclusive su registro coloquial (Niedersüß et al. 2019: 38). Aquí *coloquial* forma parte del contenido en la lengua meta, pero no se aborda con referencia específica a la enseñanza. Más tarde, por el contrario, en una unidad opcional, se tematizan

en más detalle el español coloquial y sus variantes diatópicas en forma de una comprensión lectora, una comprensión oral y una investigación individual de los alumnos en internet. En una tabla se presentan algunas diferencias diatópicas en pronunciación, gramática y vocabulario coloquial; los alumnos después deben averiguar la procedencia geográfica de los hablantes en el audio según las indicaciones de esta tabla (véase Imagen 4). Lo que llama la atención en esta sección sobre el español coloquial es que los autores repetidamente ponen de relieve la importancia del léxico en el lenguaje coloquial, por ejemplo en el segundo texto de lectura:

Aunque ambos territorios son hispanohablantes, las diferencias en cuanto al vocabulario son enormes. [...] La distancia ha hecho que aunque se use un mismo idioma, el lenguaje haya evolucionado de forma diferente y sobre todo cuando nos referimos a expresiones coloquiales.

(Niedersüß et al. 2019: 116)

Esta unidad opcional en el nivel más avanzado es la única ocasión en ambas series de manuales en la que el registro coloquial y sus componentes distintos se abordan como parte del proceso de aprendizaje de ELE. Curiosamente, no se explica en ningún lugar el significado de *coloquial* ni se establece claramente la relación de contraste entre los registros coloquiales y formales.

14 Aquí tienes algunas variantes del español. Luego escucha a tres personas que hablan sobre lo que le pasó a Luis y di de dónde son.

	Pronunciación	Gramática		Vocabulario coloquial
		2. P. Sing.	2. P. Plural	
España peninsular	za, ce, ci, zo, zu, -z ≠ sa, se, si, so, su, -s	tú quieres	vosotros queréis	tío/-a (tipo/-a), pasta (dinero), chungo/-a (raro/-a, malo/-a), curro (trabajo), mangar (robar)
Argentina, Paraguay y Uruguay	za, ce, ci, zo, zu, -z =	vos querés	ustedes quieren	macanudo (estupendo), piola (listo/-a), boludo/-a (tonto/-a), mina (mujer), guita / plata (dinero), ¡Che! (¡Oye!)
México	sa, se, si, so, su, -s	tú quieres		padrísimo (estupendo), güey (¡Hombre!), platicar (charlar), menso/-a (tonto/-a), lana (dinero), ahorita (ahora)

Persona 1: _____ Persona 2: _____ Persona 3: _____

Imagen 4: Tarea de comprensión oral sobre variedades hispanohablantes con variantes diatópicas de léxico coloquial en Nuevas Perspectivas 3 (Niedersüß et al. 2019: 115)

4.1.2.8 Estrategias de contraste entre rasgos coloquiales y formales

La aplicación de estrategias de contraste entre registros diferentes en *Nuevas Perspectivas* es aún más infrecuente que en *Caminos*. Solo hay dos ocurrencias de contraposiciones de lenguaje formal e informal, que ambas veces están relacionadas a la redacción de una carta o un correo electrónico. En el tomo 1, se encuentra un breve ejercicio sobre fórmulas de saludo y despedida comunes para cartas o postales, que los alumnos deben clasificar como formales o informales. Esta contraposición luego se repite de modo más claro en la sección *¡Acuérdate!* al final de la unidad (véase Imagen 5), dónde se ofrece un resumen de los contenidos nuevos aprendidos.

Einen Brief/Eine Postkarte/Ein E-Mail schreiben	
Anrede: formell: Estimado señor ____:/ Estimada señora ____:/ Estimados/-as ____: informell: Querido ____:/ Querida ____:	Verabschiedung: formell: Un saludo cordial, .../ Atentamente, .../ Le/ Les saluda atentamente, ... informell: Muchos besos y abrazos, .../ Un beso, ...
Nach der Anrede: Gracias por tu carta/correo electrónico. ¿Cómo estás? Ahora estoy en España y quiero escribirte sobre una ciudad que me gusta mucho ... ¡Barcelona!	

Imagen 5: Estrategia de contraste aplicada para distinguir correos electrónicos o cartas formales e informales en *Nuevas Perspectivas* 1 (Niedersüß, Dannerer & Glavaš 2023: 119)

La yuxtaposición de los dos registros en el segundo tomo, en cambio, es notablemente más pormenorizada. Aquí los aprendientes no solo conocen algunas frases fijas de manera aislada, sino que pueden familiarizarse con el lenguaje informal mediante un texto entero en un primer paso. El contraste entre lo formal y lo informal se establece, por una parte, por medio de dos tareas con instrucciones para un texto de producción escrita, un correo electrónico a un amigo y uno a un político. Mientras que la ‘solución’ para la primera tarea se presenta en forma de un texto ejemplar, el texto formal tiene que ser escrito por los alumnos mismos, tomando el texto informal como punto de orientación (véase Imagen 6). Aunque la idea de dejar a los alumnos escribir el segundo texto por cuenta propia parezca buena porque quizás provoque una concienciación y comprensión más profunda de registros diferentes, será difícil para los aprendientes producir un texto formal sin conocer las características lingüísticas concretas que lo distingan de un texto informal. Se podría constatar, por tanto, que esta estrategia de contraste resulta algo incompleta y no clarifica suficientemente las dos contrapartes.

2

¡PREPARÉMONOS!

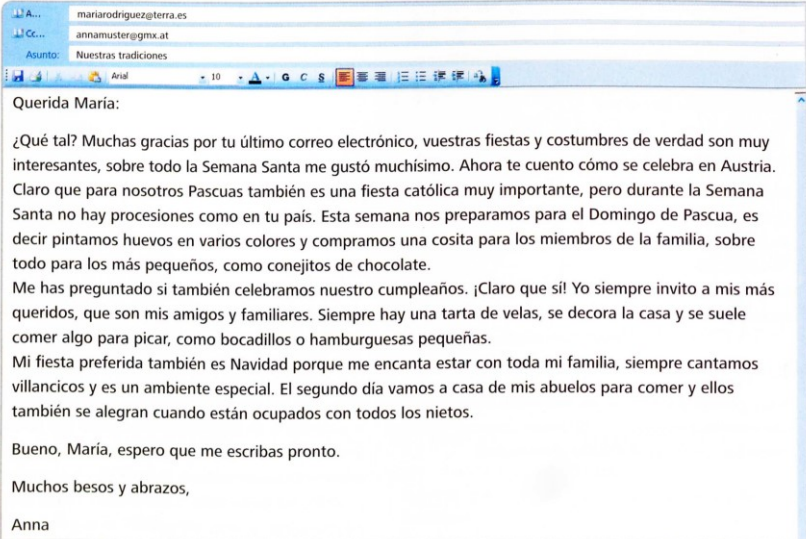
- Repaso (Unidades 4–6)
- ¿Cómo escribir un correo electrónico?
- Autoevaluación

1 Aquí tienes un modelo y algunas pautas para escribir un correo electrónico. Lee la parte informal y después escribe un correo electrónico formal (150 palabras).

informal

Escribes a una amiga española/un amigo español sobre tradiciones austriacas. En el correo electrónico

- informas sobre una fiesta en Austria,
- describes cómo celebras tu cumpleaños,
- mencionas tu fiesta preferida.



formal

Escribes a una política/un político sobre los jóvenes austriacos. En el correo electrónico

- informas de qué les interesa a los jóvenes,
- mencionas las ofertas culturales que deben ser interesantes para los jóvenes,
- opinas qué ley en Austria se debe cambiar.

USO DEL ESPAÑOL

Expresiones útiles para escribir un correo electrónico formal:

A:

De:

Asunto:

Estimada señora _____: / Estimado señor _____:

Le escribo porque...

...

Le saluda atentamente/Un saludo/Atentamente, _____.

USO DEL ESPAÑOL

¿Cómo escribir un correo electrónico?

Insgesamt sind es **5 Absätze** (Einleitung, Beantwortung Punkte 1–3, Schlussformel). Nach jedem Absatz wird eine **Zeile frei** gelassen!

Zur Wortanzahl werden **nicht** Anrede und Verabschiedung gezählt!

Imagen 6: Estrategia de contraste intentada para la aplicación por parte de los alumnos en la producción escrita en Nuevas Perspectivas 2 (Niederstüß, Dannerer & Glavaš 2018: 104)

4.1.2.9 Solapamiento de canciones y lenguaje coloquial

La presencia de rasgos coloquiales lexicales en las letras de las canciones de *Nuevas Perspectivas* es aún más escasa que en *Caminos*. Ello no simplemente se debe al hecho de que estos manuales contengan menos canciones en total; también las canciones individuales apenas muestran coloquialismos. Otra vez, las ocurrencias de coloquialismos se limitan a los tomos de los niveles más avanzados.

En la canción del segundo tomo, *Extranjero soy*, aparece una expresión lexical coloquial, a saber *tumbao*. Aunque *tumbao* puede denotar un patrón rítmico en la música cubana o africana, el significado

al que el cantante se refiere en esta canción es el de la manera de caminar de una persona, una denotación que se usa coloquialmente en algunas partes de Latinoamérica. Además, algunas frases destacan por su sintaxis poco usual, donde el objeto directo o incluso el adverbio se mueve al inicio de la frase. Así se construyen frases como “sueños quiero realizar”, “cien por ciento voy a dar” y “duro me toca trabajar” (Culcha Candela 2007), que suenan poco usual para el oído hispano. Sin embargo, es más plausible que se trate más bien de un recurso estilístico artístico, que pone énfasis particular en el constituyente desplazado al inicio de la frase, y no tanto de una muestra de lenguaje coloquial. Así pues, *tumbao* permanece la única característica coloquial en esta canción.

La canción de Quilapayún en el tercer tomo refleja una situación muy semejante. La ocurrencia de rasgos coloquiales en la letra se limita a una sola palabra: la expresión “mis negritos” (Quilapayún 1969) en la última estrofa. Con ello, otra vez aparece un diminutivo con el sufijo *-ito/a*, que así se convierte en el rasgo coloquial más utilizado en las canciones de ambas series de manuales analizadas. En el caso de *A la mina no voy*, el sustantivo diminutivo presenta una alternativa más coloquial para denominar a niños de piel oscura y se pone en contraste directo con su equivalente adulto y no diminutivo, “mi negra” (Quilapayún 1969). Aparte de los *negritos*, la letra de la canción no contiene ninguna expresión o estructura coloquial.

En resumen, las ocurrencias de lenguaje coloquial en las canciones de *Nuevas Perspectivas* son mínimas y despreciables. Igual que en *Caminos*, los pocos coloquialismos presentes no se explican o se discuten en las tareas correspondientes. Pero como – estrictamente hablando – solo hay dos palabras clasificables como elementos coloquiales en las tres canciones, no es sorprendente que estos ejemplos tengan una relevancia marginal y no se aborden expresamente.

4.2 Encuesta escrita

Además del análisis de los manuales de ELE, la encuesta escrita proporcionó varios conocimientos útiles sobre el trabajo con música y lenguaje coloquial en las aulas de Viena. Cabe destacar aquí que los resultados de la encuesta pudieron verificar la hipótesis inicial implícita sobre los manuales de ELE más comunes en aulas austríacas: según las respuestas de los profesores encuestados, un 89% de ellos disponen de *Caminos* o *Nuevas Perspectivas* (o ambos) en su instituto. Este porcentaje tan alto confirma la supuesta relevancia de estos dos manuales para las clases de ELE por lo menos en Viena. Aunque también hubo menciones de otros manuales usados, la mayoría de estos otros manuales fueron publicadas por las mismas editoriales alemanas de las versiones originarias de *Caminos* y *Nuevas Perspectivas*, es decir Cornelsen y Klett.

4.2.1 **Uso de música y canciones populares**

La encuesta reveló que la música presenta un tipo de material didáctico utilizado por un gran número de profesores de ELE, en parte también con alta frecuencia y regularidad. Uno de los resultados más destacables al respecto es que todos los profesores encuestados ya han empleado música alguna vez en

sus clases de español. Por consiguiente, aunque la música es la herramienta multimodal menos popular entre los profesores comparada con vídeos o aplicaciones digitales, todos los participantes tienen experiencia con el uso de música en el aula.

Afortunadamente, en la gran mayoría de las clases con música, los alumnos mostraron una reacción positiva y, según las observaciones de los profesores, se sintieron más motivados y contentos con este cambio de material didáctico. Pese a ello, 2 docentes subrayaron que a veces canciones y sus letras parecen desbordar a los alumnos a nivel lingüístico. Si bien las respuestas muestran una gran variedad de canciones, intérpretes y tipos de música ensayados en el aula, se vislumbran unos pocos intérpretes y estilos musicales más populares entre los encuestados. Los estilos musicales mencionados más usados son la música popular, inclusive subgéneros como el hip hop, y diversos estilos musicales de la cultura española o latinoamericana, especialmente el reggaetón y el flamenco. Otro tipo de música con varias menciones son canciones generalmente conocidas como villancicos y canciones infantiles.

Con relación a los intérpretes más trabajados en el aula, sobresalen los nombres Manu Chao (siempre con la canción más utilizada en la didáctica del español, *Me gustas tú*), Shakira, Álvaro Soler y Enrique Iglesias. Otros artistas populares en la encuesta incluyen Calle 13, Rosalía, Marquess, Julieta Venegas y Juanes. Además de Manu Chao y Marquess figuran aquí algunos otros de los intérpretes de las canciones incluidas en los manuales analizados, es decir Bebe, Amaral y Culcha Candela. También el contexto didáctico del uso de música muestra tendencias claras en la encuesta: canciones se usan para todos los niveles de idioma de A1 a B2 y más frecuentemente sirven para practicar gramática (74%), introducir o profundizar contenidos temáticos (60%) o elaborar vocabulario (43%). A veces ayudan a mejorar la competencia intercultural (19%) o simplemente deben crear un ambiente de relajación, entretenimiento y motivación en el aula (17%).

Una parte sorprendentemente grande de los participantes, más precisamente casi la mitad (49%), aprovechan la música como herramienta didáctica regularmente, a saber un poco más de una vez por mes. En el uso regular de música en clase se deja observar una diferencia relacionada con el género: mientras que 21 de las 39 mujeres la emplean regularmente, solo 2 de los 7 hombres indicaron ello. Además, el uso regular parece ser un poco más popular entre los docentes que tienen más de 30 años de edad; solo 3 de 8 participantes con menos de 30 años confirmaron la incorporación regular de música en sus clases. Las 3 profesoras que proporcionaron una explicación para su renuncia a canciones en el aula unánimemente hablaron de la falta de tiempo para preparar y trabajar canciones y actividades correspondientes, lamentando esta restricción temporal: “[e]s wäre schön [sic] wenn wir die Zeit hätten [sic] um Musik einzusetzen. Leider ist das nicht der Fall. Außerdem gibt es keine Unterrichtsmaterialien dazu, [...] vermutlich müsste ich es selber zusammenstellen” (CO01, P150). Lo que no resulta sorprendente es que dos tercios de los profesores que consideraban la música *wichtig* o *sehr wichtig* en el proceso de aprender una lengua también hacen uso regular de esta. Los intérpretes y estilos musicales

usados regularmente parecen ser los mismos como los que se enumeraron en el párrafo anterior, es decir la música popular hispanohablante, el reggaetón y artistas como Álvaro Soler, Shakira y Manu Chao.

No obstante, la diferencia está en la integración didáctica de la música en la clase de ELE: mientras que también es muy común tener un enfoque lingüístico de gramática o vocabulario con la música, la segunda opción más usada son los textos de huecos, donde los alumnos tienen que activar varias subcompetencias lingüísticas para llenar los espacios vacíos. Además de un enfoque temático, muchos docentes dejan cantar o bailar a los alumnos (35%) o llevan a cabo tareas relacionadas con aspectos musicales de las canciones como el ritmo o estilos diferentes (17%).

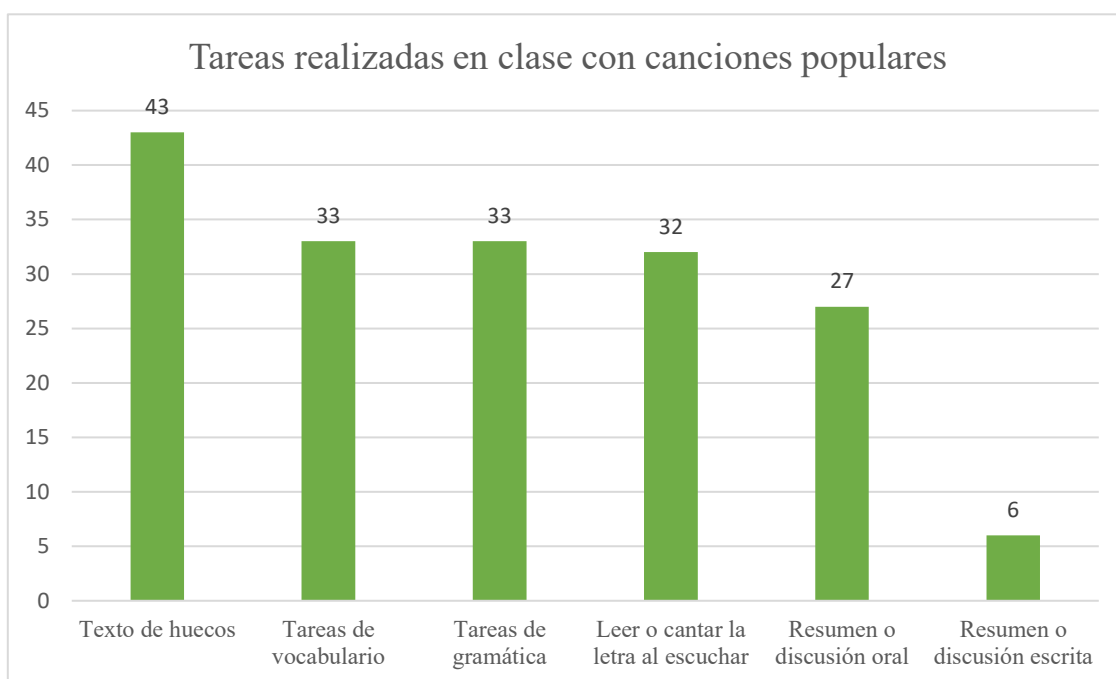


Ilustración 3: Tareas realizadas con canciones en clases de ELE por los profesores encuestados

Las actividades que los encuestados realizaron o suelen realizar con canciones también están en concordancia con las actividades que generalmente consideran útiles para ELE. La opción más seleccionada aquí son los textos de huecos (81%), seguidos del abordamiento de temas gramaticales (77%) o lexicales (79%). Dos otras opciones populares otra vez son la discusión oral del tema de la canción y leer la letra y cantar durante la audición (64% cada una). Una información nueva de esta pregunta es el resultado de que a un 53% de los docentes les parece apto el uso de canciones populares para introducir y practicar lenguaje coloquial.

4.2.2 Abordamiento de español coloquial

Para asegurar que los encuestados estaban familiarizados con el concepto básico del lenguaje coloquial, el cuestionario les pidió que formularan una breve definición del término *español coloquial*. El resultado de las respuestas abiertas, que casi sin excepción se dieron en alemán, se ilustra en una nube de palabras en Ilustración 4. El término de definición que inequívocamente resulta ser el más frecuente es *Umgangssprache*, con 33 menciones entre las 45 respuestas. Otra definición popular, pero

significativamente menos frecuente con solo 12 menciones, es *Alltagssprache*, seguida por las descripciones *lenguaje hablado* (9 menciones) y *variedades diatópicas* (5 menciones). Las demás respuestas que aparecieron varias veces se presentan en la nube de palabras. Definiciones únicas en el presente conjunto de datos incluyen el “español en la calle – wie die Leute sprechen, wenn sie sich vertraut sind” (EC02, P141) y “el lenguaje que se habla en la vida normal, no tan formal como la lengua escrita” (EC02, P94).



Ilustración 4: Nube de palabras ilustrando las definiciones más corrientes del término español coloquial

La inclusión del lenguaje coloquial en las aulas de ELE de los participantes en general no es tan común como la de música, aunque la mayoría de los encuestados ya tienen experiencia con español coloquial en el aula. Solo un tercio afirmaron nunca haber incluido lenguaje coloquial en su enseñanza. Los que sí han enseñado expresiones coloquiales alguna vez mayormente son los docentes entre 30 y 39 años de edad (un 82% de ellos) y una experiencia profesional de 6 a 10 años (75% de ellos), si bien las proporciones numéricas dentro de estos grupos de edad y de experiencia resultan bastante semejantes. No obstante, una tendencia interesante se manifiesta al echar una mirada al uso regular de música en combinación con la tematización de español coloquial: de los docentes que ya han enseñado lenguaje coloquial, una escasa mayoría de 18 de 31 personas también emplean música regularmente en sus clases. En cambio, los que no tienen experiencia con español coloquial en ELE apenas hacen uso de música; 11 de 16 profesores prescinden de este tipo de material en clase.

A la pregunta sobre la importancia subjetiva del lenguaje coloquial en sus clases de ELE un poco más de la mitad de los profesores respondieron que el español coloquial es *nicht so wichtig*. Al mismo tiempo, un 43% indicaron que el español coloquial es o *relativ* o *sehr wichtig* en su enseñanza, por lo cual no se puede determinar una tendencia clara al respecto. Las razones principales por las cuales los docentes no dan prioridad al lenguaje coloquial son, por un lado, el hecho de que les importa más la variedad estándar y, por otro lado, una simple falta de tiempo en la cantidad limitada de clases del español. Una profesora notó secamente: “Ich bin froh, wenn sie Standard-Spanisch verstehen” (EC04, P55). Además, 4 personas respectivamente comentaron que aprender lenguaje coloquial les parece demasiado exigente para los alumnos y que el lenguaje coloquial no forma parte de los conocimientos requeridos para el bachillerato estandarizado del español en Austria. Por otro lado, más de un tercio de los participantes resaltó que el

lenguaje coloquial sí es importante para los aprendientes porque presenta una parte imprescindible de la comunicación cotidiana del español, especialmente en el lenguaje hablado. Según un docente de la encuesta, el lenguaje coloquial “[blickt] oft über den Bücherrand hinaus und [gibt] Einblick in die wahre sprachliche Lebensrealität“ (EC04, P111). Otras personas mencionaron que los alumnos deben ser familiarizados con la variación diatópica del español y que el lenguaje coloquial ayuda a mantener el placer y la motivación para aprender la lengua.

En cuanto al contexto didáctico del español coloquial, los dos tercios de los participantes que ya han abordado lenguaje coloquial en sus aulas indicaron que lo habían hecho en varios niveles de idioma, es decir desde A1 hasta B2; una persona incluso lo hizo en los niveles C. En la gran mayoría de los casos (52%), los docentes tematizaron estructuras coloquiales en relación con los contenidos temáticos o ciertas situaciones comunicativas tratados en clase, por ejemplo con los temas Espanglish, la comunicación de jóvenes en redes sociales o situaciones con diálogos entre amigos y en el restaurante. Otra ocasión común para abordar lenguaje coloquial en el aula es la simple ocurrencia de elementos coloquiales en muestras de la lengua elaboradas, sean textos escritos, audios, vídeos, el input del asistente de idiomas o, mencionadas por 2 personas, canciones. De este abordamiento de expresiones coloquiales ‘en caso necesario’ resulta una gran gama de materiales utilizados para ello: los materiales de apoyo más usados son vídeos, películas y cortometrajes (39%), así como diversos materiales del internet no especificados, muchas veces con hojas de trabajo propiamente compiladas (32%). Sorprendentemente, el tercer lugar ocupan canciones y, a veces, sus vídeos correspondientes con un 29%, aun antes del manual de ELE con un 26%, ya que, como explica una profesora, es frecuente que letras de canciones contengan expresiones coloquiales. También cabe destacar que una parte significativa del 32% de los docentes prefieren trabajar sin material adicional, explicando o discutiendo expresiones coloquiales solo de forma oral o, en algunos casos, con el apoyo de apuntes en la pizarra.

Materiales y medios usados para abordar lenguaje coloquial	
Tipo de material	# de menciones
Vídeos, películas y cortometrajes	12
Material del internet (inclusive hojas de trabajo adicionales basadas en este material)	10
Canciones, videoclips	9
Manual	8
Discusión oral con apuntes en la pizarra	8
Textos de comprensión lectora	3
Sin material adicional	2

Tabla 7: Materiales y medios usados para abordar lenguaje coloquial en clases de ELE

El porcentaje de profesores que incluyen español coloquial regularmente en sus clases disminuye drásticamente comparado con los que lo han abordado solo algunas veces; se remonta a un poco más de un quinto de todos los encuestados (21%). La tematización regular en promedio se realiza una vez por mes, en 2 casos solamente una o dos veces por semestre, y preferiblemente más bien en los niveles intermedios, aunque 7 de 10 profesores incluyen el lenguaje coloquial también en los niveles iniciales. Con relación a la experiencia profesional de los que regularmente tematizan el lenguaje coloquial, se

deja observar que, curiosamente, los con menos experiencia en la enseñanza (1 a 5 años) presentan la parte más grande de este grupo, a saber 4 de 10 personas. Sin embargo, los números absolutos de docentes que regularmente enseñan lenguaje coloquial producen una distribución bastante equilibrada a las categorías diferentes tanto de experiencia como de edad, por lo que no destacan tendencias muy claras al respecto. Una observación que salta a la vista, en cambio, es la conexión entre el uso regular de música y el de español coloquial de los encuestados: una amplia mayoría de 8 de los 10 ‘usuarios regulares’ de lenguaje coloquial en clase también aprovechan la música regularmente como recurso didáctico.

Un tipo de información más específica muy relevante que proporcionaron los encuestados concierne los subaspectos del español coloquial. Las subdimensiones más frecuentemente abordadas en el aula primordialmente son los aspectos lexicales y morfológicos; todos los 10 encuestados que respondieron a esta pregunta indicaron tratar a menudo por lo menos uno de estos componentes. Adicionalmente, el componente fonético del lenguaje coloquial se destaca en clase frecuentemente (60%) o por lo menos de vez en cuando (40%). En cambio, características típicas del español coloquial a nivel sintáctico o pragmático se abordan solo ocasionalmente o incluso nunca. Como los aspectos morfológicos pueden considerarse como una subcategoría del componente lexical, se deja observar una tendencia evidente hacia el nivel lexical como subaspecto del español coloquial más tematizado regularmente.

4.2.3 Uso de canciones para enseñar vocabulario coloquial

Mientras que más de un 90% de los participantes ya han empleado música popular en clase para enseñar vocabulario, solo un 32% han enseñado vocabulario coloquial mediante canciones populares. En esta última sección del cuestionario, los participantes dieron más informaciones sobre su integración didáctica de las canciones para enseñar léxico, sobre todo con relación al uso del esquema *antes/durante/después*. En general, se vislumbra una tendencia hacia realizar actividades durante (76%) y después de la audición (66%); hacer tareas con los alumnos antes de escuchar la canción es el procedimiento menos frecuente (52%). Aunque la mayoría de los docentes señalaron haber preparado y realizado tareas para por lo menos dos de estas fases, solo una minoría de 14 personas (33%) incluyeron todas las tres fases al enseñar vocabulario mediante canciones. Curiosamente, 5 profesores indicaron no incluir ninguna de las tres fases en su trabajo con canciones, lo que implica que estos docentes no tratan la música en combinación con tareas determinadas, sino que como puro medio de relajación, diversión o placer artístico.

Las actividades antes de la audición más populares entre los 22 profesores que las habían hecho fueron tareas de vocabulario, no solo para introducir nuevos vocablos que luego aparecían en la canción, sino también para repetir expresiones que ya se habían trabajado en clase anteriormente. Un docente describió el motivo para realizar tareas de vocabulario en más detalle: explicó que la discusión previa del léxico de la letra ayudaba a crear una “Klangerwartung” (ME07, P141), una expectación del sonido de las palabras, de modo que resultara más fácil para los alumnos reconocer las palabras en canciones

más rápidas. Otras preactividades usadas por varios docentes son una introducción al tema de la canción y tareas sobre la biografía y la obra artística del intérprete. Durante la escucha, un número impresionante de 30 personas de las 32 que contestaron a esta pregunta indicaron usar la letra como texto de huecos. No obstante, según las respuestas también se efectúan otras actividades durante la audición, principalmente tareas de vocabulario y diversos ejercicios basados en la letra de la canción, como tareas de emparejamiento, de ordenación de frases o preguntas sobre el texto. En la tercera fase después de la audición, las actividades más frecuentemente empleadas en el aula fueron tareas acerca del contenido de la letra. Más concretamente, significa que los alumnos por ejemplo resumen la letra, discuten el tema y expresan su propia opinión sobre él o practican destrezas comunicativas particulares con tareas de profundización, como la producción escrita mediante la redacción de una carta. Otras postactividades populares fueron, otra vez, tareas de vocabulario, así como tareas creativas, donde los aprendientes tienen que continuar la historia de la canción o añadir una estrofa propia a la letra existente.

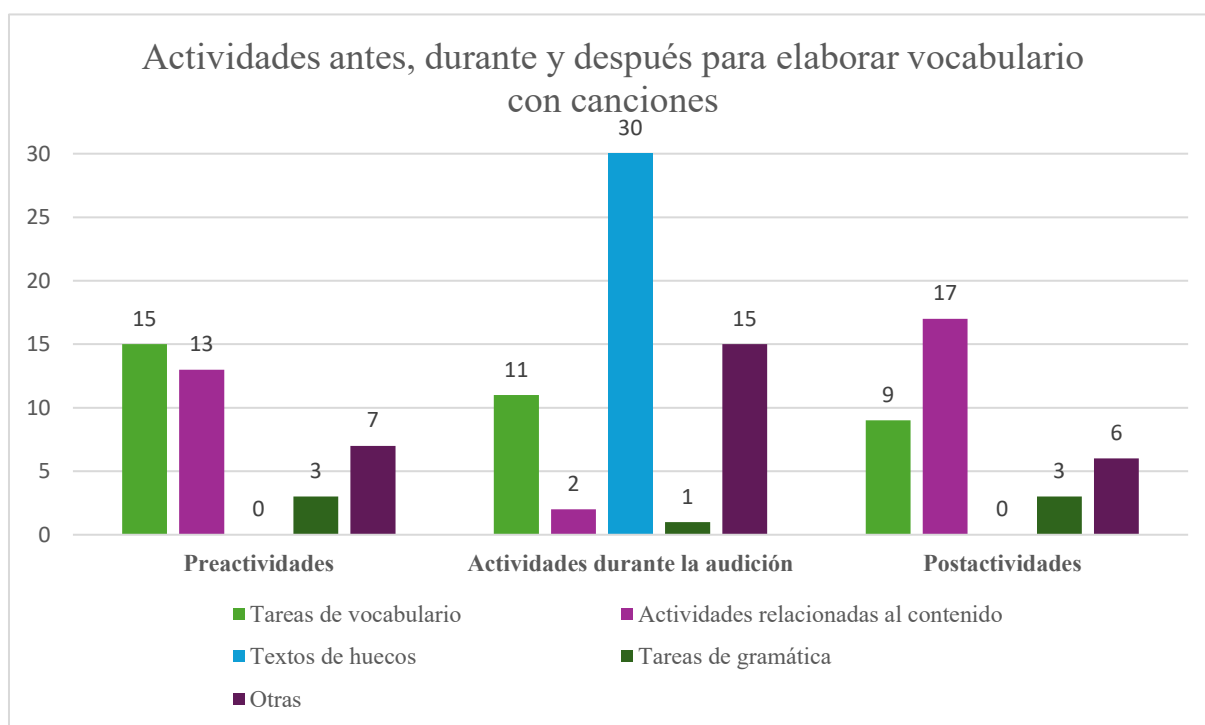


Ilustración 5: Distribución de actividades antes, durante y después de la canción para elaborar vocabulario

Lo que salta a la vista en el análisis de las actividades *antes/durante/después* es el resultado que en todas las tres fases las tareas de vocabulario figuran entre las actividades más usadas. Este resultado está en concordancia con las respuestas a la pregunta siguiente, que preguntó por las actividades más útiles para enseñar vocabulario coloquial con canciones populares. Aquí un 61% de las respuestas mencionan actividades que se enfocan en una práctica deliberada de los elementos lexicales coloquiales, sea de manera más teórica o aplicada en contextos concretos. Algunos, por ejemplo, consideran más útil el desarrollo de subdimensiones lexicales de vocablos coloquiales individuales mediante la búsqueda de definiciones, sinónimos o expresiones del mismo campo semántico (25% en total). Otros, en cambio, preferirían tareas donde los alumnos deben emplear las expresiones coloquiales en textos y situaciones comunicativas concretos, sin trabajar los detalles denotativos y connotativos a nivel teórico (19%). El

restante 17% no especificaron el tipo de trabajo lexical que llevarían a cabo en este contexto didáctico. Dos otras categorías de actividades para el léxico coloquial en canciones incluyeron ejercicios con un contraste directo entre el lenguaje coloquial y la norma estándar, así como textos de huecos; cada una se mencionó por 5 participantes (14% respectivamente). Es interesante también que 3 profesores abogaran por no realizar actividades relacionadas a la canción, sino por dejar a los alumnos escucharla solamente, puesto que “[...] auch einfach nur HÖREN ist sehr sinnvoll... nicht alles benötigt eine Aufgabe” (ME03, P179).

En la última pregunta del cuestionario, los participantes evaluaron la utilidad de categorías más amplias de actividades para enseñar vocabulario coloquial mediante canciones populares. Para ello, tuvieron que decidir en una escala de Likert de cuatro puntos si estaban de acuerdo con las afirmaciones presentadas sobre el trabajo didáctico con canciones. Las respuestas a esta pregunta muestran, primero, que los encuestados encontraron más útiles las actividades para las destrezas receptivas en comparación con aquellas para las productivas; 40 personas aquí respondieron o *stimme zu* o *stimme eher zu*. Al mismo tiempo, una mayoría del 71% afirmaron que una combinación de ambos tipos de actividades – receptivas y productivas – puede resultar útil para enseñar español coloquial mediante canciones populares.

Por el contrario, las opiniones sobre el uso de pre y postactividades no produjeron tendencias tan unívocas en el grupo encuestado. Un 61% de las respuestas para este ítem confirmaron la utilidad de preactividades para abordar vocabulario coloquial mediante canciones; el ítem de las postactividades alcanzó un 64%, aunque llama la atención que la mayoría de las respuestas se acumulan en las opciones medianas, es decir *stimme eher zu* y *stimme eher nicht zu*. Más conformidad, en cambio, hubo en el ítem que preguntó por la combinación de las dos: 40 participantes optaron por *stimme zu* o *stimme eher zu* en cuanto a la aserción de que deberían efectuarse actividades tanto antes como después de la audición de la canción, con 22 de ellos eligiendo la opción afirmativa más fuerte. Con un promedio en la escala de Likert (donde 1 corresponde a la respuesta *stimme nicht zu* y 4 a *stimme zu*) de 3.33, esta afirmación de esta última pregunta muestra la conformidad de promedio más alta de todas las ocho afirmaciones.

Similarmente, casi la misma distribución cuantitativa se presenta para la aserción de que una secuencia didáctica que trabaja vocabulario coloquial con una canción debe estructurarse en las tres fases *antes/durante/después*: solo 6 de 46 participantes eligieron las opciones negativas *stimme nicht zu* o *stimme eher nicht zu*. A la hora de combinar los resultados de este ítem con los de la pregunta sobre el empleo regular de música, sin embargo, no se manifiesta una correlación entre estos dos aspectos, dado que ambos grupos del uso de música mayoritariamente muestran una actitud positiva hacia el esquema didáctico tripartito (19 de 23 y 21 de 24 personas, respectivamente). De esta falta de correlación se puede deducir que los docentes que regularmente usan música no necesariamente lo hacen en la forma de las tres fases.

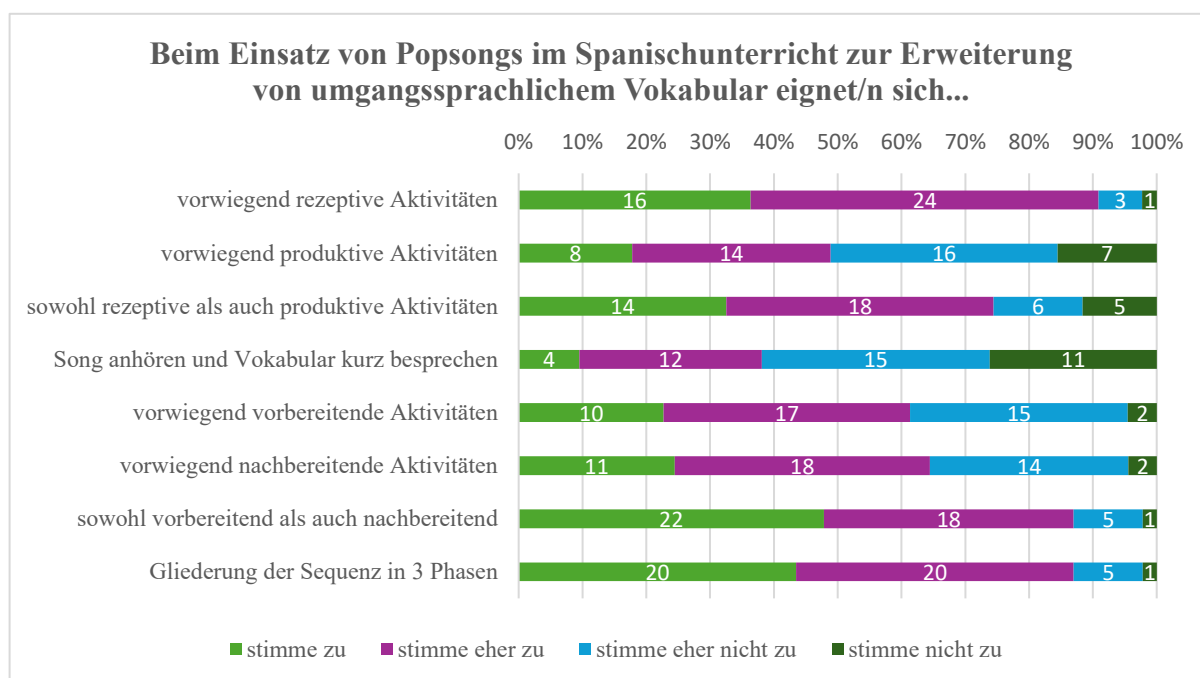


Ilustración 6: Opiniones de los encuestados sobre el uso idóneo de canciones para elaborar el lenguaje coloquial

Algunos pocos docentes que ya habían enseñado léxico coloquial usando canciones populares además dieron nombres de canciones o intérpretes concretos que consideraban particularmente útiles en este contexto. Entre estos artistas figuran, por un lado, algunos de los nombres ya enumerados en preguntas anteriores, especialmente Manu Chao, Enrique Iglesias, Shakira y Álvaro Soler. Además vuelve a constar el estilo del reggaetón, “da hier oft Umgangssprache vorkommt” (ME04, P167). Pero también aparecen algunos intérpretes y estilos musicales no mencionados hasta este punto, sobre todo los cantantes Ozuna y Maluma, así como la música cubana en sus diversas formas. Una profesora además destacó al colombiano Carlos Vives y al andaluz Joaquín Sabina como cantantes cuyas canciones particularmente se prestan para la enseñanza de vocabulario coloquial. En vez de apuntar nombres de artistas, canciones o estilos, varias personas señalaron que ya habían mencionado sus recursos musicales útiles para expresiones coloquiales en preguntas previas. Es de suponer, por lo tanto, que por lo menos para algunos de los participantes las respuestas proporcionadas sobre los tipos específicos de música en ELE del apartado anterior también pueden considerarse válidas para un enfoque en lenguaje coloquial en el trabajo con música.

5 Discusión e interpretación

Con la idea de investigar el rol de música popular y lenguaje coloquial en la enseñanza de ELE, la presente investigación se funda en dos recopilaciones de datos empíricos, concretamente el análisis detenido de los dos manuales de ELE *Caminos* y *Nuevas Perspectivas* y la encuesta escrita entre profesores de ELE de colegios en Viena. Con los resultados de estas dos recogidas empíricas, se generaron nuevos conocimientos sobre los usos posibles y existentes de canciones populares, los tipos de actividades correspondientes y materiales útiles y utilizados en el aula. En el apartado siguiente, se

interpretarán y se compararán los resultados obtenidos y, además, se complementarán con los de la literatura especializada sobre el uso de canciones y lenguaje coloquial en ELE.

5.1 Usos actuales de canciones populares y vocabulario coloquial en ELE

Las próximas subsecciones se ocuparán primordialmente de la contestación de las preguntas de investigación (1) y (2). Se explorarán las posibilidades así como las prácticas actuales de utilizar música popular y español coloquial en el aula tomando en consideración los resultados del análisis de manuales y de la encuesta.

5.1.1 Manuales analizados

5.1.1.1 El papel de música popular

Uno de los resultados más destacados del análisis de los dos manuales austríacos es la presencia bastante limitada de canciones en todos los tomos. Esta escasez de canciones como material didáctico en manuales de ELE en gran parte se corrobora por otros análisis empíricos de diversos manuales utilizados en diferentes países. Como demuestran particularmente Castro Yagüe (2003: 52ss.), Ramos de Araújo (2018: 22ss.), Blanco Fuente (2005: 45) y Wen (2018: 399s.), el número de canciones incluidas en manuales de ELE publicados en España y Brasil también es bajo; un tomo de un manual suele contener no más de tres o cuatro canciones, y muchos de ellos no contienen ni una sola canción. El ejemplo más extremo son los manuales de ELE en China, que aparentemente no utilizan música en absoluto (Wen 2018: 403). Pese a todo ello, hay que tener en cuenta en el caso de Castro Yagüe (2003) que ya es un análisis comparativamente viejo, dado que muchos de sus manuales son de los años 80 y 90 y datan de hasta los años 70.

Por el contrario, Dalis (2007: 80ss.) presenta una impresión distinta de manuales de ELE. En su análisis de manuales publicados y utilizados en Noruega, la mayoría de los tomos de manuales de ELE para niños y para adolescentes contienen como mínimo cinco canciones cada uno, en algunos casos son hasta 13. Aunque solo una minoría de estas canciones pertenecen a la categoría de la música popular, la gran cantidad de canciones presentes en estos libros es extraordinaria en comparación con los resultados de los demás análisis. Aun así, la última parte del análisis sobre manuales para adultos, que incluye la versión noruega de *Caminos*, coincide más con las observaciones de los estudios susodichos: el número de canciones por tomo de repente cae a dos como máximo (Dalis 2007: 89ss.). Parece haber aquí una separación estricta entre métodos didácticos para jóvenes y para adultos, puesto que música como material de enseñanza por lo visto ya no se considera útil en la adultez. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que *Caminos Austria* no se dirige a alumnos adultos y tampoco ofrece más de tres canciones por tomo.

En vista de la cantidad baja de canciones en manuales de ELE, cabe plantearse la pregunta de cuál es la razón para esto. Varios autores remarcan al respecto que el impedimento principal para editoriales de

manuales se encuentra en los altos costes de derechos de autor que deben pagar para poder incluir canciones no creadas específicamente para la enseñanza (Santos Asensi 1995: 370; Castro Yagüe 2003: 55; Nunes Delfino 2015: 82). En el contexto de ELE austríaco, otra posible explicación es la estandarización del bachillerato: con esta modificación en la educación secundaria, los manuales se ven obligados a incluir primordialmente contenidos relevantes para el examen final, lo cual concede aún menos espacio al trabajo más libre y creativo con canciones.

Con respecto a los componentes cualitativos de las canciones presentes en manuales, Dalis (2007: 91) y García Estrada (2019: 63) hacen hincapié en que los manuales en conjunto muestran una clara preferencia de intérpretes de España, dejando solo una minoría de las canciones a artistas de Latinoamérica o los Estados Unidos. Este sesgo con respecto a la procedencia de los intérpretes también se hace visible en la selección de canciones de *Caminos Austria*, donde tres de las cinco canciones incluidas se interpretan por cantantes españoles. Posiblemente, la inclinación hacia España como fuente principal de productos culturales se remonta a la alta importancia de la norma lingüística castellana y el enfoque general en España como centro del mundo hispanohablante en los paradigmas de enseñanza más tradicionales, que dominaron la didáctica de ELE hasta muy recientemente.

Más variación suele haber en los estilos musicales de las canciones en los manuales: pese a que la música popular constituye una parte significativa del conjunto de canciones en el presente análisis y en los de Dalis (2007) y Ramos de Araújo (2018), se perfilan también otros tipos de música frecuentemente incluidos, sobre todo canciones tradicionales, infantiles y rock, así como géneros propios de países específicos como el son cubano o la Nueva Canción argentina.

La examinación de las maneras en las que canciones son tratadas en manuales de ELE produce resultados algo heterogéneos. En primer lugar, el presente análisis y los de Dalis (2007), Ramos de Araújo (2018), Castro Yagüe (2003) y García Estrada (2019) revelan que en muchos casos los manuales proponen por lo menos una actividad didáctica para trabajar la canción, aunque estas actividades frecuentemente sean breves y poco profundas. *Caminos Austria* y *Nuevas Perspectivas* en todo caso destacan por incluir como mínimo una actividad durante la audición para cada canción, sin excepción. En concordancia con los resultados del presente análisis, el estudio de Ramos de Araújo (2018) demuestra que las tareas para canciones en conjunto varían adecuadamente en sus destrezas y objetivos de aprendizaje enfocados. Al mismo tiempo, es importante notar que la cantidad de actividades relacionadas por canción suele limitarse a un número muy pequeño (Ramos de Araújo 2018: 22s.; Castro Yagüe 2003: 56) y que, sobre todo en *Nuevas Perspectivas*, muchas tareas carecen de oportunidades para una reflexión más elaborada (García Estrada 2019: 63). Por ende, será la responsabilidad y tarea del docente buscar o crear actividades adicionales para las canciones siempre y cuando desee trabajarlas en más profundidad.

Pese a que se presentan análisis detallados de canciones en manuales en los tres estudios mencionados, Castro Yagüe (2003) es la única autora que proporciona información suficiente sobre el uso del esquema

antes/durante/después para las actividades. En los 30 manuales para adultos que examina en cuanto a la presencia y la integración de canciones, solamente dos de ellos trabajan las canciones y sus actividades correspondientes según el esquema tripartito. Los demás libros en gran parte no o apenas contienen canciones (Castro Yagüe 2003: 58). Similarmente, *Caminos y Nuevas Perspectivas* tampoco se esfuerzan mucho por aplicar el esquema para las canciones y sus tareas, dado que solo en una ocasión se vislumbra la intención de seguir la estructura tripartita. Para dos otras canciones hay postactividades claramente marcadas, pero para la gran mayoría de las canciones solo está prevista una tarea para durante la escucha. Una situación parecida se presenta en las cuatro series de manuales analizadas por García Estrada (2019). Aunque se han diseñado tareas específicas para cada una de las canciones tratadas, una canción usualmente cuenta con una tarea para durante la escucha y o bien pre o bien postactividades, pero raramente con más de dos fases. Aun así, en dos ocasiones la música se trabaja en forma de una estructura tripartita completa, con tareas para antes, durante y después muy variadas, creativas y mayormente bien elaboradas (García Estrada 2019: 54ss.). En resumen, pues, se puede constatar que el esquema *antes/durante/después* no goza de gran importancia para trabajar canciones en manuales de ELE, pero se aplica esporádicamente.

Con relación a las actividades para canciones y las destrezas comunicativas que se practican con ellas, los resultados empíricos en gran parte muestran bastante variación en las destrezas practicadas. Por supuesto, por regla general, la destreza enfocada primordial es la comprensión auditiva con la escucha de la canción, aunque cabe destacar que no siempre es el caso porque, paradójicamente, a veces se omite la parte de la escucha (García Estrada 2019: 70). La incorporación de las canciones en *Caminos y Nuevas Perspectivas* incluye también la práctica de las otras tres destrezas, así como de vocabulario. Las destrezas más enfocadas aparte de la comprensión oral, que forma parte de todas las integraciones de canciones, son la comprensión escrita, practicada con la recepción de las letras, y la producción oral, con tareas pidiendo a los alumnos que hablen sobre la canción de alguna manera. La única destreza un poco desatendida en las dos series es la expresión escrita, que solamente se practica en un solo ejercicio mediante la producción de palabras o frases sueltas; la redacción de un texto coherente nunca se exige en las tareas para canciones. Se puede concluir, por ende, que las canciones principalmente se aprovechan como recursos para las destrezas receptivas, y ocasionalmente también para la producción oral.

La variación en las destrezas practicadas con las canciones y sus actividades correspondientes hasta cierto punto también se refleja en los análisis empíricos de la literatura. Solo una de los autores citados lamenta la falta casi completa de la integración de diferentes destrezas en los manuales (Castro Yagüe 2003: 58); las actividades propuestas aquí se limitan a la práctica de las competencias receptivas (Castro Yagüe 2003: 56). Por el contrario, las tareas para canciones en los manuales analizados por Dalis (2007), Ramos de Araújo (2018), García Estrada (2019) y Blanco Fuente (2005) ofrecen oportunidades para trabajar una gran gama de competencias – no solo las cuatro destrezas comunicativas, sino también el léxico y contenidos gramaticales e interculturales. Particularmente en los manuales de García Estrada

(2019) y Blanco Fuente (2005), hay que remarcar que las integraciones didácticas de las canciones a menudo presentan el trabajo combinado de destrezas receptivas y productivas, fomentando así la competencia lingüística de los alumnos a nivel más holístico.

Título de la canción	Recepción oral	Recepción escrita	Producción oral	Producción escrita	Vocabulario	Gramática	Aprendizaje intercultural
<i>Me gustas tú</i>	x						
<i>En Navidad</i>	x	x					
<i>Nada fue un error</i>	x	x	x		x		
<i>Marta, Sebas, Guille y los demás</i>	x	x	x	(x)			
<i>Ska de la tierra</i>	x						
<i>Latinoamérica</i>	x	x	x		x		
<i>Extranjero soy</i>	x	x			x		
<i>A la mina no voy</i>	x	x	x				x

Tabla 8: Destrezas y competencias lingüísticas practicadas con las canciones en Caminos y Nuevas Perspectivas

Para ampliar un poco la gama de canciones que pueden tratarse en clase, es importante tener en cuenta que el docente de ELE no necesariamente tiene que limitarse a los pocos materiales que incluye el manual utilizado oficialmente en clase. Una búsqueda de material didáctico que se centre más en el trabajo con canciones en el aula muestra que librerías y vendedores de libros en línea muchas veces ofrecen material adicional, complementario o alternativo con un enfoque específico en cierto tema o ciertos medios didácticos. Algunos libros que deben ser mencionados en este contexto son *Clase de música* de Martínez Sallés (2012), *Aprender español con canciones* de Díez Galán (2022) y *El canto de todos* de Nauta (2021). Estas obras consisten exclusivamente en un sinnúmero de canciones populares y sus letras escritas, así como una serie de tareas correspondientes para cada canción con diferentes objetivos didácticos.

5.1.1.2 El papel de lenguaje coloquial

Un primer índice para averiguar el rol del lenguaje coloquial en los manuales es su frecuencia de ocurrencia en los textos. El análisis de los manuales austríacos en el presente trabajo muestra al respecto que las proporciones de textos escritos y orales con situaciones comunicativas o rasgos lexicales coloquiales son razonablemente altas en *Nuevas Perspectivas* y más bajas en *Caminos*. También la cantidad de textos que cumplen con tanto los rasgos coloquiales situacionales como lexicales resulta más grande en *Nuevas Perspectivas*. Aunque estas proporciones de textos situacional y lexicalmente coloquiales en los dos manuales (33.5% en promedio para los textos escritos y orales en *Caminos*, 45.3% para los en *Nuevas Perspectivas*) quizás parezcan bajas en vista de la alta frecuencia de coloquialismos en español (Porroche Ballesteros 1997: 654s.), parece que son números apropiados para manuales de ELE, ya que, comprensiblemente, en principio tienen que priorizar la enseñanza de la variedad estándar.

Al comparar estos resultados con otras investigaciones de la literatura, hay que tener en cuenta dos dificultades principales que en cierta medida limitan la comparabilidad de los resultados. Primero, no se debe olvidar que no existe una definición generalmente aceptada del español coloquial, lo que conduce a que cada autor presenta una definición diferente e individual. Ocasionalmente, como en el caso de Fernández González (2013), ni siquiera se ofrece una definición del término. Afortunadamente, sin embargo, los otros estudios empíricos de lenguaje coloquial en manuales de ELE citados a continuación (Van Den Driessche 2021; García Rodríguez 2015; Cordulino da Silva 2010) en gran parte coinciden con las caracterizaciones del español coloquial formuladas en Capítulo 2.3. Segundo, cabe destacar que cada uno de estos investigadores utiliza un esquema de análisis distinto y se basa en enfoques de investigación diferentes.

A diferencia de las canciones, la presencia de lenguaje coloquial en manuales de ELE varía un poco más y difiere de manual a manual. Aunque no ofrecen números exactos en la presentación de sus resultados, Van Den Driessche (2021: 24ss.) y García Rodríguez (2015: 7ss.) ilustran la heterogeneidad en la ocurrencia de rasgos coloquiales tanto en series de manuales como en niveles de lengua diferentes. Algunas series españolas como *Aula Internacional* o *Tema a Tema* incluyen grandes cantidades de elementos coloquiales en sus textos, mientras que la presencia de coloquialismos en series como *El Cronómetro* o *Embarque* casi equivale a cero. Van Den Driessche (2021: 25) además prueba que la gran mayoría de los rasgos coloquiales presentes pertenecen al nivel lexical, lo cual respalda el enfoque exclusivo en coloquialismos lexicales del presente trabajo.

Curiosamente, en los estudios de Van Den Driessche (2021: 25) y García Rodríguez (2015: 11) se manifiesta una tendencia que parcialmente está en contradicción con los resultados del presente análisis: ambos observan una subida en la cantidad del lenguaje coloquial a medida que avanza el nivel de idioma. Así confirman empíricamente la recomendación teórica de la literatura de no incorporar español coloquial hasta el nivel intermedio o superior. En el análisis presentado anteriormente, al contrario, se demuestra una disminución gradual sobre todo de rasgos situacionales coloquiales en los textos escritos. No obstante, los rasgos coloquiales en los textos orales crean una tendencia más semejante a la de las dos investigaciones citadas. Una explicación plausible para la coocurrencia de estas dos tendencias contrarias tiene que ver con los requerimientos didácticos distintos en el plan curricular para los ámbitos de la oralidad y la escritura: mientras que el objetivo general oral consiste en la fluidez y la facilidad para participar en interacciones en el día a día, el objetivo general escrito es dominar una gran gama de géneros textuales, especialmente en contextos cada vez más formales. Puede que sea por eso que el grado de coloquialidad gradualmente aumenta en los audios, pero se reduce en los textos escritos.

Otra observación común en los tres análisis es que los textos orales tienden a contener visiblemente más elementos coloquiales que los escritos. Ello se explica fácilmente con el hecho de que el lenguaje coloquial sea primordialmente un fenómeno del lenguaje hablado y, por lo tanto, se incorpora más auténticamente en textos orales como conversaciones o entrevistas. Sin referirse a datos empíricos

específicos, Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006: 691) se muestran de acuerdo con esta observación, afirmando que los manuales habitualmente tratan la variedad coloquial por medio de conversaciones.

Las menciones explícitas de la palabra coloquial y términos parecidos, especialmente *informal* y *familiar*, en *Caminos* y *Nuevas Perspectivas* son solo pocas y no exceden una cantidad de 6 menciones por tomo. *Nuevas Perspectivas* solo alcanza un máximo de cuatro referencias, de modo que *Caminos* cuenta con números levemente más altos en total. Incluso en las pocas ocasiones en que aparecen o se practican expresiones coloquiales, raramente se marcan como ser coloquiales, y en los lugares donde sí se incluye el término, nunca se da una explicación o definición del mismo, como nota también Van Den Driessche (2021: 21). En su análisis de tres series de manuales españolas, la autora presenta resultados cuantitativos semejantes en cuanto a las referencias explícitas al lenguaje coloquial: en la mayoría de los tomos, oscilan entre cero y tres menciones, y solo en los tomos para los niveles más avanzados aparecen hasta 13 referencias (Van Den Driessche 2021: 22). Que solo hay menciones escasas de *coloquial* y términos parecidos se pone de relieve también por Porroche Ballesteros (1988: 258) y se corrobora empíricamente por García Rodríguez (2015: 10ss.) y Cordulino da Silva (2010: 56).

Referencias explícitas al término <i>coloquial</i> o similares						
<i>Caminos Austria</i>				<i>Nuevas Perspectivas Austria</i>		
1 (A1-A2)	2 (A2+)	3 (B1)		1 (A1-A2)	2 (A2+)	3 (B1)
6	4	3		2	2	4
<i>Aula Internacional</i> (Van Den Driessche 2021)				<i>Prisma</i> (Van Den Driessche 2021)		
1 (A1)	2 (A2)	3 (B1)	4 (B2)	A1 + A2	B1 + B2	C1
0	1	6	3	2	16	16

Tabla 9: Referencias terminológicas explícitas en los manuales analizados y en otras investigaciones

Por último, las comparaciones directas de expresiones coloquiales con registros más formales parecen aún más raras que las referencias explícitas al lenguaje coloquial. Si bien la descripción de los resultados de Fernández González (2013: 14s.) sugiere que actividades con estrategias de contraste aparecen regular y frecuentemente en los manuales analizados, la escasez de contrastaciones entre los registros coloquiales y formales no solo se perfila en *Caminos* y *Nuevas Perspectivas*, sino también en los manuales examinados por García Rodríguez (2015). Se nota particularmente en los niveles de lengua más avanzados, donde en muchos casos las estrategias de contraste están completamente ausentes, por ejemplo en los terceros tomos de los dos manuales austríacos y en los manuales de niveles más altos en García Rodríguez (2015: 9ss.).

Se dibuja, por consiguiente, una aminoración bastante abrupta de contraposiciones diafásicas a medida que progresa el nivel de idioma, de manera que, contrariamente a las recomendaciones de la literatura, se presta más atención consciente al registro coloquial en los niveles principiantes. Aunque vaya en contra de la opinión predominante en la teoría, una discusión y comparación explícita de registros distintos sí puede resultar útil en las primeras fases del aprendizaje, ya que se puede concienciar a los

alumnos de estas diferencias diafásicas ya desde el inicio, cuando todavía no tienen un sentido diafásico bien desarrollado en la lengua extranjera. Un ejercicio de este tipo muy popular en los primeros pasos del aprendizaje son las expresiones de saludo y despedida formales e informales, que resaltan Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2006: 691). El presente análisis muestra que éstas también se encuentran en los primeros tomos de *Caminos* y *Nuevas Perspectivas*. En ambos manuales, esta tarea constituye el primer contacto de los alumnos con los conceptos de formalidad e informalidad e inicia una primera reflexión sobre diferentes grados de formalidad. Sin embargo, hay que criticar que los autores no incluyen una explicación de estos términos, con lo que dejan esta aclaración esencial al docente.

Comparaciones directas de registros coloquiales y formales					
<i>Caminos Austria</i>			<i>Nuevas Perspectivas Austria</i>		
1 (A1-A2)	2 (A2+)	3 (B1)	1 (A1-A2)	2 (A2+)	3 (B1)
3	1	0	1	1	0

Tabla 10: Comparaciones directas de registros distintos

5.1.1.3 Lenguaje coloquial trabajado con canciones

Como se ha descrito en la sección del análisis, la presencia de rasgos coloquiales lexicales en las canciones resulta limitada en *Caminos* y prácticamente no existente en *Nuevas Perspectivas*. Los rasgos más frecuentemente encontrados son aspectos fonéticos, como la elisión de la /d/ intervocálica y la aspiración de la /s/ en la posición final de la sílaba o palabra; en el ámbito del léxico, el rasgo claramente más presente son las formas diminutivas de adjetivos y sustantivos con el sufijo *-ito/a*. En vista de la ocurrencia tan infrecuente de elementos coloquiales en y alrededor de las canciones tratadas, es adecuado deducir que los autores de manuales no otorgan mucha importancia a la enseñanza de lenguaje coloquial por medio de música y letras de canciones. Por un lado, aparecen muy pocos elementos coloquiales en las canciones elegidas para formar parte de los manuales. Por otro lado, los ejemplos esporádicos de coloquialismos que ocurren no se señalan o discuten expresamente, lo cual probablemente es una consecuencia lógica de la conjetura formulada arriba sobre la baja prioridad de lenguaje coloquial en canciones.

La escasez de canciones en manuales de ELE que contienen lenguaje coloquial por lo visto también se traslada a los resultados y descubrimientos que produce la literatura especializada. Pese a que múltiples autores reconocen el gran potencial de canciones populares para conocer y profundizar el español coloquial en ELE (véase Capítulo 2.2.1.2), los manuales de ELE aparentemente todavía están de acuerdo con la ya anticuada recomendación de Porroche Ballesteros (1988: 259), quien, al responder a la pregunta de cómo se puede tratar el lenguaje coloquial en el aula, enumera prácticamente todos los medios y materiales didácticos existentes, pero sin incluir canciones.

En contra del entusiasmo para trabajar el español coloquial mediante canciones expresado en la teoría, los estudios empíricos de manuales de ELE no toman en consideración este enfoque de análisis, concentrándose en la presencia o de canciones o de lenguaje coloquial, pero nunca de los dos en

combinación. Tampoco las investigaciones que examinan en más detalle las canciones incluidas en libros de texto como Dalis (2007), Ramos de Araújo (2018), García Estrada (2019) o Blanco Fuente (2005) emprenden un análisis de la presencia de elementos coloquiales en las letras de las canciones. Resulta difícil, por ello, hacer declaraciones y comparaciones sobre la ocurrencia e importancia de expresiones coloquiales en las canciones y sus tareas relacionadas; haría falta un análisis detenido por separado de todas las canciones mencionadas para aclarar esta pregunta.

La única indicación a canciones con lenguaje coloquial se encuentra en Blanco Fuente (2005: 38), donde se listan las canciones incluidas en el manual *Nuevo ELE intermedio*. Entre ellas, destaca *Noches de boda* del cantautor andaluz Joaquín Sabina, uno de los intérpretes más citados y usados cuando se trata de localizar lenguaje coloquial en canciones populares para fines educativos. Sobre todo las publicaciones de Delgado Polo (2009), Cuesta Estévez (2000), Escudero Álvarez (n.d.) y Zalszupin (2010), por ejemplo, giran exclusivamente en torno al uso didáctico de las canciones de Sabina, con enfoque especial en el vocabulario que aparece en las letras. La canción *Noches de boda*, encontrada en este libro de texto español, también contiene una multitud de expresiones coloquiales, incluso de diferentes variedades diatópicas, entre ellas los ya mencionados diminutivos, palabras propias de ciertas variedades nacionales, como *rebién*, *cuatacha*, *cuate* o *chamacona*, y también frases hechas, como *irse de parranda*, *irse al carajo* o *morirse de miedo*. Este léxico sería ideal para elaborar y ofrecer una secuencia didáctica sobre léxico coloquial con la ayuda de música. Lamentablemente, los autores del manual no aprovecharon esta oportunidad (Blanco Fuente 2005: 38). Es raro e incomprensible que no se haga ninguna referencia al abundante vocabulario coloquial en la letra de la canción, aun a pesar de que el objetivo didáctico de esta secuencia se formula como “[c]omprender el sentido” del texto (Blanco Fuente 2005: 38) – un objetivo que parece sumamente difícil a lograr sin conocer y entender las expresiones lexicales que constituyen la letra.

5.1.2 Encuesta entre profesores de ELE

5.1.2.1 El papel de música popular

Por lo general, los resultados de la encuesta entre profesores de ELE en Viena indica que la importancia de la música y de canciones populares para el aula es relativamente alta. Según las respuestas sobre el valor general y el uso habitual de la música en las clases, una parte considerable del grupo encuestado señaló que la música es o puede ser una herramienta didáctica muy útil. Para varias personas, la música desempeña un papel importante en su enseñanza de ELE.

Primero, más de tres cuartos (el 77%) de los participantes están de acuerdo con la afirmación de que la música es importante o muy importante para el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, con 23 personas optando por la opción *wichtig*. Aunque este resultado todavía no signifique que haya un uso frecuente de canciones en la práctica de la enseñanza, igualmente demuestra el alto grado de importancia teórica que los docentes vieneses otorgan a la música e indica una actitud generalmente positiva hacia el uso de canciones como instrumento didáctico. Esta actitud favorable hacia el uso de música para

aprender una lengua se confirma por los resultados de Pérez Aldegue y Leganés Lavall (2012: 133), García Estrada (2019: 94s.), Dalis (2007: 72) y Unterpinker (2023: 52s.), cuyos grupos de encuestados mayoritariamente respondieron positivamente al carácter útil y facilitador de música para el proceso de aprendizaje.

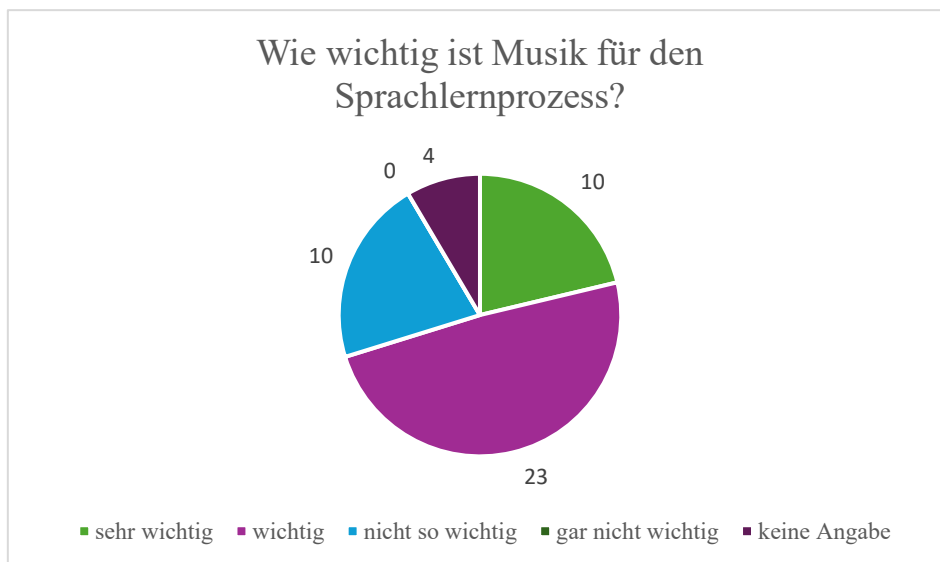


Ilustración 7: Importancia percibida de música para el proceso de aprendizaje de idiomas

Segundo, las respuestas a las preguntas sobre la integración de música en clases de ELE en algunos casos muestran proporciones relativas increíblemente altas de profesores que ya han incorporado música en sus aulas. Todos los participantes ya habían empleado canciones por lo menos una vez en sus clases, y 46 de 47 docentes ya habían trabajado con música popular en español, la gran mayoría de ellos o más de dos o numerosas veces. Adicionalmente, casi la mitad del grupo (23 personas) utiliza canciones como material didáctico regularmente, aproximadamente una vez por mes. Si estas indicaciones de los participantes verdaderamente se trasladan a la práctica de la enseñanza de ELE, significaría que una parte considerable de los profesores no solo reconocen, sino también sacan provecho del potencial de la música (popular) para el aprendizaje del idioma. Además, muestra que, en las aulas de esta parte del grupo, las canciones como textos auténticos gozan de una apreciación y significancia notablemente mayores que en los manuales analizados, donde canciones se tratan más bien como material secundario y usualmente no se utilizan con la profundidad que merecerían.

La actitud generalmente positiva de los profesores hacia la música en clase parece reflejarse también en las reacciones de los alumnos al uso de música en ELE. Una amplia mayoría de 44 docentes informaron de una reacción claramente positiva por parte de sus aprendientes cuando estaban trabajando con música, y varios participantes añadieron que los alumnos parecían estar motivados y entusiasmados en estas clases. Es posible que es la actitud positiva que sienten y transmiten los docentes al emplear música en clase que cause o refuerce la reacción positiva de los alumnos, ya que un entusiasmo auténtico del profesor por lo que está enseñando presumiblemente es un componente relevante para el ‘éxito’ de su enseñanza. Las reacciones positivas a música en ELE también pueden observarse en las respuestas de participantes de otras encuestas empíricas de la literatura, llevadas a cabo en España (Pérez Aldegue &

Leganés Lavall 2012: 134; Alles García 2015: 26), el Perú (García Estrada 2019: 87s.) y Austria (Unterpirker 2023: 56). En estos estudios, los profesores participantes describen que sus alumnos se mostraban más motivados, receptivos y cooperativos mientras trabajaban con canciones.

En vista de estos descubrimientos, se podría conjeturar que una reacción tan positiva del alumnado aumente la probabilidad de que un docente utilice música en clase regularmente. Sin embargo, esta suposición no se deja confirmar con los datos empíricos presentes; como casi todos los encuestados (más del 93%) afirmaron que habían observado reacciones positivas entre los alumnos, no es posible identificar una tendencia estadística patente que siga esta lógica. Aun así, sí se visibiliza el patrón inverso de que las 3 personas que habían experimentado una reacción negativa no suelen hacer uso de música regularmente en sus clases. Por eso, no se puede descartar la posibilidad de que la reacción del alumnado al uso de música influya en el uso futuro de música del docente.

El papel de canciones en las aulas de ELE vienesas también se deja averiguar más precisamente echando una mirada a la frecuencia general del uso de música. Entre los que integran música regularmente en sus aulas, la gran mayoría, concretamente 17 de 23 docentes, lo hacen aproximadamente una vez por mes; 5 profesores incluso incluyen canciones una vez por semana en su enseñanza. Con ello, la frecuencia de promedio del uso de música en este grupo es visiblemente más alta que en la encuesta de Unterpirker (2023: 54), cuyos participantes mayoritariamente utilizan música solo una a dos veces por semestre. Las respuestas de Dalis (2007: 60) corresponden mejor a los datos presentes: aproximadamente la mitad de los usuarios regulares incorporan canciones una o dos veces cada mes. De estos conocimientos se deduce que canciones forman parte de las clases de ELE varias veces por año escolar. Considerando los números mucho más bajos de canciones en los manuales de ELE, debe significar que muchos profesores del español buscan o diseñan canciones y actividades correspondientes por cuenta propia y no se restringen a los materiales ofrecidos por los manuales en este respecto.

Con relación a la música popular en particular, hay que notar que el género pop rock se perfila como tipo de música más empleada en el aula de ELE. Destaca no solo que la denominación de género *música popular* (que también engloba la categoría pop rock) es la que se indicó más frecuentemente en el cuestionario, sino también que la música de los intérpretes más nombrados en gran parte pertenece a este género, por ejemplo en el caso de Álvaro Soler, Shakira y Enrique Iglesias. Es relevante mencionar unas dificultades metodológicas en cuanto a este aspecto. Primero, en las preguntas por el tipo de música que usan o han usado muchos participantes no distinguieron nítidamente entre los géneros que han usado alguna vez y los que usan regularmente. Parece que había demasiadas preguntas con formulaciones semejantes para este aspecto, de manera que varios encuestados estaban confundidos y creían que ya habían contestado esta pregunta. En muchos casos, además, los géneros del uso regular coincidían con los que habían empleado esporádicamente. Segundo, otro problema con las preguntas abiertas resultó ser que las respuestas de los participantes se volvieron cada vez más cortas y escasas según avanzaba el

cuestionario, de modo que las respuestas más tardes no son tan informativas y reveladoras como las más tempranas.

Este problema no ocurrió en las preguntas respectivas en los cuestionarios de Dalis (2007: 64) y Unterpinker (2023: 55), dado que los participantes aquí tenían categorías ya especificadas, de las que pudieron elegir una o más opciones. Con este tipo de pregunta de selección múltiple, las dos investigadoras pueden mostrar con más claridad el resultado de que el género pop o pop rock es inequívocamente el tipo de música más usado entre profesores de ELE. Una situación semejante se presenta en García Estrada (2019: 84s.), donde los géneros pop y rock juntos constituyen casi la mitad de todas las menciones.

Adicionalmente a los tipos de canciones utilizados habitualmente en las aulas de ELE, es necesario examinar también cómo las canciones se integran en las clases. La encuesta efectuada revela que la estructuración en las tres fases antes, durante y después para el trabajo con canciones y actividades relacionadas en principio les pareció útil a los docentes encuestados; solo 6 personas negaron la utilidad del esquema tripartito para canciones, y de nuevo 6 personas rechazaron la utilidad de efectuar pre y postactividades en combinación. Hay más divergencia de opiniones en cuanto a la utilidad de pre y postactividades por separado: aunque en ambos casos más de la mitad de los docentes afirmaron que las fases antes y después son beneficiosas para el trabajo con canciones para enseñar vocabulario, partes considerables de 17 y 16 personas, respectivamente, no lo vieron así. Hay que admitir, no obstante, que las formulaciones de los ítems de esta pregunta, en retrospectiva, resultan ser algo confusas, ya que preguntan por la utilidad de preactividades, de postactividades y, finalmente, de la combinación de ambas, por lo que los participantes posiblemente no estaban seguros si tenían que contestar a todos estos ítems u optar por uno solo.

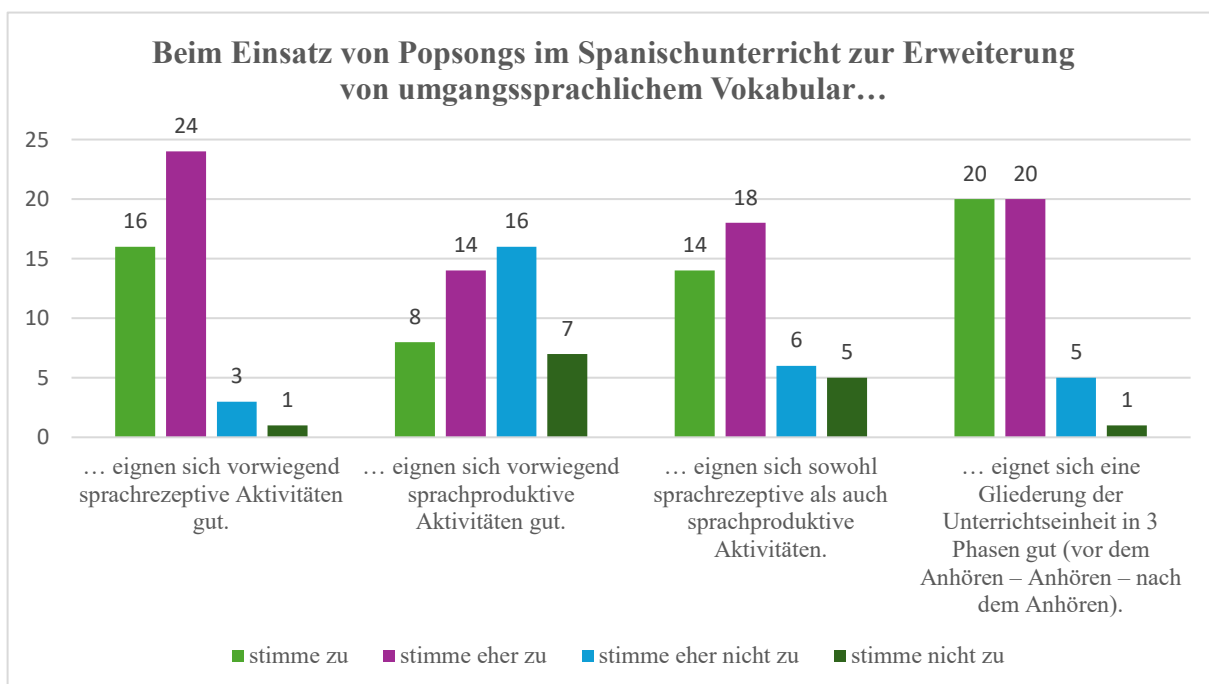


Ilustración 8: Tipos de destrezas comunicativas preferidos para elaborar lenguaje coloquial con canciones

Aun así, la preferencia teórica un poco más alta por postactividades con canciones se refleja en el resultado de que más docentes indicaron efectuar postactividades (67%) que preactividades (53%) en su práctica. Por el contrario, el alto entusiasmo por la aplicación del esquema *antes/durante/después* para enseñar vocabulario con canciones expresado en la pregunta teórica no se hace muy visible en las indicaciones sobre el empleo práctico de actividades con canciones. Pese a que casi el 87% de los encuestados se mostraron de acuerdo con que el uso de este esquema es beneficioso en este contexto, solo 14 profesores, ni siquiera un tercio del número total, afirmaron aplicar todas las tres fases en sus clases con canciones. Como varios docentes destacaron en la encuesta que, en general, nunca disponen de tiempo suficiente para enseñar la lengua a los aprendientes y darles oportunidades para practicarla, es de imaginar que muchas veces el tiempo limitado de las clases del español simplemente no les permite a los docentes llevar a cabo todas las tres fases, aun cuando quizás lo hubieran intentado.

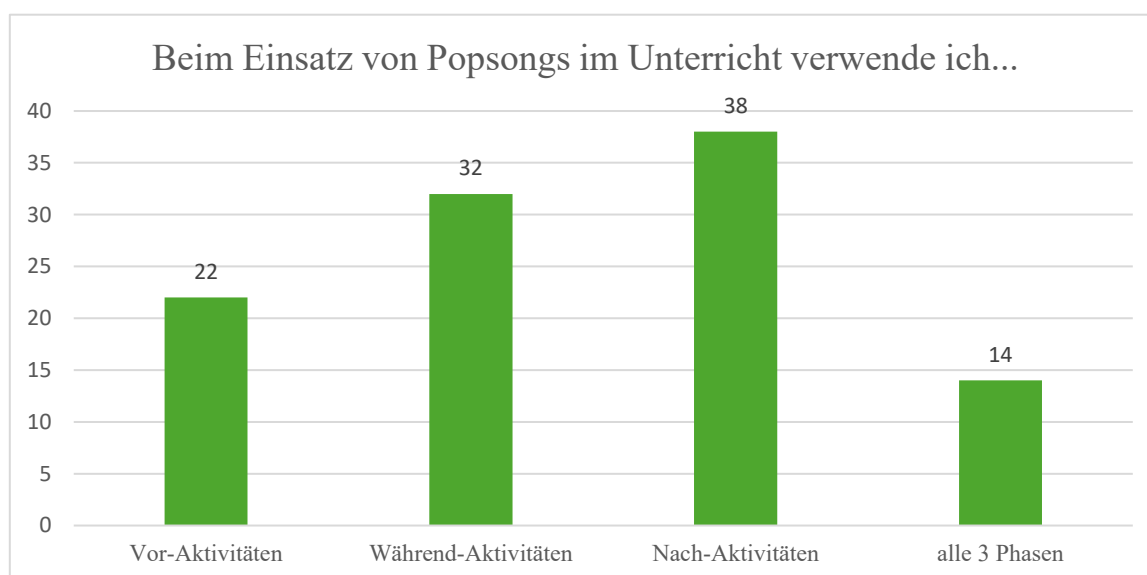


Ilustración 9: Fases aplicadas del esquema antes/durante/después al trabajar con canciones

Además de la estructura didáctica aplicada para las canciones y sus actividades, se plantea la pregunta de qué tareas suelen efectuarse y si la atención está más en la recepción o la producción de la lengua. En la pregunta sobre las actitudes, la utilidad percibida de actividades receptivas y productivas en promedio claramente se inclina más hacia las receptivas, con 40 de 44 docentes votando por su calidad provechosa en la enseñanza. Las actitudes del grupo hacia el beneficio que traen actividades productivas para canciones son más heterogéneas: una estrecha mayoría de 23 de 45 personas rechazaron la idea de realizar principalmente actividades productivas al trabajar vocabulario con canciones. No obstante, el grupo está más de acuerdo con la integración combinada de recepción y producción en una secuencia con música; solo 11 profesores están en contra de este procedimiento. Como en los ítems anteriores sobre el empleo de pre y postactividades, cabe destacar la debilidad metodológica de que las formulaciones no resultan óptimas aquí, ya que no dejan suficientemente claro si los tres ítems son independientes y mutuamente excluyentes o no.

En las preguntas abiertas sobre las tareas concretas que han efectuado los docentes en relación con canciones, se perfila una tendencia más específica: mientras que las fases antes y durante de la escucha se caracterizan más por actividades receptivas, a menudo con enfoque específico en vocabulario, la tercera fase después primordialmente consiste en tareas productivas, tanto en el ámbito oral como escrito. Esta distribución de las destrezas comunicativas parece lógica y beneficiosa para el desarrollo lingüístico y, en particular, lexical, visto que crea una progresión gradual de la competencia receptiva a la productiva. Así, la primera fase sirve para activar los conocimientos (lexicales) previos o aclarar vocabulario relevante para las fases siguientes; la segunda fase se concentra en la recepción ‘principal’ de la canción, la parte central de la secuencia; y en la tercera fase, entonces, los alumnos proceden a la producción y práctica activa de la lengua meta, basándose en el input recibido. En conjunto, pues, la segunda hipótesis de investigación, que suponía un uso escaso y no sistemático de canciones en ELE, no se verifica con los resultados del cuestionario, puesto que parece haber ciertos patrones en la estructuración de secuencias con canciones y actividades correspondientes.

Una cuestión que se trata tanto en la encuesta efectuada como en las investigaciones empíricas de la literatura concierne a los objetivos didácticos enfocados en el trabajo con canciones. Sorprendentemente, un resultado confirmado indudablemente por las fuentes científicas es que las canciones en el aula de ELE más frecuentemente se emplean con el fin de enseñar vocabulario. No solo en la encuesta presente, sino también en las encuestas de Dalis (2007: 62), García Estrada (2019: 93), Unterpinker (2023: 55) y Tegge (2018: 279), el objetivo de fomentar la competencia lexical se encuentra en el primer lugar de las intenciones didácticas en el uso de canciones. Otra opción muy popular entre los docentes es la introducción o práctica de estructuras gramaticales determinadas, aunque solo ocupa el tercer y cuarto lugar, respectivamente, en los rankings de García Estrada (2019) y Unterpinker (2023). Aparte del vocabulario y la gramática, un objetivo frecuentemente declarado es la comprensión auditiva mediante la escucha de la canción, siempre figurando entre las cuatro primeras posiciones según las respuestas de los docentes vieneses, así como en las encuestas de García Estrada (2019), Unterpinker (2023) y Tegge (2018). Llama la atención en la presente encuesta que casi ninguno de los participantes, más concretamente solo 2 personas, emplean las canciones sin objetivo alguno. En contra de muchas afirmaciones de la literatura, este descubrimiento sugiere la conclusión de que la música en ELE solo muy raramente se utiliza como mero medio de diversión y entretenimiento sin que se aprecie su valor lingüístico y didáctico.

Las actividades realizadas concretas para lograr estos objetivos son diversas, pero hay claras preferencias para unas pocas actividades. El favorito incuestionable son los textos de huecos con la letra de la canción, que se seleccionaron como tarea empleada en clase por 43 de 46 profesores y también lideran el ranking de actividades en la encuesta de Tegge (2018: 278). Las segundas actividades más usadas por los profesores vieneses son tareas de vocabulario y de gramática, como demostraron un casi 72% de las respuestas. Los objetivos de enseñar vocabulario y gramática mediante canciones por lo tanto se reflejan directamente en los tipos de actividades efectuadas con ellas, si bien estos objetivos

frecuentemente también se intentan alcanzar por medio de textos de huecos. Por consiguiente, de nuevo se falsifica la hipótesis que presume una falta de sistematicidad en el empleo de canciones en el aula de ELE, dado que las actividades para canciones que ponen en práctica los docentes parecen aptas para lograr los objetivos de aprendizaje intentados.

5.1.2.2 El papel del lenguaje coloquial

Debido a las respuestas ambivalentes, que ya se han descrito en detalle, el rol que juega el español coloquial en las clases de ELE de los profesores encuestados resulta algo difícil de determinar. No obstante, el conjunto de las respuestas en esta sección del cuestionario da la impresión de que el lenguaje coloquial tiene solamente un papel secundario en la enseñanza. A pesar de que los participantes por lo visto sabían lo que se entiende bajo el concepto del español coloquial y podían definirlo, la pregunta sobre su importancia en el aula produce respuestas heterogéneas. 24 de las 45 respuestas para este ítem señalaron una baja o nula importancia de coloquialismos en ELE, mientras que las restantes 18 personas opinaron que el lenguaje coloquial era *relativ* o *sehr wichtig*. Con esta distribución de valores, la importancia de promedio del español coloquial se puede localizar casi exactamente en el medio de la escala, entre *relativ wichtig* y *nicht so wichtig*, y, por lo tanto, no tiene mucho valor informativo.

Estas respuestas mixtas contrastan con los resultados de la encuesta de Van Den Driessche (2021: 27), cuyos 15 informantes de la educación universitaria están de acuerdo casi unánimemente sobre la alta o muy alta importancia del español coloquial, particularmente para las destrezas orales. Esta divergencia de actitudes en los dos grupos encuestados presumiblemente es debido a los objetivos de educación diferentes que existen en la educación secundaria en comparación con la educación terciaria. Los resultados de las observaciones de clase de Guillén Solano (2012: 5s.) de profesores costarricenses sugieren más similitudes con la presente investigación y su grado de importancia percibida de expresiones coloquiales en el aula. Los costarriqueños parecen considerarlas importantes solo para la comprensión y el reconocimiento pasivo, indicando así también un papel más bien secundario de lenguaje coloquial en ELE.

Esta tendencia hacia la priorización del lenguaje estándar se dibuja ostensiblemente en el uso de la lengua por parte del docente: el 81% de los participantes hablan lenguaje estándar la mayoría del tiempo o casi siempre en clase, y solo una persona indicó incluir muchos coloquialismos en su habla. Sin embargo, una gran parte del grupo (31 de 47 personas) ya ha abordado expresiones coloquiales en el aula, pero solamente 10 de ellas las trabajan regularmente. Esta relación numérica, así como las explicaciones verbales sobre los contextos didácticos para tratar el lenguaje coloquial, indica que existe cierta necesidad de aclarar expresiones coloquiales en clase cuando forman parte de textos tratados o de ciertos temas discutidos, pero los docentes no las consideran una parte relevante para la enseñanza regular. Estos descubrimientos empíricos crean un contraste con los resultados del análisis de lenguaje coloquial en los dos manuales austríacos, donde expresiones y estructuras coloquiales constituyen una

parte razonablemente alta del lenguaje presentado y se incluyen repetidamente ya en los niveles iniciales.

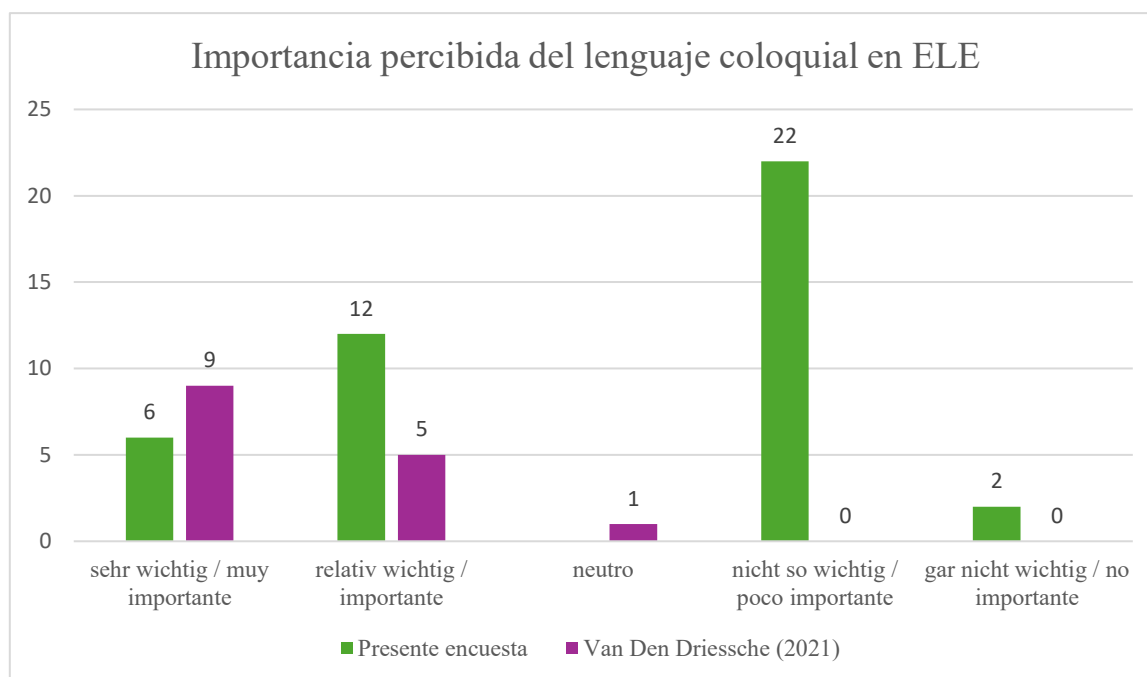


Ilustración 10: Importancia percibida del lenguaje coloquial en ELE

La manera de abordar el lenguaje coloquial en clase de los 10 profesores vieneses que lo hacen regularmente muestra algunas diferencias significantes a los resultados de Van Den Driessche (2021), la única encuesta empírica existente que investiga el papel del lenguaje coloquial en el aula de ELE en más detalle. Mientras que los docentes austríacos tienden a enseñar expresiones coloquiales preferiblemente en los niveles intermedios, los profesores belgas de Van Den Driessche (2021: 29) mayoritariamente opinan que es más beneficioso abordarlas ya desde los niveles principiantes. También hay divergencias de opinión sobre los aspectos lingüísticos a enseñar, dado que 9 de los 10 austríacos frecuentemente tematizan aspectos lexicales, y los belgas prefieren destacar los rasgos sintácticos y fonéticos. Hay más consenso sobre la frecuencia de incluir lenguaje coloquial en las clases: en ambos grupos, los docentes discuten elementos coloquiales bastante frecuentemente, lo cual en el presente estudio se iguala a más o menos una vez por mes. Se observa una diferencia menor en la explicitud de la referencia al español coloquial. A diferencia de los profesores belgas (Van Den Driessche 2021: 31), la mayor parte de los docentes vieneses, es decir 6 personas, suelen referirse explícitamente al lenguaje coloquial, aunque también hay 4 respuestas que afirmaron el trabajo de elementos coloquiales de modo implícito.

En vista del tiempo disponible en las clases de ELE en los colegios austríacos, que habitualmente se limita a apenas dos o tres horas por semana, el procedimiento de los encuestados para incorporar lenguaje coloquial parece razonable y beneficioso. Trabajar rasgos coloquiales lexicales en más detalle una vez por mes en los niveles más intermedios, y en varias ocasiones también al inicio, ciertamente crea un buen equilibrio entre el lenguaje estándar y los registros más informales del día a día. No

obstante, lo que resulta curioso es que los encuestados aparentemente no suelen hacer referencia explícita a la calidad coloquial de las expresiones trabajadas intencionadamente en clase; en lugar de eso, parecen elegir entre explicarlas expresamente o practicarlas deliberadamente, pero raramente ocurren los dos procedimientos en combinación.

5.1.2.3 Léxico coloquial trabajado con canciones

En oposición a una de las suposiciones iniciales básicas de este trabajo de que canciones populares constituyen un material didáctico muy popular para enseñar lenguaje coloquial, la encuesta revela que canciones populares y español coloquial solo se combinan por una minoría de los docentes. 32 docentes afirmaron nunca haber tematizado elementos coloquiales en combinación con música. Las 15 personas que sí lo habían hecho alguna vez, lamentablemente, en gran parte no pudieron o quisieron especificar qué materiales concretos y qué aspectos o expresiones coloquiales habían trabajado. El porcentaje bajo de profesores que ya han empleado canciones populares para enseñar léxico coloquial lleva a la conclusión de que la música popular, por lo menos actualmente, es una fuente de lenguaje coloquial que solo una pequeña parte de los docentes de ELE toman en consideración.

Pese a ello, las informaciones del grupo sobre su inclusión de música y español coloquial en su enseñanza dejan espacio para la conjetura de que sí existe cierta correlación entre el uso de canciones y el abordamiento del lenguaje coloquial. Primero, cabe mencionar que una gran mayoría de 18 de los 23 usuarios regulares de música en el aula también tienen experiencia en abordar elementos coloquiales (véase Ilustración 11), a diferencia de los 24 docentes que no suelen incluir música, de los que solo aproximadamente la mitad ya han tematizado el español coloquial. Además, el presente conjunto de datos muestra que los que nunca han trabajado lenguaje coloquial hasta ahora tampoco hacen uso regular de música en clase. Contrariamente, la gran mayoría de los docentes que regularmente trabajan el lenguaje coloquial, concretamente 8 de las 10 personas, también utilizan música regularmente. En consecuencia, se puede conjeturar según estas relaciones que el uso regular de música en ELE favorece la tematización de elementos coloquiales, lo cual indica que las canciones tratadas contienen expresiones coloquiales, y hasta cierto punto su discusión en el aula crea la necesidad de hacer mención del lenguaje coloquial que aparece en las letras.

Segundo, es interesante resaltar una información que proporcionaron varios participantes en sus respuestas a las preguntas abiertas. Preguntadas por su uso específico del español coloquial en el aula, 3 profesoras contaron que habitualmente incluían secuencias didácticas sobre palabrotas hispanohablantes en su enseñanza, lo cual, según su experiencia, les gusta mucho a los alumnos. Una profesora incluso aseguró: “[b]eliebteste Kategorie in meinem Unterricht [ist] das Schimpfwort der Woche” (EC04, P67). Cabe destacar, además, que 2 de estas 3 docentes también indicaron emplear canciones regularmente en sus clases. Aunque no lo expresen explícitamente, hay la posibilidad de que las palabrotas aparezcan en letras de canciones y se discutan anterior o posteriormente a la audición. Por consiguiente, aun a pesar del argumento presentado por varios autores en la literatura de que el lenguaje

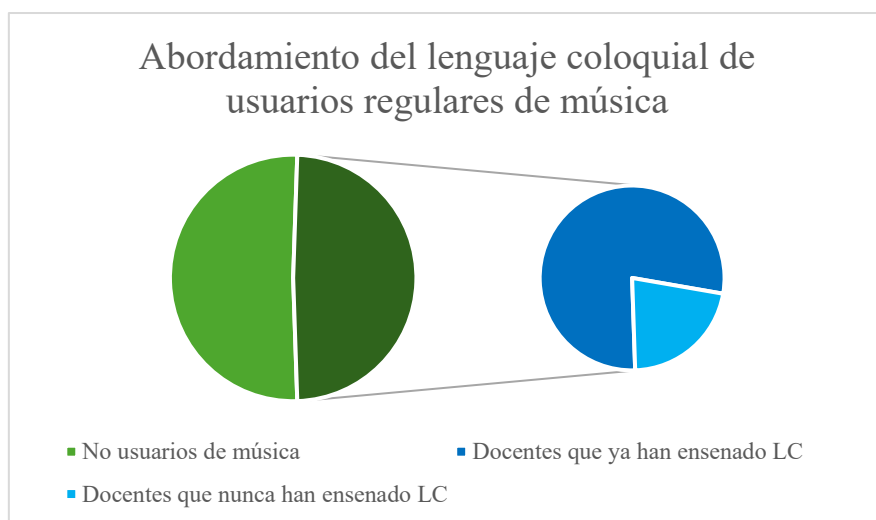


Ilustración 11: Usuarios regulares de música y su abordamiento del lenguaje coloquial

soez de muchas letras de canciones populares debe ser una razón por no incluirlas en ELE (véase Capítulo 2.4), parece haber bastante interés e incluso cierta demanda por parte de los alumnos para aprender palabrotas en la lengua extranjera (““Schimpfwortstunde” (auf Wunsch der Schüler:innen)”, EC08, P165). Si este deseo puede ser satisfecho mediante el uso de canciones populares en el aula, podrían ayudar a incrementar su motivación para la clase, ya que los jóvenes se sentirán escuchados y tomados en serio en cuanto a sus preferencias temáticas. Pues, siempre y cuando se limite la cantidad de palabrotas y expresiones soeces a un nivel apropiado y razonable y se omitan letras de canciones con obscenidades graves, canciones populares son una fuente idónea para conocer vocabulario coloquial como palabrotas.

Pese a la supuesta idoneidad teórica de canciones populares para aprender léxico coloquial, la literatura especializada apenas toca este tema, ni mucho menos a nivel empírico. Unos pocos indicios muy implícitos proponen las dos encuestas escritas entre profesores de lenguas extranjeras en general y de lenguas románicas de Tegge (2018) y Unterpinker (2023). Si bien no habla explícitamente de léxico coloquial, Tegge (2018: 279s.) explica en el análisis de los resultados de su encuesta que una parte significativa de los profesores de lenguas extranjeras, casi un 70%, hacen uso de canciones en clase para enseñar vocabulario. Una parte similarmente grande de un 57% optaron por la categoría más específica de unidades léxicas pluriverbales, como refranes y frases hechas, como uno de los objetivos de aprendizaje principales en el trabajo con canciones. Como muchas de estas unidades pluriverbales constituyen una parte esencial de la comunicación en situaciones de la vida cotidiana y se emplean más frecuentemente en los registros coloquiales, se puede constatar que este 57% de los docentes de Tegge (2018) reconocen y también sacan provecho del potencial de canciones para introducir y practicar léxico coloquial.

Adicionalmente, casi dos tercios de los 405 participantes remarcaron que consideraban canciones particularmente útiles para enseñar vocabulario debido al hecho de que usualmente contengan “authentic language” (Tegge 2018: 280), lo cual se puede traducir a que las letras muchas veces contienen

expresiones coloquiales. En su resumen de las respuestas de sus participantes, Unterpinker (2023: 60) formula esta relación de modo aún más implícito: “[l]a música y los textos de las canciones pueden tener una conexión más directa con la vida cotidiana de los alumnos y alumnas y no están tan fuertemente asociados/as con “aprender para la escuela””. La alusión a la *conexión más directa con la vida cotidiana* y la intención didáctica de enseñar un lenguaje utilizado en la práctica y no alejado de la realidad puede entenderse como descripción aproximativa del lenguaje coloquial. Por consiguiente, también los profesores de lenguas románicas de Unterpinker (2023) aparentemente son conscientes de que canciones se prestan para el trabajo de vocabulario coloquial. Cabe destacar además que, por lo visto, también los alumnos mismos reconocen este potencial de canciones, como informa Alles García (2015: 23): en su breve cuestionario entre profesores y estudiantes universitarios españoles, las respuestas de los estudiantes revelan que los aprendientes valoran la oportunidad de aprender vocablos nuevos de registros coloquiales por medio de canciones en el aula, ya que tienen la impresión de que muchas veces es este vocabulario que necesitan en situaciones comunicativas cotidianas con hispanoparlantes.

Otra característica típica de canciones que, según los informantes de Tegge (2018: 280s.), contribuye a la utilidad de canciones para el aprendizaje lexical es su repetitividad. No solo es beneficioso que el lenguaje de las letras de canciones se repita varias veces gracias a la estructura musical reiterativa, sino también es una ventaja que la canción en su totalidad se pueda escuchar y cantar repetidamente sin que se vuelva aburrido, incluso fuera de clase. Este conocimiento se corrobora por los resultados empíricos de Unterpinker (2023: 59), cuyos participantes resaltan que esta índole repetitiva de canciones produce un efecto reforzador en la retención permanente del vocabulario aprendido con ellas. De esta manera, el aprendizaje y la memorización especialmente de las dichas unidades léxicas pluriverbales deja fomentarse fácilmente, dado que este tipo de léxico se suele procesar, almacenar y reproducir en unidades (bastante) fijas de varias palabras, y no palabra por palabra. La repetición de estas unidades siempre en la misma forma en las letras de canciones, por lo tanto, fomenta su almacenamiento a largo plazo.

5.2 Material y actividades útiles para enseñar vocabulario coloquial con canciones populares

Como muchos investigadores en la didáctica de lenguas extranjeras, pero también los docentes encuestados por Tegge (2018: 282s.) y Unterpinker (2023: 63), lamentan que haya muy poco material adicional disponible para trabajar con canciones en clase, y menos aún para enseñar vocabulario coloquial con canciones, el apartado siguiente presenta una compilación de tipos de actividades y material didáctico útiles para estos fines. Las actividades y los materiales compilados provienen de las respuestas de los docentes de ELE en la encuesta efectuada y de varias fuentes de la literatura. Con ello, se pretenden ofrecer respuestas específicamente a las preguntas de investigación (3) y (4).

En un primer paso, es interesante averiguar cuáles son las actividades más usadas y también más recomendados por los profesores de ELE vieneses en el cuestionario. Según las respuestas, el objetivo

didáctico de abordar lenguaje coloquial con el trabajo de canciones en principio les parece bastante ventajoso; 25 de los 47 encuestados seleccionaron la opción *Umgangssprache kennenlernen und üben* como una de las actividades útiles para canciones en el aula. En la pregunta abierta más adelante sobre las actividades concretas que realizarían en clase para trabajar vocabulario coloquial con música, la respuesta más frecuente, con 9 menciones, es hacer actividades lingüísticas más bien teóricas donde los alumnos tienen que definir y explicar las expresiones nuevas o encontrar sinónimos, antónimos o ejemplos de uso para ellas. El segundo tipo de actividad más frecuentemente mencionado presenta un fuerte contraste al trabajo teórico sobre definiciones y palabras relacionadas: 7 profesores opinaron que era más beneficioso concentrarse en la aplicación práctica de las expresiones coloquiales aprendidas en situaciones comunicativas determinadas o juegos de rol. Un comentario más largo de un docente en este ítem resume muy bien la idea tras esta aplicación del lenguaje en práctica:

Man müsste gezielt Songs mit umgangssprachlichen Wendungen aussuchen (was ich bis dato noch nicht gemacht habe) und diese dann Sammeln [sic] und zu vorgegebenen Standardsituationen [sic] kurze Sketches entwerfen und ausführen lassen, in denen dann diese Wendungen vorkommen müssen und korrekt eingesetzt [sic] werden müssen.

(ME03, P141)

Otros tipos de actividades descritos por varias personas (5 docentes cada uno) son tareas que contrastan las expresiones coloquiales con palabras o formulaciones del lenguaje estándar y, otra vez, los textos de huecos muy populares con la letra de la canción. Lamentablemente, 11 participantes decidieron no contestar esta pregunta, probablemente porque es una de las últimas preguntas del cuestionario y el ánimo para responder a preguntas abiertas disminuye a medida que avanza el cuestionario. Adicionalmente, muchas de las descripciones de las actividades que los docentes consideran particularmente provechosas en este contexto se limitan a comentarios demasiado vagos e inespecíficos como “Wortschatzarbeit” (ME03, P68), “Vokabelübungen” (ME03, P69), “Vokabelspiele” (ME03, P121) o “sich in irgendeiner Weise auf den Text fokussieren” (ME03, P48). No es posible deducir de estas respuestas tipos de actividades más concretos. Hubiera sido más pertinente, por tanto, colocar esta pregunta tan esencial para el interés de investigación en un lugar más temprano en el cuestionario, de modo que los participantes proporcionen más respuestas y comentarios más informativos.

No obstante, en resumen, se observa que las actividades para canciones más populares para trabajar vocabulario coloquial son los tipos de tareas que ponen un enfoque muy explícito y consciente en la profundización o práctica de las expresiones individuales. Como se ve muy bien en Tabla 11, las actividades que se basan en un aprendizaje implícito de los elementos lexicales y no dirigen la atención de los alumnos a palabras o frases específicas, como cantar y escuchar la canción, resultan ser menos útiles según las evaluaciones de los docentes.

Actividades propuestas por los docentes	# de menciones
Tareas teóricas sobre vocablos coloquiales individuales (p.ej. definiciones, sinónimos, ejemplos)	9
Aplicación práctica de vocablos coloquiales en contextos específicos (p.ej. juegos de rol, textos escritos)	7
Ejercicios de vocabulario (no especificados)	6
Textos de huecos	5
Tareas de contraste entre registros coloquiales y estándares	5
Cantar la canción	3
Solo escuchar, sin actividades	3

Tabla 11: Tareas para canciones propuestas por los encuestados

La preferencia de los docentes de trabajar con las letras de canciones escritas, a menudo en forma de los textos de huecos, muestra paralelismos con las actividades que ofrecen los manuales *Caminos* y *Nuevas Perspectivas* en sus secuencias con canciones, visto que 6 de las 8 secuencias incluyen por lo menos una parte de la letra de la canción en forma escrita. Sin embargo, es importante tener en cuenta que ninguna de las secuencias con música en los manuales muestra la intención de practicar léxico coloquial. Un caso parecido se ve en los resultados de las encuestas de García Estrada (2019: 89) y Alles García (2015: 26), quienes ponen de relieve la alta popularidad de las letras de canciones con huecos, aunque los encuestados de Alles García (2015) las utilizan para enseñar gramática en lugar de vocabulario.

En general, la literatura especializada no ofrece grandes cantidades de investigaciones científicas, descubrimientos o ideas sobre la práctica de léxico coloquial por medio de canciones populares en ELE. Las publicaciones disponibles casi siempre se refieren al vocabulario coloquial o al uso de música popular en el aula por separado, pero raramente a los dos. Aun así, unos pocos autores se han dado cuenta de esta laguna en la investigación de la didáctica de ELE y presentan no solo intérpretes y canciones concretos con ocurrencias más frecuentes de expresiones coloquiales, sino también una serie de actividades relacionadas que pueden llevarse a cabo en clase tal como son para fomentar la competencia lexical en registros coloquiales. A continuación se listarán las actividades para canciones que se enfocan en practicar este tipo de léxico específico encontradas en Cuesta Estévez (2000), Zalszupin (2010), Lagunas (2012: 227ss.), Fernández González (2013: 23ss.), Olaeta Rubio y Cundín Santos (2013: 260ss.), Escudero Álvarez (n.d.), Martínez Sallés (2002; 2012) y Las Heras, Sáez Hernández y Serrano Romero (2015: 1140). Aunque en la mayoría de los casos se presentan en combinación con canciones concretas sugeridas por los autores, las actividades listadas en principio pueden efectuarse con cualquier canción con lenguaje coloquial que parezca adecuada para el aula. Para poder visualizar mejor la relación temporal entre la audición de la canción y la realización de las actividades, las sugerencias de dichas fuentes se estructuran según el esquema ya conocido de *antes/durante/después*.

	Descripción de las actividades	Destrezas comunicativas practicadas
Actividades antes de la audición	escribir fragmentos de la letra	expresión escrita
	rellenar huecos en la letra con formas verbales	comprensión escrita
	rellenar huecos en la letra con palabras determinadas, con definiciones dadas	comprensión escrita
	rellenar huecos en la letra con palabras determinadas, simbolizadas por fotografías o dibujos	comprensión escrita
	ordenar palabras o versos de la letra	comprensión escrita
	breve explicación de las diferencias básicas entre registros coloquiales y formales por parte del profesor	comprensión oral
	discusión en pleno de una lista de expresiones coloquiales y sus significados (alternativamente: búsqueda de los significados en el diccionario)	comprensión escrita comprensión oral expresión oral
	identificar eufemismos y disfemismos en la letra de la canción	comprensión escrita (expresión oral)
	identificar metáforas en la letra de la canción	comprensión escrita (expresión oral)
	clasificar palabras coloquiales según sus características morfológicas a las categorías prefijación, sufijación y abreviación	comprensión escrita
Actividades durante la audición	escuchar la canción	comprensión oral
	leer la letra al escuchar	comprensión oral comprensión escrita
	rellenar huecos en la letra según lo que se oye	comprensión oral
	corregir errores en la letra	comprensión escrita comprensión oral
	contar el número de ocurrencias de palabras determinadas en la letra	comprensión oral
Actividades después de la audición	crear glosarios o listas de vocabulario	comprensión escrita expresión escrita
	relacionar expresiones coloquiales con definiciones, sinónimos, antónimos, ejemplos de uso, ...	comprensión escrita
	formar o encontrar en el diccionario los elementos de una familia léxica	comprensión escrita expresión escrita
	solucionar crucigramas de palabras con sus definiciones	comprensión escrita
	encontrar palabras en una sopa de letras	comprensión escrita
	‘traducir’ palabras o expresiones coloquiales en la letra o en otro texto a un registro formal, o viceversa	comprensión escrita expresión escrita
	escribir (y actuar) diálogos entre personajes de una canción	expresión escrita comprensión escrita expresión oral
	sustituir palabras determinadas en la letra con otras palabras gramaticalmente correspondientes	comprensión escrita expresión oral
	crear descripciones físicas y/o psicológicas de personajes de una canción	expresión escrita / expresión oral
	contestar preguntas de comprensión o interpretación más generales	comprensión escrita expresión escrita / expresión oral
	resumir la trama de la canción en registro coloquial	comprensión oral expresión oral

Tabla 12: Compilación de actividades posibles para llevar a cabo antes, durante y después de la audición de la canción

Las actividades presentadas, que sirven particularmente para la introducción y profundización de vocabulario coloquial de la letra de la canción, por supuesto también se pueden combinar con otros tipos de actividades que tengan un objetivo didáctico distinto, por ejemplo la práctica de una estructura gramatical determinada o la fluidez en la expresión oral. Además, la categorización sugerida de las actividades según su momento de realización en relación con la escucha de la canción puede ser adaptada en algunos casos, con tal de que los alumnos dispongan de los materiales y conocimientos previos necesarios para completar la tarea.

Además de ideas para diferentes actividades que fomenten la adquisición de léxico coloquial mediante letras de canciones, parece pertinente presentar una selección de intérpretes y canciones concretos que destacan como material didáctico especialmente útil para tratar el lenguaje coloquial en el aula. Desafortunadamente, la encuesta entre los docentes de ELE de Viena no produjo muchos resultados utilizables en cuanto a este aspecto. Solamente 15 profesores indicaron ya tener experiencia con canciones populares que contienen español coloquial, y de estos 15, casi todos proporcionaron respuestas sin contenido relevante o información nueva, como “ich weiß es leider nicht mehr” (ME04, P48), “kann mich nicht mehr erinnern” (ME04, P68), “diverse....” (ME04, P111), “Frage war in dieser Art schon” (ME04, P120) o “die bereits genannten” (ME04, P178). Tomando en consideración, pues, no solo las respuestas en este ítem, sino también las de las preguntas anteriores semejantes, se constata que los artistas musicales más recomendados por los participantes que utilizan léxico coloquial son los siguientes:

- Shakira
- Calle 13
- Álvaro Soler
- Rosalía
- Manu Chao
- Enrique Iglesias

Además, un género musical muy apto para estos fines que se menciona por varios docentes es el reggaetón, “da hier oft Umgangssprache vorkommt” (ME04, P167). Otros intérpretes que se recomiendan en el cuestionario en este respecto sin que se nombren canciones particulares de ellos incluyen Ozuna, Maluma, Daddy Yankee, Orishas, Celia Cruz, Issac Delgado, Van Van, Amaral, Buena Vista Social Club, Joaquín Sabina, Ska-P, Juanes, Julieta Venegas, Molotov, Jarabe de Palo, Juan Luis Guerra, Melendi, Estopa, Arnau Griso y Gente de Zona. Solo hay una única recomendación para una canción específica para practicar el léxico coloquial, a saber el sencillo muy reciente *Shakira: Bzrp Music Sessions, Vol. 53* de Shakira y Bizarrap, que contiene características coloquiales como acortamientos y diminutivos despectivos.

Algunos investigadores, por el contrario, se esfuerzan por ofrecer no solo artistas, sino también canciones idóneas. La Tabla 13 pretende poner a disposición una lista de canciones populares con expresiones coloquiales en sus letras que pueden ser trabajadas en la clase de ELE. Las recomendaciones de canciones se han extraído de las fuentes susodichas, así como de Gómez Acuña (2002).

Canciones aptas para elaborar vocabulario coloquial	
Intérprete	Título de la canción
Joaquín Sabina	<i>Esta noche contigo</i>
	<i>Y nos dieron las diez</i>
	<i>Pastillas para no soñar</i>
	<i>Barbi Superstar</i>
	<i>Yo quiero ser una chica Almodóvar</i>
	<i>Todos menos tú</i>
	<i>La del pirata cojo</i>
	<i>Los cuentos que yo cuento</i>
	<i>Besos con sal</i>
	<i>Esta boca es mía</i>
	<i>A mis cuarenta y diez</i>
	<i>Noches de boda</i>
	<i>Dieguitos y Mafaldas</i>
	<i>El caso de la rubia platino</i>
	<i>La tormenta</i>
	<i>Como te digo una “co” te digo la “o”</i>
Estopa	<i>Como Camarón</i>
	<i>Corazón blindao</i>
	<i>El del medio de los chichos</i>
	<i>Fumando petardos</i>
	<i>Los maderos</i>
	<i>Partiendo la pana</i>
Ska-P	<i>Cannabis</i>
	<i>Al turrón</i>
	<i>España va bien</i>
	<i>Romero el madero</i>
Melendi	<i>Vuelvo a traficar</i>
Calle 13 & Orishas	<i>Pa'l norte</i>
Ismael Serrano	<i>Cita a las 7 en Moncloa</i>
La Polla Records	<i>El coleguilla</i>
Juan Luis Guerra	<i>Ojalá que llueva café</i>
El Canto del Loco	<i>Zapatillas</i>
Javier Ruibal	<i>De Málaga, Malagueño</i>
Marcela Ferrari	<i>Interpretación</i>

Tabla 13: Canciones consideradas aptas para elaborar vocabulario coloquial en ELE

Un músico que claramente destaca en esta lista por su cantidad tan grande de canciones con letras más coloquiales es el cantautor andaluz Joaquín Sabina, cuyas canciones se recomiendan en una multitud de fuentes para ser tratadas en el aula de ELE. Las razones nombradas por la utilidad especial de las canciones de Sabina no se limitan al uso frecuente de expresiones coloquiales, sino también incluyen el hecho de que el artista a veces también utilice lenguaje culto y poético y retrate la sociedad española de su época con gran autenticidad y perspicacia en sus canciones (Cuesta Estévez 2000: 801). Por consiguiente, como indicado anteriormente en el apartado sobre actividades útiles, las canciones de Sabina, pero también muchas de las demás canciones enumeradas, no tienen que ser trabajadas con enfoque exclusivo al lenguaje coloquial, sino que pueden combinarse con otros objetivos didácticos como el aprendizaje intercultural.

6 Conclusión

El presente trabajo se enfocó en la investigación del uso de canciones populares en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera con el fin de introducir y practicar vocabulario del lenguaje coloquial en el aula. Para lograr este objetivo de investigación, se consultaron no solo una gran gama de fuentes teóricas de la literatura especializada, sino también se efectuaron dos tipos de investigaciones empíricas, concretamente un análisis de los dos manuales de ELE más utilizados en Austria, *Caminos* y *Nuevas Perspectivas*, y una encuesta escrita entre profesores de ELE en la región de Viena. Con estas herramientas metodológicas, se pretendió obtener información más detallada sobre los usos posibles y prácticos de canciones y lenguaje coloquial en las clases del español en Austria en la actualidad.

Los resultados y descubrimientos de las investigaciones de la literatura y de los dos instrumentos empíricos empleados han revelado que las expectativas formuladas en las hipótesis de investigación al inicio se han podido confirmar solo parcialmente. Los datos disponibles han falsificado en gran parte las suposiciones en las que se basaron las dos hipótesis, que se recuerdan a continuación junto con sus preguntas de investigación respectivas:

- (1) ¿Cómo se pueden usar canciones populares en el aula de ELE para enseñar vocabulario coloquial?

Hipótesis: Para trabajar el vocabulario coloquial de los alumnos, parece útil realizar una combinación de actividades receptivas y productivas que apoyan el léxico coloquial y que siguen el esquema didáctico de *antes/durante/después* (*pre/while/post*) (cf. Richards 2015: 394ss.; Vázquez & Lacorte 2019: 16).

- (2) ¿Cómo se usan las canciones populares actualmente en el aula de ELE austríaco para enseñar vocabulario coloquial?

Hipótesis: El uso actual de canciones populares en el aula de ELE austríaco es escaso y no sistemático, dado que muchos docentes opinan que canciones solo sirven para la ‘diversión’ en clase y que no contribuyen mucho al proceso de aprendizaje del idioma.

En primer lugar, con respecto a la primera pregunta de investigación y su hipótesis correspondiente, los resultados del análisis de manuales y de la encuesta mostraron que hay una clara inclinación hacia una preferencia por actividades receptivas en comparación con actividades productivas en el trabajo con canciones para aprender léxico coloquial. En las tareas para canciones en los manuales predomina la intención de practicar las destrezas receptivas, con ocurrencias solo ocasionales de tareas productivas. Las indicaciones sobre las tareas efectuadas en las clases de ELE de los docentes encuestados mostraron una proporción más grande de actividades productivas, particularmente en la tercera fase didáctica después de la audición de la canción. Además, se pudo averiguar que dicho esquema didáctico de *antes/durante/después*, recomendado por muchos autores en la literatura, goza de una popularidad bastante alta en las actitudes de los profesores de ELE, pero solo raramente se emplea también en la práctica de la enseñanza. Es corriente que se implementen o se recomiende implementar una o dos de estas fases, tanto en las secuencias de canciones en los manuales como en el trabajo con canciones en

las aulas de los encuestados; pero en pocos casos una canción se trabaja con la estructura tripartita, posiblemente por culpa de una falta de tiempo en clase. Pues, la veracidad de la primera hipótesis parece muy limitada, dado que no se observó ni un equilibrio entre actividades lingüísticas receptivas y productivas ni una tendencia a la aplicación del esquema tripartito en la mayoría de los casos.

En segundo lugar, al mismo tiempo no se pudo corroborar enteramente la suposición de la segunda hipótesis de investigación de que el uso de canciones en los manuales y en las aulas sea muy esporádico y no sistemático. Los resultados empíricos demostraron que solo en la minoría de los casos canciones se utilizan como puro material de entretenimiento o sin algún objetivo didáctico y mucho más frecuentemente se emplean con objetivos de aprendizaje determinados y bien pensados, aunque cabe destacar que solo una pequeña parte de los docentes explotan las letras de canciones populares para enseñar vocabulario coloquial en sus clases. Pues a pesar de que la utilidad percibida de canciones para el proceso de aprendizaje del idioma generalmente resultó ser bastante alta en el grupo encuestado, eran solo una minoría de los profesores que indicaron reconocer el gran valor de letras de canciones populares para la tematización de léxico coloquial. Por ende, en vista de la alta importancia percibida de música para el proceso de aprendizaje del idioma y el uso reflexionado y enfocado de canciones, la hipótesis (2) se ha falsificado en su mayor parte, con excepción del bajo reconocimiento de la utilidad de canciones para conocer vocabulario coloquial, específicamente.

La presente investigación además logró proporcionar respuestas a las dos preguntas de investigación exploratorias, que se establecieron de manera siguiente:

(3) Según las experiencias y opiniones de profesores de ELE, ¿qué actividades con canciones populares apoyan el aprendizaje de vocabulario coloquial?

(4) ¿Qué canciones populares o qué intérpretes son aptos para enseñar vocabulario coloquial?

Gracias a la combinación de los descubrimientos de la literatura y de las respuestas proporcionadas por los participantes de la encuesta efectuada, se reveló que las tareas más usadas y supuestamente más útiles para trabajar vocabulario coloquial con canciones son principalmente los tipos de ejercicios donde los vocablos se profundizan a nivel teórico, muchas veces mediante definiciones, sinónimos o ejemplos de uso. Por otro lado, también resultaron populares actividades que exigen la aplicación práctica de las expresiones coloquiales abordadas. Por lo general, se recomendaron más las tareas que se centran en el trabajo con la letra en forma escrita y en la práctica de las destrezas receptivas. Además, se detallaron los intérpretes y canciones concretos que se destacaron como particularmente idóneos para aprender expresiones del lenguaje coloquial por medio de música popular. En esta lista principalmente figuran nombres conocidos como Shakira, Enrique Iglesias, Álvaro Soler, Calle 13 Rosalía y Joaquín Sabina, pero también otros músicos y grupos musicales que se mencionaron por participantes individuales.

Si bien la presente investigación ha logrado en gran parte proporcionar respuestas a las preguntas de investigación y comprobar la veracidad de las hipótesis de investigación formuladas, parece apropiado destacar también algunas deficiencias metodológicas que se revelaron a lo largo del proceso

investigativo, así como las implicaciones resultantes para futuras investigaciones en este campo. Con respecto a la encuesta escrita efectuada, uno de los puntos débiles más resaltantes es el tamaño del cuestionario diseñado. Como volvieron a aparecer comentarios en varias preguntas abiertas en los que los participantes aludieron a que o se quejaron de que ya habían contestado una pregunta como esta anteriormente, es adecuado llegar dos conclusiones principales. Por un lado, muchas de las formulaciones de las preguntas han resultado ser demasiado semejantes la una a la otra, ya que nacieron de la intención de obtener informaciones tan precisas y detalladas como sea posible sobre todos los subaspectos temáticos de las preguntas de investigación. En consecuencia, el puñado de preguntas con formulaciones solo mínimamente diferentes les parecían muy semejantes o incluso idénticas a muchos encuestados, lo cual causó cierto asombro y, presumiblemente, cansancio a medida que avanzó el cuestionario. Por otro lado, pues, se formó la impresión de que había demasiadas preguntas y que el cuestionario en su totalidad era demasiado largo y, supuestamente, repetitivo. La longitud excesiva del cuestionario también se desprende del tamaño de las respuestas a las preguntas abiertas, que se reduce cada vez más conforme a la progresión del cuestionario. Por lo tanto, para otro proyecto de investigación en este ámbito, un cuestionario como este debería ser más conciso y, probablemente, debería contener un número más bajo de preguntas abiertas, dado que estas resultan particularmente agotadoras en un cuestionario más extenso. Además, habría que aumentar el número de participantes, así como su lugar de enseñanza dentro de Austria para llegar a resultados más representativos para el país entero.

Con referencia al análisis de los manuales de ELE austríacos, se podría criticar que el análisis de ocurrencias de lenguaje coloquial se centró exclusivamente en los textos más largos que incluyen los manuales, pero no tomó en consideración las muestras de lengua sueltas y más cortas, como en tareas o instrucciones en la lengua meta. Debido al tamaño limitado de la presente investigación, tampoco se consideraron en el análisis otros aspectos lingüísticos del español coloquial fuera de su léxico. Para futuras investigaciones con este enfoque temático, se ofrece la posibilidad de efectuar un análisis más exhaustivo del lenguaje coloquial que ocurre en manuales de ELE utilizados en Austria, con un número más grande de manuales y de subaspectos del lenguaje coloquial y con inclusión de todos los tipos de textos presentes en los manuales.

Aun así, la investigación presentada ha dado un primer paso hacia la reducción de la laguna de investigación en el campo combinado de música popular y léxico coloquial en la enseñanza de ELE. Los resultados obtenidos de la literatura especializada y de los instrumentos metodológicos elegidos han demostrado el gran potencial de canciones populares para el aprendizaje de vocabulario coloquial y han subrayado la utilidad y necesidad de aprovecharlo en el aula de ELE más frecuentemente. Especialmente por medio de la encuesta efectuada y sus preguntas específicas dirigidas a los docentes del español, es de esperar que se ha podido iniciar procesos de reflexión y concienciación entre algunos docentes en cuanto a los beneficios de introducir y practicar léxico coloquial con canciones populares en clase. Aunque sería deseable que se aprovechen más las oportunidades didácticas que brinda la música popular para enseñar lenguaje coloquial, cabe destacar al mismo tiempo que, evidentemente, ni las canciones ni

el lenguaje coloquial pueden o deben formar la parte principal de la enseñanza de ELE, como resalta Castro Yagüe, refiriéndose a la ocurrencia de canciones en manuales:

No se trata de llenar los libros de canciones, ni de hacerlas protagonistas sino de considerarlas un material útil y saber aprovechar su potencial didáctico desarrollando unidades didácticas en función de unos objetivos [...] al nivel de competencia comunicativa de los alumnos, y que además sean lo suficientemente motivadoras como para atraer su interés.

Castro Yagüe (2003: 58s.)

Con esta intención principal subyacente, canciones y lenguaje coloquial pueden tratarse en dimensiones razonables y favorables para el proceso de aprendizaje en el aula de ELE, sin forzar su uso a cualquier precio. Para ayudar a lograr este fin, el presente trabajo además ofreció una pequeña compilación de materiales didácticos útiles para tematizar vocabulario coloquial con música popular, presentando tareas, intérpretes musicales y canciones concretos recomendados por los profesores encuestados y la literatura. Con ello, he podido poner a disposición una primera inspiración y recopilación de recursos utilizables para profesores sobre esta idea didáctica abordada solo en menor medida en las demás fuentes.

Si bien esta investigación ha intentado averiguar las razones principales por qué canciones populares se prestan tanto para aprender lengua y, particularmente, léxico coloquial y ha mostrado numerosas explicaciones posibles para ello, resulta difícil determinar qué exactamente es lo que hace tan fascinante, pegajoso e intuitivo este fenómeno de la música popular con sus melodías y textos. Pero tal vez la cuestión esencial no radica en revelar el sistema y las causas exactas tras su funcionamiento, sino la clave está en la comprensión y aceptación de su papel fundamental en la comunicación y la producción artística humanas, y con ello también en el aprendizaje de idiomas. En las palabras de Zatorre (citado en Stansell 2005: 17), quizá no necesariamente hace falta que comprendamos qué es y cómo funciona la música en su interacción con la lengua si sabemos que puede producir efectos positivos: “we ourselves do not have much insight into this inexplicable realm of sound: most people listen to music because they like it, and no more explanation than that is needed”.

7 Fuentes

7.1 Fuentes primarias

- Amaral. 2005. *Marta, Sebas, Guille y los demás*. [Letra]. Accedida por <https://www.lettras.com/amaral/552122/> [24.08.2024].
- Bebe. 2004. *Ska de la tierra* [Letra]. Accedida por <https://www.lettras.com/bebe/342414/> [24.08.2024].
- Bicvic, Anda; Ruiz Sola, María del Rocío. 2018. *Caminos Austria 2* (2ª edición). Viena: öbv.
- Bicvic, Anda; Casanova, Claudia; Garde, Sergio; Ruiz Sola, María del Rocío; Santillán Walter, Elena. 2023. *Caminos Austria 1* (1ª edición). Viena: öbv.
- Bicvic, Anda; Ruiz Sola, María del Rocío. 2019. *Caminos Austria 3* (2ª edición). Viena: öbv.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2024. *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [24.08.2024].
- Chao, Manu. 2001. *Me gustas tú* [Letra]. Accedida por <https://www.lettras.com/manu-chao/7352/> [24.08.2024].
- Consejo de Europa. 2020. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Culcha Candela. 2007. *Extranjero soy* [Letra]. Accedida por <https://www.lettras.com/culcha-candela/1857666/> [24.08.2024].
- Marquess. 2010. *Latinoamérica* [Letra]. Accedida por <https://genius.com/Marquess-latino-america-lyrics> [24.08.2024].
- Niedersüß, Barbara; Dannerer, Karin; Glavaš, Ivana. 2018. *Nuevas Perspectivas Austria 2* (1ª edición). Linz: Veritas.
- Niedersüß, Barbara; Glavaš, Ivana; Gonzales-Baumgartner, Katrin; Mandl, Magdalena Ada. 2019. *Nuevas Perspectivas Austria 3 (AHS)* (1ª edición). Linz: Veritas.
- Niedersüß, Barbara; Dannerer, Karin; Glavaš, Ivana. 2023. *Nuevas Perspectivas Austria 1* (6ª edición). Linz: Veritas.
- Quilapayún. 1969. *A la mina no voy* [Letra]. Accedida por <https://www.lettras.com/quilapayun/230691/> [24.08.2024].
- Rosana. 1998. *En Navidad* [Letra]. Accedida por <https://genius.com/Rosana-en-navidad-lyrics> [24.08.2024].
- Sorokin, Coti. 2005. *Nada fue un error* [Letra]. Accedida por <https://www.lettras.com/coti/176119/> [24.08.2024].

7.2 Fuentes secundarias

- Abbott, Marilyn. 2002. "Using Music to Promote L2 Learning Among Adult Learners." *TESOL Journal* 11(1), 10–17.
- Adkins, Sandra. 1997. "Connecting the powers of music to the learning of languages". *The journal of the imagination in language learning* 4, 40-48.
- Adnyani, Ni Wayan Satri; Dewi, A.A.I. Bulan Fitria. 2020. "Teaching English Vocabulary using Song." *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education* 1(1), 88.
- Aguilar López, Ana M. 2014. "Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2." *Didáctica. Lengua y Literatura* 25(0).
- Aguilar España, David; Morán Pérez, David; Oñate García, Mar; Pujol Vila, Mercè; Renau Araque, Irene. 2014. *Diccionario esencial de la lengua española*. Barcelona: Larousse.

- Albelda Marco, Marta; Fernández Colomer, María José. 2006. “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE: una aplicación a la conversación coloquial”. *marcoELE* 3, 1-31.
- Alles García, Lydia. 2015. “Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa”. Tesis de Máster, Universidad de Oviedo.
- Azúar Bonastre, Carmen. 2014. “La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio”. *Tejuelo* 20, 27-56.
- Beinhauer, Werner. 1978. *Spanische Umgangssprache*. Berlín: Dümmler.
- Bennett, Phillip A. 2019. “The effects of music in the foreign language learning classroom”. *Relay Journal* 2(1), 6-16.
- Blanco Fuente, Elena. 2005. “La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica”. Tesis de Máster, Universidad Antonio de Nebrija.
- Briz, Antonio. 1996. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, Antonio. 2000. “La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera: pautas para el análisis léxico”. *Carabela* 47, 37-51.
- Briz, Antonio. 2002. *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*. Madrid: Soc. Gen. Española de Librería.
- Briz, Antonio. 2015. “Español coloquial”. En Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.). *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Londres/Nueva York: Routledge, 463-476.
- Buratini María, Esther. 2009. “El uso de las canciones en la clase de ELE”. *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española*, Instituto Cervantes de São Paulo, 24-25 de abril de 2009, 199-205.
- Castro Yagüe, Mercedes. 2003. “Música y canciones en la clase de ELE”. Tesis de Máster, Universidad Antonio de Nebrija.
- Castro Yagüe, Mercedes. 2010. “Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas”. *Suplementos SinoELE* 3, 1-30.
- Cordulino da Silva, Marilene. 2010. “Análisis de la presencia del registro coloquial en manuales de E/LE”. Tesis de Máster, Universitat de València.
- Cortés Santiago, Ileana. 2016. “Mix it up: a language framework to incorporate popular music and critical conversations in the ELA classroom”. En Johnson, Lindy L.; Goering, Christian Z. (eds.). *Recontextualized: a framework for teaching English with music*. Rotterdam: Sense Publishers, 31-49.
- Coronado González, María L.; García González, Javier. 1990. “De cómo usar canciones en el aula.” *ASELE Actas II*, 227-34.
- Cubillos, Jorge H. 2014. “Spanish textbooks in the US: enduring traditions and emerging trends”. *Journal of Spanish Language Teaching* 1(2), 205-225.
- Cuesta Estévez, Gaspar J. 2000. “19 canciones y 500 verbos (aprendiendo español con Sabina)”. *ASELE Actas XI*, 793-801.
- Cundín Santos, Juan; Olaeta Rubio, Enrique. 2004. “El argot en los diccionarios: revisión crítica y propuesta metodológica.” *ASELE Actas XV*, 244-251.
- Dalis, Fanny del Carmen. 2007. “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 Máster, Universidad de Bergen.
- Delgado Polo, Virginia R. 2009. “La música en el aula de E/LE: explotación de una canción de J. Sabina”. *Revista Foro de Profesores de E/LE* 5, 1-7.
- Díaz Bravo, Rocío. 2015. “Las canciones en la enseñanza--aprendizaje de ELE en la era digital.” *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. doi:10.30827/Digibug.53871.
- Di Franco, Cinzia. 2007. “El español coloquial conversacional en la clase de ELE.” *XVII Congreso Internacional de la ASELE*, Logroño, 27-30 de sept. de 2006, 469-482.

- Engh, Dwayne. 2013. "Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature." *English Language Teaching* 6(2), 113-127.
- Fernández Martín, Patricia. 2013. "El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica". *Suplementos marcoELE* 17, 1-60.
- Escudero Álvarez, Federico. n.d. "Pacto entre caballeros: una introducción al lenguaje jergal". <https://www.todoeele.net/actividades/pacto-entre-caballeros-una-introduccion-al-lenguaje-jergal> [24.08.2024].
- Fandiño López, Zaira; Viaplana Torras, Albert. 2008. "Canciones en la clase de ELE". *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de ELE y la literatura española contemporánea*, abril 2008, 177-186.
- Fernández González, Verónica. 2013. "La enseñanza del léxico del español coloquial en el aula de E/LE". Tesis de Máster, Universidad de Sevilla.
- Fonseca Mora, Carmen. 2023. "Melodies and beats for learning to read in a foreign language". [Presentación de conferenciante invitada, Instituto de Lingüística General, Universidad de Viena], 3 de noviembre.
- Fonseca Mora, Carmen. 2000. "Foreign language acquisition and melody singing." *ELT Journal* 54(2), 146–52. doi:10.1093/elt/54.2.146.
- Frumuselu, Anca D.; de Maeyer, Sven; Donche, Vincent; Del Colon Plana, María M. G. 2015. "Television series inside the EFL classroom: bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles." *Linguistics and Education* 32, 107–117.
- García Rodríguez, Joseph. 2015. "Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE". *redELE* 27, 1-27.
- García Estrada, Gretty. 2019. "El uso de la música como vehículo para aprender español y cultura en la clase de ELE en Perú". Tesis de Máster, Universitat de Barcelona.
- Garrido Rodríguez, María del Camino. 2000. "¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?" *ASELE Actas XI*, 365–373.
- Gil Toresano, Manuela. 2001. "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en la aula de E/LE". *Carabela* 49, 39-54.
- Giménez Folqués, David. 2016. "El español coloquial en clase de E/LE: actividades y consejos." *Foro de Profesores de E/LE* 12, 89–98.
- Gómez Acuña, Beatriz. 2002. "Cómo sacar el mayor partido a una canción en la clase de español". *Hispania* 85(4), 918-920.
- Großegger, Beate. 2014. "Der Sound des Populären – Jugendkultur(en) und die Zukunft der Musik". <https://www.musicaustria.at/musikvermittlung/der-sound-des-populaeren-jugendkulturen-und-die-zukunft-der-musik/> [23.08.2024].
- Guillén Solano, Raquel. 2012. "La incorporación del léxico coloquial en la clase de español como segunda lengua: estrategias para el estudio de metáforas lexicalizadas". *Káñina XXXVI (Especial)*, 93-100.
- Hugo, Claudia-Maria; Schulze, Christian. 2018. "Where music and curriculum meet". En Thaler, Engelbert (ed.). *Singer-Songwriters: music and poetry in language teaching*. Tübingen: Narr Francke, 129-142.
- Jiménez, Juan F.; Martín, Teresa; Puigdevall, Núria. 1999. "Tipología de Explotaciones Didácticas de las Canciones." *marcoELE* 9, 129-140.
- Kanel, Kim R. 2000. "Songs in language teaching: theory and practice". *Proceedings of the JALT 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo*, Japan Association for Language Teaching, Tokyo, nov. de 2000, 69-75.
- Kao, Tung-an, and Rebecca L. Oxford. 2014. "Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation." *System* 43, 114–120.
- Kulinski, Jacquelyn; Ofori, Ernest K.; Visotcky, Alexis; Smith, Aaron; Sparapani, Rodney; Fleg, Jerome L.. 2022. "Effects of Music on the Cardiovascular System." *Trends in cardiovascular medicine* 32(6), 390–398.

- Kreyer, Rolf; Mukherjee, Joybrato. 2007. "The style of pop song lyrics: a corpus-linguistic pilot study". *Anglia* 125(1), 31-58.
- Laguna Campos, José; Porroche Ballesteros, Margarita. 2006. "Gramática del Español Coloquial para Estudiantes de ELE". *ASELE XVII, Tomo I*, 691-704.
- Lagunas, Neus. 2012. "La calle viene a la clase: algunas actividades para trabajar el español coloquial en el aula de ELE". *Actas del IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, 225-239.
- Las Heras Calvo, Miguel; Sáez Hernández, Mirta; Serrano Romero, Tamara. 2015. "Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: sintonizando con los alumnos y afinando contenidos". En Morimoto, Yuko; Pavón Lucero, María Victoria; Santamaría Martínez, Rocío (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. XXV Congreso Internacional ASELE, 1134-1144.
- Laufer, Batia; Nation, Paul. 2012. "Vocabulary". En Mackey, Alison; Gass, Susan M. (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres/Nueva York: Taylor & Francis, 163-178.
- Leiner, Dominik; Leiner, Stefanie. 2024. *SoSci Survey* (Version 3.5.02) [Software de ordenador]. <https://www.soscisurvey.de> [24.08.2024].
- Ludke, Karen M.; Morgan Kathryn A. 2022. "Pop culture in applied linguistics: International perspectives." *ITL - International Journal of Applied Linguistics* 173(2), 251-85.
- Mannarelli, Paola; Serrano, Raquel. 2024. "'Thank you for the music': examining how songs can promote vocabulary learning in an EFL class." *The Language Learning Journal* 52(1), 1-15.
- Martín Ríder, Ana. 2023. "Las locuciones verbales en el MCERL, el PCIC y los manuales de ELE de nivel intermedio." *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* (40), 399-421.
- Martínez Lagares, María Dolores. 2015. "Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones". *redELE* 27, 1-16.
- Martínez Casas, Maria. 2017. "Musiktexte im Fremdsprachenunterricht: eine Korpuslinguistische Diskursanalyse von Pop-Rock-Songtexten auf Spanisch". En Corti, Agustín; Wolf, Johanna (eds.). *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innenbildung, Band 1, Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden* (1ª ed.). Münster/Nueva York: Waxmann.
- Martínez Sallés, Matilde. 2002. *Tareas que suenan bien: el uso de canciones en clase ELE*. Bruselas: Consejería de Educación, Embajada de España.
- Martínez Sallés, Matilde. 2012. *Clase de música: actividades para el uso de canciones en la clase de español A1-C1*. Barcelona: Difusión.
- Medina, Suzanne L. 1990. "The effects of music upon second language vocabulary acquisition". *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco, CA, 1-22.
- Mitchell, Connie. 2019. "Teaching vocabulary of formal and informal language." En Liontas, John I. (ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Nueva York: Wiley, 1-8.
- Murphey, Tim. 1989. "The when, where, and who of pop lyrics: the listener's prerogative". *Popular Music* 8(2), 185-193.
- Murphey, Tim. 1990. "The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the LAD?". *System* 18(1), 53-64.
- Murphey, Tim. 1992a. "The discourse of pop songs". *TESOL Quarterly* 26(4), 770-774.
- Murphey, Tim. 1992b. *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, Paul. 2012. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nauta, Jan P. 2021. *El canto de todos: 50 canciones hispanoamericanas para el aula de ELE*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- Nunes Delfino, Maria C. 2015. "Designing English teaching activities based on popular music lyrics from a corpus perspective". *Domínios de Linguagem* 9(2), 76-95.
- Olaeta Rubio, Roberto; Cundín Santos, Margarita. 2013. "El aprendizaje del argot a través de las canciones: propuesta de elaboración de un vocabulario de argot para la clase de ELE". En Vila Rubio, Neus (ed.). *De parces y troncós: nuevos enfoques sobre los argots hispánicos*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 255-314.
- Piri, Somaye. 2018. "The role of music in second language learning". *Studies in literature and language* 17(1), 75-78.
- Pérez Aldeguer, Santiago. 2008. "El ritmo: una herramienta para la integración social". *Ensayos* 8, 189-196.
- Pérez Aldeguer, Santiago; Leganés Lavall, Esther N. 2012. "La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de lengua extranjera de primaria". *Revista de investigación en educación* 10(1), 127-143.
- Porroche Ballesteros, Margarita. 1988. "La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera". *ASELE Actas I*, 255-264.
- Porroche Ballesteros, Margarita. 1997. "Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera". *VIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alcalá de Henares, 17-20 de sept. de 1997, 651-660.
- Pizarro-Chacón, Ginneth. 2015. "Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua." *Revista Electrónica Educare* 19(2).
- Ramos de Araújo, María José. 2018. "Las canciones como género textual: propuestas de explotación didáctica para la clase de ELE". Tesis de Máster, Universidade Federal de Campina Grande.
- Richards, Jack C. 1969. "Songs in language learning". *TESOL Quarterly* 3(2), 161-174.
- Richards, Jack C. 2015. *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. 2024. *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/> [23.08. 2024].
- Rodríguez López, Beatriz. 2005. "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera". *XVI Congreso Internacional de la ASELE*, Oviedo, 22-25 de sept. de 2005, 806-816.
- Rodríguez García, Óscar; Gherram, Hafida. 2011. "Las canciones en la clase de ELE: ¡canta con nosotros!". *Actas del III Taller «La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística»*, Instituto Cervantes de Orán, Orán, 27 de nov. de 2011, 140-159.
- Sağlam, Emine B.; Kayaoğlu, M. Naci; Mathews Aydınli, Julie. 2010. *Music, language and second language acquisition: the use of music to promote second language teaching and learning*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Sallat, Stephan. 2020. "Sprachförderung und Musik". En Sachse, Steffi; Bockmann, Ann-Katrin; Buschmann, Anke (eds.). *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlín: Springer, 381-396.
- Sánchez Gutiérrez, Claudia H.; Robles García, Pablo; Hoyos Álvarez, César. 2023. "Vocabulary in the L2 Spanish classroom: what students know and what their instructors believe they know". En Checa García, Irene; Márques Pascual, Laura (eds.). *Current perspectives in Spanish lexical development*. Berlín/Boston: de Gruyter.
- Sanmartín Sáenz, Julia. 2001. "La enseñanza y el aprendizaje del argot en el aula de E/LE: del sociolecto de grupo al registro coloquial, un viaje de ida y vuelta". *Carabela* 50, 61-81.
- Santos Asensi, Javier. 1995. "Música española contemporánea en el aula de español". *ASELE Actas VI*, 367-379.
- Santos Asensi, Javier. 1997. "Música, maestro...: trabajando con música y canciones en el aula de español". *Carabela* 41, 129-152.
- Serrano, Rosa; Puyuelo, Miguel; Salavera, Carlos. 2011. "Música y lenguaje". *Bol AELFA* 11(2), 45-53.
- Sommerfeldt, Kathrin. 2012. *Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen.
- Stansell Jon W. 2005. *The use of music for learning languages: A review of the literature*. Manuscrito no publicado, University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Strong, Trevor. 2017. "A creative process: using songwriting to develop creativity". En Cummings, Jill B.; Blatherwick, Mary L. *Creative dimensions of teaching and learning in the 21st century*. Berlín/Boston: Springer.
- Potvin, Cynthia; Bonilla Ramos, María F. 2022. "Canciones y refranes de México y Centroamérica: incorporación en cursos de español como segunda lengua y como lengua extranjera en Canadá." *Lingüística y Literatura* 82, 100–117.
- Rodríguez Rodríguez, Nayra; Sosa Chacón, Naila M. 2018. "Aprendizaje de cuestiones gramaticales a través de la música como nexo intercultural: propuesta didáctica para un curso de verano de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)". *Beoiberística: Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos* 2(1), 193–200.
- Rufat, Anna; Jiménez Calderón, Francisco. 2019. "Vocabulario". En Muñoz-Basols, Javier; Gironzetti, Elisa; Lacorte, Manuel (eds.). *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres/Nueva York: Routledge, 229-242.
- Sánchez-Morillas, Carmen M.; García Fernández, María. 2022. "El reguetón como argot en la clase Español como Lengua Extranjera: una hipótesis de trabajo". *Normas* 12(1), 34-48.
- Tegge, Friederike. 2017. "The lexical coverage of popular songs in English language teaching." *System* 67, 87–98.
- Tegge, Friederike. 2018. "Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool?" *ELT Journal* 72(3), 274–284.
- Thornbury, Scott. 2002. *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Turker, Sabrina. 2023. "Musicality, language aptitude and the brain". [Presentación de conferenciante invitada, Instituto de Lingüística General, Universidad de Viena], 17 de noviembre.
- Unterpinker, Verena. 2023. "La canción como instrumento significativo en la enseñanza del español como lengua extranjera". Tesis de Máster, Universidad de Viena.
- Usbeck-Frei, Hanna. 2019. "Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht". En Falkenhagen, Charlott; Volkmann, Laurenz (eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 93-126.
- Van Den Driessche, Nele. 2021. "El lenguaje coloquial en ELE: análisis de manuales y la perspectiva de los estudiantes y los profesores". Tesis de máster, Universidad de Gent.
- Vázquez, Graciela; Lacorte, Manuel. 2019. "Métodos y enfoques para la enseñanza". En Muñoz-Basols, Javier; Gironzetti, Elisa; Lacorte, Manuel (eds.). *The Routledge handbook of Spanish language teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres/Nueva York: Routledge, 11-25.
- Wen, Du. 2018. "Las canciones en los manuales de E/LE como recurso didáctico en España y en China". *Monográficos SinoELE* HP 17, 395-404.
- Wermke, Kathleen; Mende, Werner. 2016. "From melodious cries two articulated sounds: melody at the root of language acquisition". En Fonseca Mora, Carmen; Gant, Mark (eds.). *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 24-47.
- Werner, Valentin. 2012. "Love is all around: a corpus-based study of pop lyrics." *Corpora* 7(1), 19–50.
- Willems, Aline. 2019. "Musik und Fremdsprachenunterricht – Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften". En Falkenhagen, Charlott; Volkmann, Laurenz (eds.). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 77-89.
- Zalszupin, Lia. 2010. „La clase de español con Joaquín Sabina: sugerencias para la explotación de algunas canciones". *Actas del III simposio internacional de la Lengua Española*, Instituto Cervantes de São Paulo, 16-17 de abril de 2010, 284-298.

8 Apéndice

Cuestionario de la encuesta en línea

Seite 02
Fragen Person 1

1. Wie alt sind Sie?

- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60 oder älter

2. Welches Geschlecht haben Sie?

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

☐ keine Angabe

3. Was ist/sind Ihre Muttersprache/n?

- ☐ Deutsch
- ☐ Spanisch
- ☐ andere:

Seite 03
Fragen Person 2

4. Wie viel praktische Unterrichtserfahrung haben Sie bereits?

- ☐ weniger als 1 Jahr
- ☐ 1-5 Jahre
- ☐ 6-10 Jahre
- ☐ 11-20 Jahre
- ☐ mehr als 20 Jahre

5. In welchen Schultypen haben Sie bisher bereits Spanisch unterrichtet?

- ☐ AHS
- ☐ BHS
- ☐ NMS

☐ andere:

6. Welche Sprachniveaus haben Sie in Spanisch bisher bereits unterrichtet?

- ☐ A1 – A2
- ☐ B1 – B2
- ☐ C1 – C2

Seite 04
Einführung 1

7. Welches Schulbuch verwenden Sie in Ihrem Spanischunterricht?

- ☐ *Camino*s
- ☐ *Nuevas Perspectivas*
- ☐ *Con gusto*
- ☐ *¡Apúntate!*

☐ ein anderes Schulbuch:

14. In welchem didaktischen Kontext haben Sie Musik eingesetzt?

(z.B. Sprachniveau, behandeltes Thema, bestimmte sprachliche oder inhaltliche Lernziele, Sozialformen, Materialien/Medien, ...)

15. Welche Musik haben Sie bisher in Ihrem Unterricht verwendet?

Nennen Sie z.B. Musikstile, Interpret*innen oder bestimmte Lieder/Musikstücke.
Wenn Sie bereits oft Musik eingesetzt haben, nennen Sie bitte einfach einige Beispiele.

16. Wie haben Ihre Schüler*innen auf den Einsatz von Musik reagiert?

- ☐ (eher) positiv
- ☐ (eher) negativ
- ☐ gleichgültig
- ☐ überrascht

Beschreibung der Reaktion / andere Reaktion:

17. Setzen Sie Musik in Ihrem Spanischunterricht regelmäßig ein?

- ☐ ja
- ☐ nein

18. Wie oft setzen Sie Musik in Ihrem Spanischunterricht ungefähr ein?

- ☐ 1-2 Mal im Schuljahr
- ☐ 1-2 Mal im Semester
- ☐ ungefähr 1 Mal im Monat
- ☐ ungefähr 1 Mal in der Woche

19. Mit welcher Art von Musik arbeiten Sie am häufigsten mit den Schüler*innen?

Nennen Sie z.B. Musikstile, Interpret*innen oder bestimmte Lieder/Musikstücke.

20. Wie integrieren Sie Musik in Ihren Unterricht?

(z.B. dazugehörige Aktivitäten, Sprachniveau, Sozialformen, Dauer der Musik-Sequenz, Fokus auf die Musik selbst vs. Fokus auf den Text, ...)

21. Haben Sie dabei für gewöhnlich konkrete Lernziele vor Augen, die Sie mithilfe der Musik erreichen wollen?

(mehrere Antworten möglich)

Ja, nämlich...

- ☐ Vokabular erweitern oder üben
- ☐ Grammatik einführen oder üben
- ☐ interkulturelles Lernen fördern
- ☐ Hörkompetenz üben
- ☐ Aussprache üben

☐ ein anderes Ziel:

☐ **Nein**, ich habe dabei meist keine konkreten Lernziele im Kopf.

Seite 10
Musik SpU 3a

22. Haben Sie schon einmal Popsongs in Ihrem Unterricht eingesetzt?

- ☐ ja
- ☐ nein

Seite 11
Musik SpU 3b

23. Wie oft haben Sie Popsongs bisher bereits im Spanischunterricht eingesetzt?

- ☐ 1 oder 2 Mal
- ☐ mehrere Male
- ☐ relativ oft
- ☐ sehr oft

24. Welche(n) konkreten Popsong(s) haben Sie schon einmal im Unterricht eingesetzt?

(Wenn Sie schon häufig Popsongs eingesetzt haben, nennen Sie bitte einfach einige Beispiele. Sie können Songtitel und/oder Interpret*innen nennen.)

25. Hatten Sie dabei konkrete Lernziele vor Augen, die Sie mithilfe der/des Popsongs erreichen wollten?
(mehrere Antworten möglich)

Ja, nämlich...

- ☐ Vokabular erweitern oder üben
- ☐ Grammatik einführen oder üben
- ☐ interkulturelles Lernen fördern
- ☐ Hörkompetenz üben
- ☐ Aussprache üben

☐ ein anderes Ziel:

☐ **Nein**, ich hatte dabei meist keine konkreten Lernziele im Kopf.

26. Welche konkreten Aktivitäten haben Sie in Verbindung mit Popsongs mit den Schüler*innen durchgeführt?

- ☐ Songtext mit Lücken ausfüllen
- ☐ Inhalt oder Thema des Songs mündlich zusammenfassen oder diskutieren
- ☐ Inhalt oder Thema des Songs schriftlich zusammenfassen oder diskutieren
- ☐ Grammatikthemen einführen oder üben
- ☐ Vokabelübungen zum Songtext
- ☐ Songtext mitlesen und mitsingen

andere:

☐

Seite 12
Musik SpU 4

27. Welche Aktivitäten halten Sie in Verbindung mit dem Einsatz von Popsongs im Spanischunterricht für besonders sinnvoll?

- ☐ Songtext mit Lücken ausfüllen
- ☐ Inhalt oder Thema des Songs mündlich zusammenfassen oder diskutieren
- ☐ Inhalt oder Thema des Songs schriftlich zusammenfassen oder diskutieren
- ☐ Grammatikthemen einführen oder üben
- ☐ Vokabelübungen zum Songtext
- ☐ Songtext mitlesen und mitsingen
- ☐ Umgangssprache kennenlernen und üben
- ☐ (sprach)kreative Aufgaben, z.B. eigene Songs komponieren oder Songtexte schreiben

andere:

☐

Seite 13
EspCol 1a

28. Wissen Sie, was man unter *español coloquial* versteht?

- ☐ ja
- ☐ nein

Seite 14
EspCol 1b

29. Wie würden Sie *español coloquial* beschreiben?

30. Für die Zwecke dieser Forschung wird *español coloquial* als umgangssprachliches, informelles Sprachregister definiert, das von Muttersprachler*innen für gewöhnlich in alltäglichen Konversationen verwendet wird. Wie wichtig ist Ihnen dieses *español coloquial* in Ihrem Spanischunterricht?



31. Warum?

32. Wie sprechen Sie mit Ihren Schüler*innen im Unterricht in der Zielsprache?

- ☐ Ich verwende (fast) ausschließlich Standardsprache.
- ☐ Ich verwende meist Standardsprache, aber manchmal gebrauche ich umgangssprachliche Ausdrücke.
- ☐ Ich spreche in einer relativ ausgewogenen Mischung aus Standardsprache und Umgangssprache.
- ☐ Ich verwende viel Umgangssprache und spreche so, wie ich es in Konversationen mit Muttersprachler*innen tun würde.

33. Haben Sie *español coloquial* schon einmal in Ihrem Unterricht thematisiert oder gelehrt?

- ☐ ja
- ☐ nein

34. Auf welchem/n Sprachniveau/s?

- ☐ A1 – A2
- ☐ B1 – B2
- ☐ C1 – C2

35. In welchem didaktischen Kontext?

(z.B. behandeltes Thema, bestimmte sprachliche oder inhaltliche Lernziele, Sozialformen, Materialien/Medien, ...)

36. Welche Materialien oder Medien haben Sie dafür verwendet?

37. Haben Sie *español coloquial* eher explizit oder implizit vermittelt?

(„Explizit“ bedeutet, dass Sie Begriffe wie *coloquial*, *informal* oder *argótico* den Schüler*innen gegenüber explizit erwähnt haben.)

- ☐ (meist) explizit
☐ (meist) implizit

Seite 18
EspCol 4a

38. Thematisieren Sie *español coloquial* in Ihrem Unterricht regelmäßig?

- ☐ ja
☐ nein

Seite 19
EspCol 4b

39. Wie oft thematisieren Sie *español coloquial* ungefähr?

- ☐ 1-2 Mal im Schuljahr
☐ 1-2 Mal im Semester
☐ ungefähr 1 Mal im Monat
☐ ungefähr 1 Mal in der Woche

40. Auf welchem/n Sprachniveau/s thematisieren Sie *español coloquial* vorwiegend?

- ☐ A1 – A2
☐ B1 – B2
☐ C1 – C2

41. Wie integrieren Sie *español coloquial* in Ihren Unterricht?

- ☐ Ich spreche mit den Schüler*innen explizit über dieses Sprachregister.
☐ Ich spreche mit den Schüler*innen explizit über dieses Sprachregister und führe gezielt Übungen dazu durch.
☐ Ich bearbeite mit Schüler*innen Materialien, in denen *español coloquial* vorkommt, gehe aber nicht explizit darauf ein.

42. Welche Teilaspekte des *español coloquial* vermitteln Sie meistens?

	oft	manchmal	nie
lexikalische Aspekte (umgangssprachliche Wörter oder Ausdrücke, z.B. <i>guay</i> , <i>ser pan comido</i>)	☐	☐	☐
morphologische Aspekte (Wortbildungsprozesse, z.B. <i>-ito/a</i> als Verkleinerungssuffix)	☐	☐	☐
syntaktische Aspekte (Satzstruktur, z.B. <i>eso no lo veo yo muy fiable</i>)	☐	☐	☐
phonetische Aspekte (Aussprache und Artikulation, z.B. Intonation, Auslassung einzelner Buchstaben)	☐	☐	☐
pragmatische Aspekte (z.B. Turn-Taking/Sprecherwechsel, Tendenz zu Abschwächung oder Verstärkung von Adjektiven)	☐	☐	☐

43. Haben Sie schon einmal Lieder der Popmusik eingesetzt, um das Vokabular der Schüler*innen zu erweitern oder zu festigen?

- ☐ ja
☐ nein

44. Haben Sie schon einmal Popsongs eingesetzt, um das umgangssprachliche Vokabular der Schüler*innen zu erweitern oder zu festigen?

- ☐ ja
☐ nein

45. Welche(n) Popsong(s) (oder Interpret*innen) haben Sie dafür verwendet?

46. Haben Sie die Popsongs mit den Schüler*innen mehrere Male angehört?

- ☐ ja, mehrmals
☐ nein, nur einmal

47. Haben Sie dabei vorbereitende Aktivitäten (VOR dem Anhören des Songs) durchgeführt?

- ☐ ja
☐ nein

48. Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben: welche VOR-Aktivitäten?

49. Haben die Schüler*innen dabei WÄHREND des Anhörens Aktivitäten durchgeführt?

- ☐ ja
☐ nein

50. Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben: welche WÄHREND-Aktivitäten?

51. Haben Sie dabei nachbereitende oder vertiefende Aktivitäten zum Song (NACH dem Anhören des Songs) durchgeführt?

- ☐ ja
☐ nein

52. Wenn Sie „ja“ angekreuzt haben: welche NACH-Aktivitäten?

Seite 22
PM u EspCol 2

53. Welche Aktivitäten halten Sie für besonders sinnvoll, um umgangssprachliches Vokabular mithilfe von Popsongs zu erweitern?

Seite 23
PM u EspCol 3

54. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

Beim Einsatz von Popsongs im Spanischunterricht zur Erweiterung von umgangssprachlichem Vokabular ...

	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht	stimme nicht zu	ich bin mir nicht sicher
... eignen sich vorwiegend sprachrezeptive Aktivitäten (Hören, Lesen) besonders gut.	☐	☐	☐	☐	☐
... eignen sich vorwiegend sprachproduktive Aktivitäten (Sprechen, Schreiben) besonders gut.	☐	☐	☐	☐	☐
... eignen sich sowohl sprachrezeptive als auch sprachproduktive Aktivitäten.	☐	☐	☐	☐	☐
... ist es sinnvoll, nur den Song anzuhören und das Vokabular kurz mit den Schüler*innen zu besprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
... sollten vor allem vorbereitende Aktivitäten zum Vokabular des Songs durchgeführt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
... sollten vor allem nachbereitende Aktivitäten zum Vokabular des Songs durchgeführt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
... sollten sowohl vorbereitende als auch nachbereitende Aktivitäten zum Vokabular des Songs durchgeführt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
... eignet sich eine Gliederung der Unterrichtseinheit in 3 Phasen besonders gut (vor dem Anhören des Songs – Anhören des Songs – nach dem Anhören des Songs).	☐	☐	☐	☐	☐

Seite 24
Kommentare

55. Optional: Haben Sie noch weitere Anmerkungen oder Kommentare zum Thema?