

UNIVERSIDAD de ORÁN
Facultad de Letras, Lenguas y Artes
Departamento de Lenguas Latinas
Sección de Español

Memoria de Magíster

Opción: Didáctica

La sugestopedia: Teoría y casos de aplicación

Presentado por:

Fatima Zohra YZIDI

Dirigido por:

Prof^a Dra Z. BOUCHIBA-GHLAMALLAH

Miembros del tribunal:

Presidenta: Dra. MOUSSAOUI

Ponente: Prof^a Dra Z. BOUCHIBA- GHLAMALLAH

Vocal: Prof^a Dra Z. KHELLADI



DEDICATORIA

hermanos
amigos y amigas

A mis padres
A mis
A todos mis

AGRADECIMIENTOS

A la Profesora Doctora Zineb BOUCHIBA- GHLAMALLAH

Le agradezco su dedicación y rigor en el trabajo y el constante esfuerzo brindado durante el desarrollo de la investigación y también su apoyo y su paciencia.

A la Profesora Doctora Zoubida KHELLADI

Le agradezco su generosidad y comprensión, y por habernos ofrecido tantos conocimientos en literatura española durante nuestros estudios.

A la Doctora Meriem MOUSSAOUI

Le doy las gracias por estar siempre a la escucha de los estudiantes por sus consejos y por aceptar ser miembro de este jurado.

Les agradezco también de todo corazón a mis compañeros del Departamento de Lenguas Latinas, a todos aquellos que de una forma u otra, contribuyeron al desarrollo de este trabajo con sus palabras de aliento, de motivación y compasión.

Índice

Introducción.....	01
-------------------	----

Capítulo I: La metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras

1. Los métodos más conocidos.....	05
1.1. El método de gramática-traducción.....	06
1.2. El método directo.....	08
1.3. El método audiolingual.....	10
1.4. El método estructuro global audio-visual.....	11
1.5. El método situacional.....	13
1.6. El enfoque comunicativo.....	16
2. Los métodos menos conocidos.....	19
2.1. El método del movimiento.....	19
2.2. El método del silencio.....	22
2.3. El método comunitario.....	24
2.4. El método integral.....	26
2.5. El método Tomatis.....	29
2.6. El método fundamentado en la <i>sugestopedia</i>	31

Capítulo II: La sugestopedia

1. Fundamentos teóricos de la sugestopedia.....	35
1.1. Las teorías psicoanalíticas.....	35
1.2. Los principios teóricos de la sugestopedia.....	36
1.2.1. La sugestión.....	39
1.2.2. La unificación del consciente con el subconsciente.....	41
1.2.3. La paradoja cuerpo relajado-mente alerta.....	42
1.2.4. El potencial de la reserva de la mente con el uso de talentos ocultos.....	42
2. Características y objetivos del método sugestopédico.....	43
2.1. La aceleración del aprendizaje.....	43
2.2. El aumento de la memoria.....	43
2.3. La música y su influencia.....	44

2.4.	La motivación.....	47
2.5.	Objetivos.....	48
3.	Aplicación de la sugestopedia.....	49
3.1.	Procedimientos para la sugestión.....	50
3.2.	Técnicas para la clase.....	53
3.3.	Secuencia de una clase.....	54
3.4.	Aplicación del método en algunos centros.....	55

Capítulo III: Experimentación y análisis

1.	Metodología de la experimentación.....	58
1.1.	Etapas de la experimentación.....	58
1.1.1.	El cuestionario.....	58
1.1.2.	La entrevista.....	59
1.1.3.	La introducción de la música en el aula.....	60
2.	Análisis de los datos.....	65
2.1.	El cuestionario.....	65
2.2.	La entrevista.....	77
2.3.	La introducción de la música en el aula.....	80
3.	Propuestas didácticas.....	89
3.1.	Actividad para el nivel inicial.....	90
3.2.	Actividades para el nivel intermedio.....	92
3.3.	Otras actividades posibles.....	96
	Conclusión.....	98
	Bibliografía.....	101
	Anexos	

Introducción

En los últimos decenios, han surgido algunos métodos de raíz psicológica, denominados *humanísticos*. Desde el principio, se planteó en estos métodos el objetivo de enseñar una lengua extranjera, valiéndose prioritariamente de la activación de resortes propios del ser humano. Existen varios métodos con un mismo objetivo, como el de acelerar el aprendizaje, y muchos fueron los trabajos que se realizaron sobre esta temática. Entre estos métodos están, por ejemplo, el método del silencio, el método integral, el método comunitario y *el método fundamentado en la sugestopedia*.

Es preciso destacar que la aplicación del método fundamentado en la sugestopedia, es poco conocido y poco habitual para los profesores de idiomas que son, como lo afirman Richards y Rodgers (1986), generalmente formados en facultades de filología, con una fuerte o exclusiva carga sobre los aspectos estrictamente lingüísticos. Pues bien, aunque hablar de métodos humanísticos es reciente y todavía poco frecuente, la realidad metodológica humanística es tan antigua como la docencia misma. Es verdad, que la aplicación (o no) de un método más o menos humanístico, depende en cierta medida del profesor que imparte docencia, porque hay que tener en cuenta que el buen profesor no es sólo el que domina el idioma que enseña y transmite su saber, sino que es también el que conoce los resortes propios del ser humano, y actúa como si fuera psicólogo. En efecto, pensamos, de acuerdo con Bouchiba-Ghlamallah (2007: 167) que cualquier acto educativo "implica *todo* el desarrollo del ser humano, o sea que no sólo pone en juego factores cognoscitivos y fisiológicos, sino también afectivo- emotivos".

El método sugestopédico es un método que nos llamó la atención y lo hemos escogido como objeto de estudio en la presente memoria, con el objetivo de profundizar nuestros conocimientos en este campo, y de averiguar si es posible experimentarlo en el aula de ELE. De acuerdo con Lozanov (1984), suponemos que, con la aplicación de alguna de sus técnicas pueden desaparecer algunas de las inhibiciones y primeros rechazos. Suponemos también, que el *uso de la música* puede reducir tensiones como la nervosidad y la ansiedad, y poner al aprendiz en disposición de adquirir nuevos conocimientos y aumentar así su capacidad de aprendizaje.

Si nos referimos al sugestólogo Lozanov y a los múltiples experimentos que se están desarrollando bajo la influencia de su teoría, se nos plantean muchas preguntas, pero nuestro estudio requiere que nos limitemos a las que tienen que ver con la aplicación de la sugestopedia a la enseñanza.

- ¿Qué es la *sugestión* y qué se entiende por *sugestionar*?
- ¿En comparación con los otros métodos, cuáles son las ventajas que ofrece este método para el aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Qué se debe tener en cuenta a la hora de aplicar este método: el esfuerzo o el resultado?
- ¿Cómo despertar en los estudiantes el interés para aprender una nueva lengua, divirtiéndose?
- ¿Hay que utilizar realmente un método diferente para enseñar el español sin estrés?
- ¿Cómo se puede aplicar concretamente?

Nuestro objetivo será comprobar si la técnica es de una gran eficiencia para facilitar el aprendizaje del español, y ver en qué medida la música puede ayudar a los estudiantes en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aunque esto no nos parece muy fácilmente aplicable, creemos que si conseguimos aproximarnos a los principios en los que se apoya este método, podemos descubrir primero un método de enseñanza nuevo y segundo obtener una información valiosa que se podrá quizás aprovechar en el ámbito educativo argentino.

Nuestro trabajo está estructurado en tres capítulos:

En el primer capítulo, presentamos algunos métodos que remontan a siglos anteriores y que conservan hasta hoy día una actualidad muy fuerte y otros que son inéditos. Creemos que conocer todos estos métodos o algunos entre ellos es imprescindible para todos los que estudian en el campo de la educación, de la formación profesional y de las ciencias sociales, pero también es de gran interés para todos nosotros quienes nos interesamos por las prácticas pedagógicas modernas, tanto en el terreno de la educación como más allá de ella. Los métodos propuestos en nuestra memoria se basan en diferentes puntos de vista sobre qué es la lengua y cómo se aprende.

En el segundo capítulo, estudiamos y analizamos el método sugestopédico, para conocer su eficacia, y ver cómo se podrá utilizar alguna de sus técnicas en la enseñanza del español como lengua extranjera, para facilitar la interrelación y la comunicación entre el profesor y sus estudiantes y entre los estudiantes. Sabiendo que la sugestopedia tiene una finalidad humanista, también buscamos cómo estimular de manera integral e integradora la mente de los aprendices y después, reflexionamos a partir de los experimentos sobre la utilidad de dicha técnica.

En el tercer capítulo, intentamos experimentar una de las técnicas sugestopédicas incluyendo la música en el aula de E/LE, por una parte, para llegar a crear una situación de aprendizaje en la que se quita el estrés, la tensión y la angustia, y para ayudar al aprendiz a inhibir la barrera psicológica que impone siempre límites a sus capacidades, y por otra parte, para aprender a ejercer la docencia, teniendo en cuenta esa finalidad "humanística" que nos interesa. Terminamos sacando nuestras conclusiones y presentando algunas propuestas didácticas deducidas de nuestro experimento.

Capítulo I

La metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras

1. Los métodos más conocidos

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, muchos especialistas e investigadores se dedicaron a buscar mejores vías para facilitar y acelerar el aprendizaje. Esto fue la causa primordial por lo que surgieron varios métodos que vamos a abordar en este capítulo y que son de mayor interés para nuestra memoria. A través de la historia del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero se utilizaron diferentes métodos para mejorar la calidad de enseñar y aprender, entre ellos podemos presentar en el primer capítulo los siguientes, pero antes hay que definir el término clave que se repite a lo largo de este apartado que es: el *método*.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), el término *método* viene del latín *methodus* y del griego *méthodos*. Es un conjunto de operaciones ordinales con que se pretende obtener un resultado y constituyan los datos que se sitúen a nivel de objetivos técnicos a toda enseñanza de cualquier lengua extranjera. En este capítulo, no se utiliza el término *método* para referirnos a un manual o libro de textos.

Según Richards y Rogers (1986)¹, cualquier método de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constitutivos: el enfoque, el diseño y el procedimiento.

- El *enfoque* es una base teórica constituida de un conjunto de principios en los cuales se basa la elaboración de un programa de estudio.
- El *diseño* comporta los objetivos generales y específicos del método modelo, modelo de programa y tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza.
- El *procedimiento* consiste en las técnicas, prácticas y conductas de una clase de acuerdo con el uso de un método determinado.

A continuación, empezamos por presentar los métodos que se han utilizado en las instituciones públicas. Después, presentamos algunos métodos que se han aplicado sobre todo en ámbitos privados. El hecho de que sean más o menos conocidos tiene que ver más con su aplicabilidad para un público numeroso, que con su eficacia didáctica.

¹ J. Richards y T. Rodgers. (1986: 15) citado por A. Sánchez (1997: 23).

Señalamos en una bibliografía aparte (Bibliografía-Obras citadas), todos los *autores citados* por *los autores* de las obras que hemos consultado. Por ejemplo, J. Richards (1986: 205) no se encontrará en la primera bibliografía que menciona los libros que hemos consultado, sino en la segunda bibliografía de autores citados.

1.1. El método de gramática-traducción

La enseñanza del latín es sin duda, el elemento unificador del *método tradicional* (Sauveur: 1874)². Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), el latín es la lengua de la antigua Roma que se utilizó como idioma de cultura hasta la edad moderna y como idioma del cristianismo en Occidente. Desde el momento en que dejó de ser una lengua hablada por la gente, se convirtió en una lengua literaria de referencia para leer a los grandes clásicos (como por ejemplo, Virgilio, Sócrates y Platón), porque muchas de sus obras se escribieron en esa lengua. La enseñanza del latín fue y durante largo tiempo lo esencial de la educación dada a los jóvenes.

El latín hablado se constituyó en un tipo de lengua restringida a determinados ámbitos y grupos sociales, pero siempre estrechamente dependientes del modo escrito. La referencia para esta lengua residió en todo momento en las fuentes escritas, literarias o eclesiásticas. La situación de las lenguas vernáculas planteó otro tipo de necesidades. A ellas precisamente apuntó el otro enfoque metodológico el *conversacional*, que convivió con el *método tradicional* (Sánchez: 1997).

La aplicación de este método en el siglo XVIII, va a tener la denominación de *gramática-traducción*. Este método tiene como objetivo la *formación intelectual*, es decir; transferir, transponer un pensamiento, un razonamiento, una descripción de una lengua en otra. El método que fundamentó el proceso de enseñanza-aprendizaje se logró a través de la puesta en práctica del método *gramática-traducción*, conocido en Estados Unidos como *el método prusiano* y que al principio se le denominó como *el método clásico*, ya que fue el que se utilizó para la enseñanza del latín y el griego.

Según Richards y Rodgers (1986)³, el método de gramática-traducción concibe el aprendizaje de idioma como la memorización de reglas y de sucesos para entender y manipular la morfología y la sintaxis del idioma extranjero y se caracteriza por:

² L. Sauveur. (1874: 205) citado por A. Sánchez (1997: 133).

³ J. Richards y T. Rodgers. (1986: 18) citado por A. Sánchez (1992: 53).

- Las instrucciones que se ofrecen en el idioma nativo de los estudiantes;
- Se utiliza muy poco el idioma objeto de estudio;
- Se centra en el análisis gramatical y más precisamente en la forma y la pronunciación de las palabras;
- Se realiza una lectura temprana a textos clásicos difíciles;
- Se concibe como un ejercicio típico, traducir oraciones del idioma objeto de estudio al idioma materno;
- No es necesario que el profesor tenga dominio oral en el idioma que imparte.

Esta forma de enseñanza está concebida para que los estudiantes aprendan las reglas de las diferentes complejidades gramaticales que caracterizan la lengua que aprenden, así como un número considerable de vocabulario de forma memorística con el objetivo de desarrollar la lectura, escritura y la traducción de textos literarios. Toda la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje cae bajo el control estricto del profesor.

La evolución del método de gramática-traducción se percibe en todos aquellos manuales que insisten en la necesidad de que la enseñanza o aprendizaje de lenguas debe ser práctico, es decir que con ello debe superarse la exclusividad dada a la gramática, a las reglas, a su análisis o a la formación de frases con el propósito de consolidar las normas y reglas. Lo que se puede denominar *método gramatical* en el siglo XVI, se concreta en manuales de gramática descriptiva, con numerosos ejemplos ilustrativos de uso y reglas, con anotaciones y un mayor o menor detalle de las formas en todas las partes de la oración (Sánchez: 1997).

En las clases de gramática, el proceso de memorización-recitación es aprender de memoria en casa y luego recitar en clase. Lancelot (1644)⁴, inventó un método para aprender fácilmente y en corto tiempo la lengua latina. En el mismo año compuso versos para que el aprendizaje fuera más agradable.

⁴ C. Lancelot. (1644: 80- 81) citado por A. Sánchez (1997: 48).

1.2. El método directo

Según Berlitz (1890) la necesidad de elaborar un nuevo método a principios del siglo XX, se debe al fracaso del método tradicional en el aprendizaje de la lengua oral. Durante la segunda parte del siglo XIX, la oposición al método gramática-traducción tomó fuerzas gradualmente en varios países europeos, lo que se conoció por el *movimiento reformista*, que dio lugar a nuevas tendencias en la enseñanza de idiomas. Se creó por tanto, las bases para que los especialistas en la enseñanza de idiomas desarrollaran nuevos métodos para la transformación de la enseñanza de las lenguas modernas. Uno de estos nuevos métodos es el *método directo*: es un producto de las ideas introducidas por el movimiento de la reforma, surgió en Alemania y Francia a finales del siglo XIX, de los principios para la enseñanza de lenguas basadas en los supuestos naturalistas de aprendizaje de una lengua.

El mismo autor continúa a afirmar que el método directo se considera como el más extendido de entre los llamados métodos naturales, es decir que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la lengua materna. Es el primer intento para construir una metodología de enseñanza de las lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. El método directo fue aprobado oficialmente en Francia y Alemania, a partir del siglo XX; llegó a ser ampliamente conocido en los Estados-Unidos por otros seguidores quienes lo llevaron a América y lo aplicaron en sus escuelas. Entre ellos están Sauveur y Berlitz; por eso, recibió también el nombre de *método Berlitz*.

El método directo está asociado, en particular al metodólogo alemán Berlitz, quien fundó en 1878, la primera escuela en Rhode Island. En 1914 el número de los centros se incrementó a doscientos en Europa y América. Según Sánchez (1997), su éxito se debe también a un joven emigrante francés, contratado por Berlitz para enseñar esta lengua a Nicolás Joly quien enseñó el francés sin recurrir al inglés, y hablando sólo en francés. Este joven profesor asistió a alguno de los cursos de Sauveur y se convenció de la eficacia de este nuevo método.

Berlitz descubrió en este profesor lo que buscó, sistematizó el método y lo amplió a otras lenguas extranjeras, entre ellas al español. Según el mismo autor (1997), el método Berlitz se caracteriza por:

- El uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula;
- La enseñanza del vocabulario y estructuras de uso cotidiano;
- La enseñanza inductiva de la gramática mediante la práctica;
- El desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante la conversación y la técnica de pregunta- respuesta como base fundamental de la docencia;
- El uso de la demostración de objetos, gestos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto;
- El rechazo total de la traducción.

El método directo se identifica por ser imitativo, asociativo e inductivo, es decir que la lengua se aprende mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos; el léxico se adquiere mediante asociaciones, y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos. El profesor nativo de la lengua que enseña es el verdadero protagonista de la clase y debe tener iniciativa y dinamismo para crear la necesaria interacción en el aula.

La clave para poder desarrollar bien este método y para que el estudiante pueda aprender la lengua sin aparente esfuerzo es primero llegar a vivir la lengua y en la lengua que se aprende. Así lo recomiendan algunos profesores de estas escuelas. Los detractores del método directo citan que sus planteamientos carecen de base teórica y metodológica. Y segundo la importancia de la interacción que debe ser oral y se debe fundamentar en algún tipo de contenido o mensaje. El tipo de interacción practicada se ajusta a situaciones relacionadas con la vida cotidiana de los hablantes. En este sentido se apunta que los estudiantes deben ser receptores y participantes activos en el aula y fuera. Mientras que el profesor debe ser autónomo y responsable para complementar lo que le ofrecen los manuales; además, debe actuar como organizador y planificador.

Los detractores de este método afirman que ese método carece de base teórica Pero, a pesar de estas críticas, nos parece importante señalar que el método directo ofrece innovaciones enormes en el ámbito de la enseñanza, y abre el camino hacia la didáctica de las lenguas extranjeras (Sánchez: 1997).

1.3. El método audiolingual

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), el término *audiolingual* está formado por dos palabras: *audio* que se refiere a la técnica o al dispositivo relativo al registro y la transmisión de los sonidos, y *lingual* que designa la lengua. Según Larsen-Freeman (1986)⁵, el método audiolingual se basa en la teoría conductista del psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner autor de trabajos sobre el aprendizaje y el condicionamiento operante. Para Skinner (1957)⁶, el ser humano es un ser capaz de reproducir una amplia gama de conductas que dependen de tres elementos esenciales en el aprendizaje: el estímulo que sirve para controlar la conducta; la respuesta que es producida por un estímulo y el refuerzo que sirve para marcar la respuesta (apropiada o inapropiada) y activar o suprimir su repetición (Sánchez: 1992).

Skinner (1957)⁷, elaboró una teoría del aprendizaje que se aplicó al aprendizaje de un idioma. Según este autor:

La formación de hábitos se basa en un proceso de condicionamiento por estímulo-respuesta y reforzamiento, hasta que no alcance la plena automaticidad en el aprendizaje⁸.

Siempre según este mismo autor, el método audiolingual presenta las características siguientes:

- La expresión oral se desarrolla a través de la práctica;
- La gramática se considera como un medio y no como un fin;
- El aprendizaje se basa en la memorización de diálogos;

⁵ D. Larsen Freeman. (1986: 204) citado por A. Sánchez (1992: 86- 90).

⁶ F. Skinner. (1957: 155- 158) ibíd.

⁷ Citado por A. Sánchez (1997: 156).

⁸ Ibíd.

- Las destrezas se enseñan en secuencias (la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectura y la expresión escritura);
- Se usa exclusivamente la lengua oral acompañada por una perfecta pronunciación y no se tolera el error;
- La enseñanza de la lengua se hace practicando estructuras con ejercicios de repetición denominados "patrones";
- Se rechaza totalmente la lengua materna;
- El aprendizaje se basa en la memorización de diálogos mediante la imitación;
- Las explicaciones se hacen después de la práctica.

Del método audiolingual se derivan dos corrientes diferentes:

1- *La corriente clásica* que se fundamenta en la repetición, la memorización y en ejercicios basados en patrones. Los manuales escogidos son repartidos en unidades y cada unidad empieza con un diálogo seguido de ejercicios y luego una actividad de comprensión. Como medio didáctico, se usa la cinta grabada para el trabajo en el laboratorio de idiomas que reemplaza la explicación gramatical.

2- *La corriente neo-audiolingual* se diferencia de la clásica, porque utiliza la lengua materna como medio para que los estudiantes puedan asimilar y entender el mensaje transmitido; además, recurre a la explicación como ayuda antes de la práctica. Generalmente, esta corriente es la más usada en el ámbito educativo.

Finalmente, el método audiolingual se caracteriza por su mayor aplicación en varias instituciones escolares y también su integración en la red, en procesos de formación acelerada, de habilidades fonéticas en el plano lingual y habilidades auditivas con reproducción virtual de medios idiomáticos en soporte magnético.

1.4. El método estructuro-global audiovisual

El método que utiliza la representación de imágenes, películas y registros sonoros (vista y oído conjuntamente) se denomina *método estructuro-global audiovisual* (SGAV). Esta metodología de base estructural se desarrolla en Francia en la década de los años sesenta por un equipo dirigido por Petar Guberina que fue profesor y director del Instituto

de Fonética de la Universidad de Zagreb. Este profesor dio las primeras formulaciones teóricas de este método y aplicó las técnicas fundamentales en la discriminación de los componentes de los sonidos para los sordomudos. En la primera mitad de la década de los años cincuenta, el ministro francés de educación creó una Comisión para la enseñanza del francés fundamental; este tuvo como finalidad el estudio de la lengua francesa de manera que los resultados pudieran aprovecharse en la enseñanza del francés como lengua extranjera (Besse, 2000: 39- 45).

La creencia de que la lengua es también un sistema psicofisiológico, además de lingüístico originó algunas reflexiones y aportaciones de interés. Destaca, entre otras, la concepción de que la adquisición de un nuevo sistema lingüístico tapa con la resistencia del sistema que ya posee el hablante. Es muy ilustrativo lo que ocurre con la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua, por ejemplo; el oído debe ser entrenado para captar los nuevos sonidos, ya que hasta entonces estaba habituado a seleccionar solamente los sonidos de la lengua materna.

Tal entrenamiento implica la adecuación de elementos físicos (oído, articulación), ya que la captación de sonidos es primero un acto físico (activación de un órgano concreto en el aparato auditivo interno). Además, de este componente físico, el oído debe ser estimulado mediante la intervención del cerebro. Tal estimulación ayuda para que en el aprendizaje, el sistema auditivo deje de ser "sordo" frente a los sonidos inhabituales. Este es un ejemplo concreto tomado de la tesis de Petar Guberina y que concierne los hablantes chinos, "sordo" en la captación del sonido /r/.

La reflexión sobre el aprendizaje del sistema fonológico ocupó una buena parte del método SGAV. También, junto a la reflexión se desarrolló de manera significativa el uso y la función de los elementos visuales. En este método se mejoran las técnicas en la utilización de dibujos, películas y diapositivas, siempre con la finalidad de evitar la lengua materna y de asociar directamente las palabras de la lengua meta con los objetos, cosas o ideas. (Sánchez: 1997).

El método estructuro-global audiovisual se aplica a muchas lenguas y entre ellas, al español. Este método según Rivers (1981)⁹, se caracteriza por los principios siguientes:

- La lengua primero es oral, luego escrita;
- Se pone énfasis en el contexto y la naturaleza social del idioma, para un buen desarrollo de la comunicación oral o escrita;
- Las técnicas de enseñanza se encuentran bien establecidas, ya que estimulan al alumno a captar el contenido de forma no analítica.

La clase según el método estructuro-global audiovisual se parece más al método directo que al método audio-oral según la afirmación de Germain (1993). Su semejanza con el método directo reside en la importancia dada al oral y al uso de de medios visuales. La actividad se desarrolla primero con una proyección de imágenes mientras los estudiantes escuchan una serie de frases y el profesor repite esta acción varias veces para que los alumnos capten el significado sin acceder al texto. Por fin, en esta actividad la imagen actúa de estímulo para la producción oral (Besse: 2000).

1.5. El método situacional

Es un método que asume que no hay una respuesta universal a todas las inquietudes por cambio de las situaciones, y que hace énfasis en que *nada es absoluto*; por eso, se denomina *método situacional* o *método de contingencia* (Richards y Rodgers: 1986)¹⁰.

Este método plantea que como las organizaciones son diferentes y enfrentan situaciones distintas por supuesto, necesitan métodos diversos de administración. El método situacional nació en los años cincuenta en los Estados-Unidos e Inglaterra a partir de una serie de investigaciones llevadas a cabo. Su propósito fue la búsqueda de modelos de estructuras organizacionales más eficaces.

⁹ W. Rivers. (1981: 50) citado por A. Sánchez (1992: 173).

¹⁰ J. Richards y T. Rodgers. (1986: 31) citado por A. Sánchez (1997: 166- 168).

Este método se desarrolla en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Es en 1962 que Alfred Chandler en su obra *Strategy and Structure*¹¹, llegó a la conclusión que el ambiente influye en la estrategia y que ésta utiliza la estructura organizacional. Los padres del método situacional Paul Lawrence y Jay Lorch realizan en 1972, investigaciones¹² relacionadas con la confrontación organización-ambiente: en diez empresas; llegaron a la conclusión que no hay una sola manera de organizar, y que las organizaciones deben adecuarse a las situaciones ambientales.

Una de las razones que contribuyeron a la configuración del método situacional fue el hecho de que Francia e Inglaterra se mostraron reacias a aceptar sin más el método audio-oral, creado en los Estados Unidos. Se debe reconocer que el método situacional, al contrario de lo que se detecta en el método *audio-oral*, introduce y hace uso de elementos propios de otros métodos, especialmente de todos aquellos que puedan ayudar a la comprensión del texto mediante el contexto. Estos elementos se reducen principalmente a los dibujos y a la definición más transparente y la situación comunicativa.

Por otra parte, Sánchez (1992: 51) afirma que en varias obras de Richards y Rodgers se hace referencia a esta misma metodología con la denominación de método situacional de base estructural:

Si se basa en la producción de manuales, se cree que debe concluirse que el método situacional cobró forma y vida únicamente sobre la base de la metodología audio-oral de base estructural, como por ejemplo el análisis de los manuales, que revela con claridad que lo que subyace en todos ellos es la práctica estructural.

El método situacional es el primer método que pone énfasis en lo que es la relación organización-ambiente. Según Rivers (1981)¹³, el ambiente puede proporcionar no solamente recursos y oportunidades sino también limitaciones y amenazas porque estos extremos forman parte de la estrategia organizacional.

¹¹ A. Chandler. (1962: 73) citado por H. Besse (2000: 133).

¹² Estas investigaciones se publicaron en sus diversas obras como: *Organization and Environment* (1967) (*Organización y ambiente: 1967*); *Developing Organizations* (1969) (*Desarrollo de organizaciones: 1969*), y *Studies in Organization Design* (1970) (*Estudio en la concepción de organizaciones: 1970*) Sólo traducimos aquí los títulos originales; no se ha publicado la traducción de las obras al español.

¹³ W. Rivers. (1981: 64) citado por A. Sánchez (1992: 132).

En este sentido, Rivers define el ambiente por una parte, como un conjunto de personas, grupos y organizaciones que tienen relaciones intercambiales entre organizaciones y por otra, como un conjunto de condiciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas. Según Sánchez (1997), el método situacional se caracteriza por:

- El rechazo de los principios universales de administración: no hay nada absoluto, todo es relativo;
- El contenido y los objetivos se agrupan en torno a una situación comunicativa;
- El control estructural tiene prioridad sobre el control del vocabulario;
- La lengua es primero oral, luego escrita;
- Las estructuras lingüísticas y el léxico están siempre ligados a una situación y a un contexto determinado;
- El aprendizaje se incrementa mediante la asociación del texto o la situación concreta;
- El aprendizaje se logra mediante la práctica;
- El aprendizaje de las estructuras y patrones básicos mediante la repetición en un nivel fonológico, morfológico y sintáctico;
- La adquisición prioritaria de las destrezas de escuchar y hablar para pasar luego a las destrezas escritas (leer y escribir);
- Memorización de diálogos mediante la reformulación de frases según los modelos sugeridos por el profesor en el aula;
- El error no se tolera y el profesor debe inmediatamente corregirlo.

La clase según el método situacional es similar a una clase según el método audio-oral, pero con la presencia de prácticas asociadas al método directo con el uso de dibujos u otras técnicas. Las actividades responden a planteamientos científicos en relación con el aprendizaje atendiendo al principio escolar sintetizado así por Sánchez (1997): en exposición- práctica- consolidación y transferencia. Al inicio de la clase, los estudiantes escuchan la descripción de una situación relatada por el profesor o bien una audición grabada que contiene todos los elementos estructurales y léxicos correspondientes a una unidad elegida por el profesor.

A lo largo del ejercicio, se repite la audición varias veces para una buena comprensión, asimilación y participación por parte de los estudiantes mediante la técnica

de pregunta-respuesta con la ayuda de dibujos y gestos. Luego llega la etapa en que el profesor ve si los estudiantes son capaces de transferir lo aprendido a otras frases o situaciones similares y paralelas. Este tipo de actividad de carácter estructural sirve para que los estudiantes sepan combinar y recrear frases ya aprendidas y así interactúan en el aula (Sánchez: 1997).

En conclusión, podemos decir, de acuerdo con Sánchez (1981), que lo que diferencia el método situacional de los otros métodos y le da un aspecto original es la presentación y la práctica de las estructuras sintácticas en situaciones determinadas.

1.6. El enfoque comunicativo

El método que surgió como reacción al método estructuro-global audiovisual y está dirigido directamente a aprender a hablar con los nativos o con otras personas que hablan una lengua extranjera comunicándose, se denomina *enfoque comunicativo*. Esta denominación apareció primero en Europa en los años setenta para ir en ayuda de los funcionarios de la UE. Este enfoque no recibe la denominación de método porque no fue considerado como una metodología sólida por ser el fruto de muchas corrientes de investigación en la lingüística y la didáctica.

A finales de 1957, el lingüista estadounidense Noam Chomsky vio la necesidad de enfocarse más en la habilidad comunicativa que en un manejo de estructuras y por eso presentó su teoría sobre la lingüística basada en la competencia y tomó el concepto de comunicativa de Hymes (1984) y los dos nos dan Competencia comunicativa.

Importa tener en cuenta que el aprendizaje se caracteriza por su funcionalidad comunicativa y el objetivo principal de todo aprendiz de lenguas es poder adquirir una capacidad comunicativa alta en la lengua que aprende, y en poco tiempo. Pero, esto no significa que no va a enfrentarse a obstáculos durante su aprendizaje, porque uno de los problemas mayores, es la necesidad de un largo tiempo para aprender una nueva lengua, y esto engendra aburrimiento y desinterés. Este caso lo observamos cuando los docentes se quejan de la falta de participación de los aprendices en el aula.

La búsqueda de temas interesantes, puede brindar a los estudiantes la posibilidad no sólo de recuperar el interés perdido en el aula, sino también de poder estudiar con placer. En el enfoque comunicativo se incluyen las estructuras gramaticales y lingüísticas, el vocabulario y las funciones que se dan al lenguaje en un determinado contexto social para estimular la actividad verbal de los estudiantes, es decir, intercambiar significados entre los diferentes sujetos que intervienen en el proceso comunicativo a través de la palabra articulada para un desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Sánchez: 1997).

La prioridad dada a la función comunicativa del lenguaje exige que las actividades sean de carácter interactivo e impliquen la participación activa y la motivación de los estudiantes incluyendo objetivos de dinamización, integración y pertenencia, así como los puramente teatrales. El enfoque comunicativo no se basa sólo en las nociones (tales como el tiempo, el lugar, la cantidad, las emociones y las actitudes) sino también, en las funciones lingüísticas tales (como describir, preguntar, disculparse, criticar y argumentar). En términos generales, la metodología comunicativa no debe dissociarse de los programas nocional-funcionales (Sánchez: 1992).

El desarrollo de este enfoque es difícil en la esfera docente si no existe lo que se denomina actualmente en la lingüística: *la pragmática*. En lingüística, el término pragmática designa una disciplina que se propone integrar en el estudio del lenguaje la función que desempeñan los usuarios y las situaciones en las cuales se utiliza. El enfoque comunicativo introduce una gran variedad de textos, de ámbitos diferentes, de estratos sociales distintos y sometidos todos ellos a una condición; que sean representativos de la comunicación real en el área concreta que fue seleccionada. (Sánchez: 1997).

El profesor está obligado de ayudar al aprendiz a usar estrategias positivas que fomenten un aprendizaje estratégico más autónomo e independiente de la lengua y debe actuar como director, organizador, guía, evaluador e investigador en el aula. Además, debe comunicarse oralmente con los estudiantes con una correcta entonación, fluidez, expresividad y pronunciación. Mientras que el estudiante es el centro y el objetivo mismo del enfoque comunicativo, pues, es él quien negocia, comunica, da y recibe la información.

Según Sánchez (1997), el enfoque comunicativo se caracteriza por los principios siguientes:

- El lenguaje es un vehículo para la comunicación;
- El lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado (discurso o texto);
- El lenguaje se analiza bajo la perspectiva del uso, es especialmente bajo la de un instrumento con funciones comunicativas determinadas;
- La comunicación tiene lugar siempre dentro de una situación y contexto adecuado;
- En una comunicación que reúne a dos personas mediante un lenguaje común, se trata siempre de decir algo a alguien en el ámbito de la lengua oral o escrita;
- La presencia de los elementos extralingüísticos en una comunicación facilita la comprensión de los mensajes intercambiados;
- Los errores se toleran;
- Es imprescindible que los interlocutores atiendan a un código gramatical en una situación comunicativa que rige el uso de los elementos lingüísticos.

En 1986 se publica *Antena*, un manual para la enseñanza del español a extranjeros. Según Sánchez (1997), este manual ofrece al profesorado tanta riqueza, variedad y abundancia en el tema de las actividades que variaron entre motivadoras, interactivas, creativas y de gran interés. Además, rompió el esquema clásico que dominó en los libros para la enseñanza de idiomas por ejemplo, todas las unidades se presentan bajo una estructura similar. Pero ahora con los nuevos manuales¹⁴, la unidad puede iniciarse con una actividad de lectura, audición, interacción o búsqueda de información léxica. Una gran variedad de actividades crea una motivación mejor por parte de los estudiantes.

Este manual se puede considerar como ejemplo de lo que puede ser un enfoque comunicativo y constituir un buen modelo para lo que podría denominarse enfoque multidisciplinar. En el enfoque multidisciplinar se presta atención a las dos dimensiones que configuran el aprendizaje: *la pasiva* y *la activa*.

¹⁴ Como por ejemplo, los que se usan en Argelia: *Puertas Abiertas* (2007) y *En Español Por Favor* (1996).

Las actividades dan prioridad en primer lugar, a la exposición del estudiante, a la lengua que aprende. Mientras que en el segundo lugar, el estudiante activa lo aprendido con los patrones: ejercicios de repetición mediante el oído y la vista. También este enfoque se aplica a los materiales que sirven de base para el aprendizaje (Sánchez: 1997). Finalmente, se puede decir que la metodología que aportó mayor número de perspectivas en la docencia es la comunicativa.

2. Algunos métodos menos conocidos

Acabamos de citar algunos de los métodos más conocidos en el ámbito educativo. En lo que sigue presentamos otros métodos, menos conocidos, porque no se han aplicado sobre todo en la enseñanza pública. Pero todos ellos se fundamentan en concepciones y nos ofrecen aspectos metodológicos, psicológicos y lingüísticos que enriquecen y diversifican la oferta didáctica. El método sugestopédico, objeto de nuestro estudio es uno de ellos.

2.1. El método del movimiento

El método que asocia la actividad física con un movimiento o una acción para expresar una palabra o algo se denomina *método de la respuesta física o del movimiento* (Asher: 1977)¹⁵. Este método fue creado por el psicólogo James Asher en los años setenta, en lugar de exigir la expresión oral desde el principio, pide al alumno que imite los gestos que acompañan las consignas del profesor, que recurre a frases imperativas. Asher se inspiró de la teoría de la huella o rastro. Esta teoría, que proviene del método del silencio y se fundamenta en la consolidación de las asociaciones movimiento-palabra en la mente para desarrollar un método para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

También, se le conoce como *enfoque comprensivo* porque da mucha importancia a la comprensión auditiva como lo que ocurre con un bebé que pasa muchos meses escuchando a su familia y a las personas que le rodean sin expresar ninguna palabra. Este niño tiene todo el tiempo para dar sentido a los sonidos que escucha y nadie le dice que tiene que hablar, él lo hará cuando llegue a una etapa precisa de su desarrollo mental.

¹⁵ J. Asher. (1977: 1- 3) citado por A. Sánchez (1997: 224).

La asociación entre aprendizaje de lenguas y movimiento se observó por varios lingüistas y pedagogos; Gouin (1892)¹⁶, por ejemplo, observó la manera de aprender el lenguaje por parte de su sobrino de corta edad.

El método del movimiento se fundamenta en unos pocos pero muy llamativos principios. La docencia se ordena según estos principios que admiten la participación de criterios y perspectivas de gran diversidad y que son:

- La realización de movimientos o actividades físicas que responden a los mandatos o frases imperativas enunciadas por la persona que manda y esto es el caso del niño que aprende respondiendo físicamente a las órdenes de sus padres como ("trae la pilota", "calla", "anda");
- La parencia de que hay una relación entre el método de la respuesta física y la teoría conductista, según Asher el binomio estímulo-respuesta está en la base de la pedagogía y con él está ciertamente relacionado el abundante número de repeticiones estructurales que tienen lugar en la impartición de órdenes para actuar físicamente como ("cierra la puerta", "abre la ventana");
- La necesidad de eliminar el estrés y la ansiedad que impiden el aprendizaje.
- La exposición a la lengua oral como etapa previa antes de pasar a la destreza de hablar y según la afirmación de Asher (1977: 4)¹⁷:

Tanto el cerebro como el sistema nervioso están programados biológicamente para adquirir la lengua siguiendo un orden determinado y de manera también prefijada. La secuencia es primero escuchar, luego hablar y el modo de hacerlo consiste en sincronizar el lenguaje con el cuerpo de cada persona¹⁸.

Según algunos estudios realizados sobre el desarrollo de las clases que siguen este método, el éxito es superior a los resultados obtenidos en clases normales, pero el hecho no es excesivamente significativo porque hay que tener en cuenta que su gran problema es que su alcance es limitado y suele reducirse al nivel elemental.

¹⁶ F. Gouin. (1892: 3- 28) citado por A. Sánchez (1997: 224).

¹⁷ J. Asher. (1977: 4) ibíd, 225.

¹⁸ Ibíd.

La clase según este método es muy llamativa y divertida. Al principio, el profesor da órdenes variadas a los alumnos utilizando siempre formas imperativas y vocabulario ameno de carácter humorístico o gracioso para despertar interés y generar motivación y actividades positivas y agradables. Los estudiantes deben comprender los órdenes y asociarlos a la acción física que van a realizarla en el aula (Asher: 1977)¹⁹.

Según Sánchez (1997), los órdenes son de este tipo:

Levantaos. Caminad de frente. Dad media vuelta. Ahora andad de nuevo. Sentaos. Acercaos a la puerta. Abrid la puerta, etc.

Como acciones ligadas a juegos o danzas sobre canciones determinadas, tal como la de "Macarena":

Pon la mano derecha en la frente;
Voltea la palma de la mano derecha hacia arriba;
Ponte la mano derecha en el hombro izquierdo;
Tócate la nuca con la mano derecha;
Ponte la mano derecha sobre la cadera derecha;
Mueve las caderas tres veces
Salta y salta hacia la derecha y repite...

Este tipo de actividad se pone en marcha una vez que los estudiantes ya están preparados para hablar; tras el periodo de exposición inicial. Este ejercicio propuesto puede considerarse como una repetición del vocabulario. El método del movimiento no cuenta con manuales específicos al igual que en el método sugestopédico. Aunque la existencia de materiales serviría de guía para la mayoría de los docentes.

Algunos investigadores como Sánchez (1997), consideran que el método del movimiento es útil si se acompaña de otras técnicas que no son únicamente acciones físicas. Además, los errores deberán ser tolerados y se trabajará en su eliminación cuando el estudiante vaya alcanzando una mayor competencia. Como ocurre en muchos métodos, la finalidad de este método no se centra prioritariamente en el aprendizaje de las formas lingüísticas, sino en desarrollar la capacidad para comunicarse en la lengua que se aprende.

¹⁹ Citado por Sánchez (1997: 228).

2.2. El método del silencio

De acuerdo con Sánchez (1997), pensamos que es muy sorprendente, que un método de enseñanza de idiomas normalmente basado en el intercambio hablado, se denomine *método del silencio*. El término *silencio* viene del latín *silentium* que es el hecho de estar callado o de abstenerse de hablar. Esta denominación surgió primero en 1972, en la lengua inglesa como *silent way* que quiere decir *camino silencioso* por el psicólogo y promotor de este método, Caleb Gattegno.

Gattegno bautizó su método como *silent way* no obstante, se le conoce como método de los colores, refiriéndose al material didáctico utilizado por el profesor como las gráficas, regletas, carteles y palillos de diferentes colores con la meta de expresar determinadas palabras, frases o sonidos en la lengua aprendida. Además, para que el estudiante descubra y construya su aprendizaje, más repite que recuerda. Al entender por primera vez método silencioso la pregunta que se plantea es como lo hace Sánchez (1997): ¿Cómo podemos aprender una nueva lengua de manera silenciosa? (Sánchez: 1997).

Según él, Gattegno fue muy influido por Guisenaire, quien se valió por primera vez de las regletas y pósteres de colores para enseñar matemáticas. Gattegno trabajó en el desarrollo de materiales educativos en programas de lecturas y matemáticas. El psicólogo prestó atención a un elemento muy importante para elaborar su metodología: observó cómo los niños aprendieron su lengua materna, y constató la existencia de una relación entre el aprendizaje y la experiencia personal asegurando que ésta es intransmisible. Aprender la lengua extranjera requiere del aprendiz responsabilidad, independencia y autonomía en el aprendizaje; el aprendiz formula observaciones que lo llevan a concluir que la lengua extranjera se debe adquirir de manera diferente, ya que las circunstancias del aprendiz son distintas. Sobre esa base, Gattegno añade algunos elementos fruto de la reflexión, como la observación y la preocupación por conectar adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje.

Resumiendo, la propuesta de Gattegno se asemeja más a la descripción de un conjunto de técnicas necesarias para enseñar una lengua extranjera. ¿Cómo se hace? Especialmente, en la primera parte se centra en el sistema de sonidos, vocabulario y

estructuras asociadas a colores, tamaños diferentes y acompañados por gestos o mímicas para ayudar a los alumnos a comprender cualquier matiz distintivo de los sonidos.

De acuerdo con Larsen-Freeman (1986)²⁰, este método ejemplifica muchas de las características de métodos más tradicionales tales como el método situacional y el método audiolingual con un Gattegno (1976) fuerte énfasis en el monitoreo del profesor a través de ejercicios más libres para la comunicación. Según la afirmación de muchos autores y entre ellos Sánchez (1997), lo que se aprecia más en este método como realmente distintivo y novedoso son algunas de las técnicas utilizadas en la clase.

Según Gattegno (1976)²¹, la clase con el método del silencio empieza con un sistema de sonidos representados por colores con los que el profesor intenta atraer la atención de los aprendices sin decir nada y luego pronuncia el sonido que corresponde a cada color varias veces mediante el uso de los gestos, tamaños diversos y de las regletas de colores con el objetivo de aprender palabras. Para concretizar este ejercicio aportó un ejemplo relacionado con el español pero usando láminas:

¡Tenla! ¿Ud. Aquí? ¿Uds. también? ¡Tómelo! A mí no. A Ud. si. Es verde. ¡Entre! ¡No entre! Esa está entre las mías. Está sólo. No tengo, sólo Ud. Tiene. Ud., no él. No lo sé. No me lo tomes, ¡es mía! ¡Pon sólo una! Etc.

Finalmente, según lo que podemos sacar de nuestras lecturas, creemos que el método del silencio no se refiere al aprendiz sino al profesor. La clave reside en el alumno que debe hablar o ser incitado a hablar para animar la clase tanto como sea posible. Mientras que el profesor debe permanecer callado casi la mayor parte del tiempo e interviene sólo cuando es necesario. El silencio por parte del profesor es necesario para estar más dentro a la que quiere o puede decir el alumno y es utilizado como un medio o técnica para favorecer la conservación por parte del aprendiz.

²⁰ D. Larsen Freeman. (1986: 216) citado por A. Sánchez (1997: 232).

²¹ C. Gattegno. (1976: 186) *ibíd.*, 237.

2.3. El método comunitario

El método relativo a una comunidad y que se fundamenta en un aspecto muy importante que es la *observación*, se denomina *método comunitario*. Este método fue creado en (1972), por el psicólogo Charles Curran, profesor y especialista de terapia psicológica en la Universidad de Loyola en Chicago. Algunos investigadores (pedagogos y psicólogos) se inspiraron de la observación de cómo los niños adquieren su lengua materna, para elaborar sus propios métodos como Gattegno con su método del silencio; así lo hizo también Asher con su método del movimiento y otros. Pero esto no es el caso de Curran porque su método comunitario se fundamenta en la observación de cómo los adultos aprenden una lengua extranjera y qué problemas engendra este aprendizaje (Sánchez: 1997).

La enseñanza de idiomas se debe entender como un acto de comunicación que se da dentro de un entorno social, con un valor socialmente significativo dentro de la comunidad lingüística y revelador de la competencia comunicativa que poseen los hablantes. Dentro de un ambiente comunitario, los alumnos pueden no sólo tomar iniciativas para guiar sus propios aprendizajes, sino también ser autónomos y de esta forma deciden aprender en comunidad con satisfacción y sin temor.

El método comunitario es un método poco operativo y poco atractivo para el profesor de idiomas. Es preciso destacar que la aplicación de un método fundamentado en la dimensión humana es muy difícil de analizar y cuantificar y por lo tanto difícil de hacer llegar al destinatario. Hablar del método comunitario obliga a referirse a las investigaciones de La Forge (1983:27)²² uno de los seguidores más reconocidos de Curran. La Forge define el método comunitario así:

Es un contrato lingüístico de apoyo que consiste en una experiencia y reflexión de grupo. Existen cinco elementos en esta definición que son importantes para entender adecuadamente el método comunitario: primero, es un contrato de aprendizaje; segundo, es un aprendizaje de apoyo; tercero, es una experiencia de grupo; cuarto, es una reflexión de grupo; quinto, es un aprendizaje de lenguas.

²² P. G. La Forge. (1983: 27) citado por A. Sánchez (1997: 24).

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje por parte del niño se diferencia totalmente del aprendizaje del adulto. La situación discente del niño se caracteriza por la espontaneidad, mientras que el adulto tiene que enfrentarse a muchos obstáculos que fijan siempre límites a sus capacidades y esto es el punto de polémica para Curran²³.

Este último buscó siempre soluciones para resolver problemas que encuentran los estudiantes durante sus estudios y que dificultan el aprendizaje y esto a través de técnicas de asesoramiento psicológico, representadas por consejos y es lo que se denomina *la terapia del consejo*, en la que el profesor se pone en la piel de un consejero y los alumnos adoptan el papel de aconsejados.

Seguro que los estudiantes sienten temor e inseguridad, por lo que ellos mismos se proporcionan un ambiente de seguridad gracias a la atmósfera comunitaria. Como lo afirma La Forge²⁴, el profesor es protagonista y guía de la clase, y al mismo tiempo actúa como consejero; mientras que el estudiante es un agente activo en el aprendizaje y miembro de un grupo y de una comunidad; aprende interaccionando con los otros e involucrándose plenamente en la tarea del aprendizaje. No obstante, el aprendizaje no es lo que cada uno logra individual y aisladamente del entorno, sino lo que cada uno logra colaborando con los demás socialmente.

La clase con el método comunitario según Curran (1972), se distingue por características poco habituales y no muy frecuentes dentro de un ambiente comunicativo. Curran reivindica que el método comunitario es verdaderamente humano en el que tanto el componente cognitivo como afectivo están presentes. Lo más llamativo son las actividades que se desarrollan mediante la intervención de los estudiantes que fijan de qué quieren hablar o qué quieren comunicar a sus compañeros. En definitiva, el método comunitario no puede partir de un programa sino que se debe definir a lo largo de su utilización en el aula mediante la interacción profesor-estudiante.

En conclusión, el método comunitario se presenta realmente como una visión nueva y diferente de lo que normalmente suelen hacer en clase profesores y estudiantes.

²³ Ch. Curran. (1972: 246- 257) citado por C. Germain (1993: 238).

²⁴ P. G. La Forge. (1983: 27) *ibíd*, 241.

Sin embargo, la realidad sobre la cual se asientan los sistemas educativos nacionales hace difícil su aplicación generalizada. Además, no debe dejarse de lado que los requisitos que debe reunir el profesor no son fáciles de encontrar y el tipo de estudiantes adecuados para seguir tal método tampoco parece responder a la media que caracteriza a los alumnos.

2.4. El método integral

El método orientado hacia la realización de tareas centradas en la comunicación cognitiva se denomina *método integral* (Sánchez: 1997). Al hablar de este método se hace referencia al enfoque comunicativo. El concepto de método integral fue empleado por el lingüista Aquilino Sánchez, en 1993, en un intento de definir el método más adecuado para un enfoque comunicativo de la lengua. El análisis serio de la historia de los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras desautoriza decisiones de este tipo. De ahí que el punto de partida del método integral es el *enfoque comunicativo*. Según Carney (1992: 22):

El método integral, realmente no es un método sino una filosofía de enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía del lenguaje integral planean un currículo que se centra en el educando y que se basa en sus intereses inmediatos. La concepción de que el aprendizaje procede del todo a las partes es básica a esta filosofía. Los niños desarrollan primero un entendimiento global y gradualmente llegan a entender las partes.

Cuando los investigadores se refieran al método integral presuponen una concepción homogénea, coherente e integradora de todos sus elementos en una unidad metodológica, que es la que le da cohesión. Según Stern (1983)²⁵ que sintetizó su pensamiento sobre el aprendizaje de idiomas de manera clara a través su experiencia:

Cuando una persona aprende un idioma, la base no reside ni en su talento lingüístico, ni en su inteligencia ni tampoco en su capacidad racionadora, pero la base es mi aprendizaje personal. En esta dirección debe apuntar el método integral²⁶

²⁵ H. Stern. (1983: 321) citado por A. Sánchez (1997: 257- 258).

²⁶ *Ibíd.*

En una visión integral de la enseñanza y al hablar de este método es fácil caer en la tentación de equipararlo a una actuación *ecléctica*. Para el diccionario de la Real Academia Española (2001), el eclecticismo suele entenderse por el método que consiste en escoger de entre diversos sistemas las tesis que parecen más aceptadas para formar con ellas un cuerpo de doctrina.

Pero, para el método integral, quiere decir, seleccionar lo mejor de cada método y reconstruir así algo nuevo que es en este caso un método inédito. Con esta característica del eclecticismo junto con la coherencia, sistematización y la integración del método integral los dos forman una relación complementaria. Si el eclecticismo se convirtiese en una manera de hacer sistemática, integrando adecuadamente todos los elementos importantes de otras áreas o modelos, entonces se estará aproximando a una metodología integral. Y la integración exige que lo que pueda aportar un nuevo elemento debe estar hermanado con lo que aporten todos los demás elementos.

Según Sánchez (1997), el método integral tiene las mismas características que posee el enfoque comunicativo porque deriva de él y que son:

- Fomentar el aprendizaje mediante el uso exclusivo de la lengua oral para facilitar la comunicación;
- La presencia de la interacción como medio y como objetivo en lo oral y lo escrito, así su importancia como circunstancia que suele acompañar a la comunicación más frecuente en las relaciones entre los miembros de un grupo lingüísticamente homogéneo;
- El lenguaje como realidad visible y cuantificable se materializa en un conjunto de elementos formales que suelen denominarse *elementos lingüísticos* mediante la conversación, interacción, retroalimentación *feed-back* y los mensajes escritos;
- La enseñanza de la gramática de manera inductiva mediante la práctica;
- El uso de estrategias de enseñanza probadas para atraer, mantener y aumentar los intereses y aptitudes de los estudiantes incluyendo mapas mentales, múltiples inteligencias, aprendizaje cooperativo y reflexión superior.

Existen distintos métodos o formas de aprender una lengua extranjera y cada una desempeña en la evolución histórica un papel primordial. Especialmente, los métodos actuales que van desde la enseñanza integradora, holística y integral de la lengua que constituye un hito en la historia del denominado *enfoque comunicativo*. Es de gran facilidad caer sobre puntos comunes entre este enfoque y el método integral pero ver lo que diferencia el método integral del enfoque comunicativo es una tarea poco difícil y esto lo notó Sánchez (1997), al analizar la base teórica del enfoque comunicativo. Pues, los dos métodos son profundamente relacionados en la didáctica de la lengua ya que el segundo deriva del primero.

Para el método integral lo prioritario en el uso lingüístico es la comunicación que siempre tiene como fin la transmisión del significado con una función mediadora pero para el enfoque comunicativo es la transmisión del contenido relevante para el interlocutor y la concentración en el mensaje. En lo que concierne al primer método en la comunicación lingüística, el componente gramatical es fundamental, de tal manera que si los hablantes no se atienen a ese código, la comunicación se interrumpe y para el enfoque comunicativo no es suficiente limitarse solamente a éste componente por eso, recurre a la conjunción de varias competencias como la sociolingüística, discursiva y la estratégica. Puesto que para poder comprender un texto o transmitirlo, los estudiantes necesitan una competencia comunicativa integrada por las cuatro habilidades (Sánchez: 1993).

En resumen, importa destacar que el método integral parte de una base comunicativa. Lo cual equivale a afirmar que muchos de los elementos válidos para el enfoque comunicativo son válidos para el método integral. Entre otros, destaca el énfasis en el contenido frente al continente (mensaje frente a forma), el carácter operativo de las actividades (se usa una lengua concreta para hacer algo desde el punto de vista comunicativo), la concienciación del alumno sobre su responsabilidad en el aprendizaje. Estas características deberían estar presentes a la hora de diseñar las prácticas.

La clase según el método integral no debe venir marcada de manera indiscutible. Las actividades con el método integral se caracterizan por un carácter fundamentalmente integrador y como principio no se rechaza ningún tipo de actividad que sea una explicación gramatical por el mero hecho de ser propia de un método tradicional o un ejercicio de repetición por haber sido característico del método audio-oral. Tales

actividades se presentan como una tarea que debe llevarse a cabo. La interacción es un aspecto imprescindible para cualquier método que se asiente sobre bases comunicativas y el método integral no puede prescindir de ellas.

2.5. El método Tomatis

EL método Tomatis lleva el nombre de su creador (otorrinolaringólogo de fama internacional, psicólogo, investigador e inventor francés) Alfred Tomatis. Esto fue en los años cincuenta, tras sus investigaciones sobre la importancia del oído en el tratamiento de la información. Sus teorías sobre el tratamiento de los problemas de audición y lenguaje son conocidas bajo el nombre de *método Tomatis* o *audio-psicofonológico* (APP). Desde sus investigaciones en los dominios de la audiolgía y la fonología que le conducen a la formulación de un cierto número de leyes que, después, llevan el nombre de *Efecto Tomatis*.

Estos descubrimientos profundizaron los estrechos vínculos que existen entre el oído, la voz y el sistema nervioso y son la base de este método. Tomatis demostró que modificando las facultades auditivas de un sujeto se obtenían transformaciones en el comportamiento y el lenguaje, y a tal efecto, puso a punto un aparato específico denominado el *Oído Electrónico de Procesión* (Núñez: 2007). Este aparato según (Tomatis: 1998), es un complejo electrónico que comportó amplificadores, filtros y un juego de básculas electrónicas. Puede ser utilizado en dos situaciones:

i. La información transmitida por el magnetófono pasa a través del Oído Electrónico antes de alcanzar los oídos del sujeto mediante dos auriculares (entrenamiento puramente auditivo).

ii. La información transmitida por el magnetófono es percibida y reproducida por el sujeto durante los blancos sonoros repartidos sobre la banda magnética: casi simultáneamente, la voz del alumno es captada por un micro, controlada y modificada mediante el Oído Electrónico y después reproducida por los auriculares, escuchándose a sí mismo, a través del oído electrónico (entrenamiento vocal).

El Oído Electrónico actuó modulando la información en el interior de una banda de paso determinada, con el fin de suprimir los escotomas (caídas de la curva de escucha para ciertas frecuencias) y dar a esta curva la progresión necesaria (pendiente, ascendiente) para una percepción y un análisis de máxima calidad. El método Tomatis se aplicó en 200 centros. El conjunto de los facultativos que trabajaron en ellos están agrupados en una asociación profesional internacional que permitió regular los estándares prácticos y las normas éticas. En 2005, el ministerio de Educación polaco introdujo el método Tomatis en 200 escuelas para resolver problemas que dificulten el aprendizaje (Núñez: 2007).

Alfred Tomatis (1998) define las tres leyes del *Efecto Tomatis* con el objetivo de optimizar la capacidad de comunicación de la que dispone cualquiera, dando o volviendo a dar al sujeto, lo más rápidamente posible, su plena autonomía; estas leyes encuentran una gran aplicación en el dominio del aprendizaje de las lenguas vivas y se enuncian así:

i. La voz sólo contiene lo que escucha el oído: es decir que la laringe sólo emite los armónicos que el oído puede escuchar.

ii. Si permitimos que el oído lesionado tenga la posibilidad de escuchar correctamente las frecuencias perdidas o comprometidas, éstas serán instantánea e inconscientemente restituidas en la emisión vocal, es decir, que es necesario saber que los sonidos se transmiten al cerebro por dos vías: por percepción o sea y mediante la vía aérea y aquí se trata de aprendices normales que quieren aprender una nueva lengua extranjera. El Oído Electrónico vía el auricular de escucha permite trabajar el conjunto de la percepción sonora mediante el efecto de báscula y transmite los sonidos al oído del sujeto según un esquema preciso; aparece un código, las células auditivas van a ser preparadas para recibir la excitación electiva de tal o tal frecuencia. Permite, con este procedimiento, *sobreimponer* al sujeto esta forma de escuchar, obligándolo así a percibir los sonidos siguiendo la acomodación deseada. En resumen, según Tomatis, esta gimnástica permite que todo el circuito neuromuscular se ponga a trabajar y va a hacer al cuerpo apto a escuchar, y por tanto a suprimir los disfuncionamientos de la voz.

iii. La estimulación auditiva mantenida durante un tiempo determinado modifica mediante efecto de remanencia la postura de auto-escucha en el sujeto y como

consecuencia su fonación. De hecho, esta ley alude al condicionamiento de auto-escucha necesario para el aprendizaje de la lengua en todos los parámetros fonéticos y semánticos.

2.6. El método fundamentado en la *sugestopedia*

Aunque dedicamos un capítulo entero a la sugestopedia, nos parece más pertinente presentar aquí, junto con los otros métodos, el que deriva de esta teoría. El método orientado hacia la tendencia *humanística*, que recurre a diferentes técnicas de relajación y sugestión positiva para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje, se denomina método fundamentado en la *sugestopedia* (Sánchez: 1997). Este término está formado por las partículas, *sugesto* relacionada con el verbo latino (*suggero, suggesi, suggestum*) que significa pasar por debajo, sugerir y *pedia* relacionada con la pedagogía: las dos nos dan la aplicación de la *sugestión* a la pedagogía. Este método surgió a partir de su introducción en la pedagogía a través de los estudios investigativos realizados por su creador Georgi Kirilov Lozanov (Lehecka: 2003)²⁷.

Georgi Kirilov Lozanov es médico, psicólogo, neuropsiquiatra, psicoterapeuta y sugestólogo búlgaro; descubrió una serie de técnicas que permiten utilizar al mismo tiempo el cuerpo y la mente al máximo nivel de eficacia, hasta el punto de desarrollar una mayor rapidez y facilidad en el aprendizaje. Este sistema de aprendizaje recibe el nombre de *sugestopedia*. La sugestopedia es una serie de técnicas que pretende ayudar a inhibir las barreras psicológicas. Este concepto fue publicado por primera vez en 1966, y en inglés, en 1967, con motivo de una conferencia internacional sobre medicina *psicosomática*²⁸ que se celebra en Roma ese mismo año. Este método tiene sus orígenes en la psicoterapia, en la que se utiliza la *sugestión* como elemento de curación. La sugestopedia se ha experimentado en Bulgaria y más precisamente en el Centro de Investigación de Sugestología y Sugestopedia (Sánchez: 1997)

Según Lozanov (1980)²⁹, el método sugestopédico se caracteriza por:

²⁷ C. Lehecka (2003) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 125).

²⁸ Psicosomática: término griego formado por: (*psico*: mente y *somáticos*: cuerpo). Se dice del trastorno o enfermedad orgánica de origen psíquico.

²⁹ G. Lozanov. (1980: 247) citado por A. Sánchez (1997: 219- 222).

- La lectura al ritmo de músicas;
- El desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante la conversación y la técnica de pregunta- respuesta como base fundamental de la docencia;
- La visualización con los ojos cerrados de escenas imaginarias;
- La creación de una nueva identidad descrita por los alumnos;
- El uso de la demostración de objetos, gestos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto;
- El aprendizaje se basa en la memorización de diálogos mediante la imitación;
- La necesidad de eliminar el estrés y la ansiedad que impiden el aprendizaje.
- El aprendizaje se incrementa mediante la asociación del texto o la situación concreta;
- Las destrezas se enseñan en secuencias (la comprensión auditiva; la expresión oral; la lectura y después la escritura);
- El uso exclusivo de la lengua oral acompañada por una perfecta pronunciación mediante letras de canciones;
- La enseñanza de la lengua se hace practicando estructuras con ejercicios de repetición denominados "patrones";
- El desarrollo de la supermemoria;
- La mejora del rendimiento en todos los dominios;
- La estimulación de las relaciones humanas en suma, nos ayudan a superar los límites de nuestras ideas sobre lo que es y lo que realmente puede hacer el ser humano;
- El ejercicio de imitación e improvisación que proporcionan al estudiante la comprensión y adquisición de nuevos conceptos mediante una agradable repetición de las estructuras y patrones básicos de la lengua estudiada, tanto en el nivel fonológico como en el morfológicos y sintáctico, y alejarse de la repetición mecánica y monótona para romper con la barrera psicológica que impone siempre límites a la capacidad de los estudiantes.

En una clase sugestopédica, se les informa a los estudiantes con claridad al principio del curso, sobre los beneficios del método, insistiendo en la necesidad de crear la situación psicológica y mental adecuada para favorecer el aprendizaje.

El esquema de la clase suele ser relativamente constante: en el centro de todo está un texto más bien largo (de unas mil doscientas palabras, lo cual equivale a unas cuatro o cinco páginas). Los estudiantes, sentados cómodamente en sillas confortables o en sofás, reciben este texto, con su correspondiente traducción, generalmente a doble columna. Con el fin de contextualizar la lectura, el profesor presenta el contenido e invita a los estudiantes a hacer las preguntas que consideren pertinentes sobre el texto. Finalizado esto, el profesor lee el texto dos o tres veces (Sánchez: 1997).

Capítulo II

La sugestopedia

1. Fundamentos teóricos de la sugestopedia

En este capítulo presentamos los aspectos científicos de la sugestopedia. Primero empezamos por sus fundamentos teóricos y su origen. Después continuamos con sus características y objetivos. Luego con la aplicación de la sugestopedia, mencionamos a los importantes procedimientos que puede seguir un profesor para aplicar la sugestión y después señalamos algunas técnicas para llevar la actividad docente en la clase. Concluimos nuestro capítulo, citando a los grandes centros donde se aplica este método.

La sugestopedia se basa en un fundamento teórico muy importante que consiste en la *desugestión*, es decir, inhibir la barrera psicológica que dificulte el aprendizaje para liberar la memoria de todo tipo de obstáculos bloqueadores, mediante las técnicas sugestopédicas como la relajación. La sugestopedia desde sus inicios estuvo muy relacionada con el *psicoanálisis*.

1.1. Las teorías psicoanalíticas

El psicoanálisis del griego (*psique*), alma o mente. Según una definición, esta del neurólogo vienés Freud en su artículo intitulado *Tratamiento psíquico y análisis de examen o estudio* (1883), es una práctica terapéutica fundada en (1896). A partir del psicoanálisis se han desarrollado posteriormente diversas escuelas de psicología profunda o de orientación dinámica y analítica. Asimismo, la teoría ha influenciado a muchas otras escuelas psicológicas y de terapias no necesariamente psicoanalíticas, como el Instituto de Sugestología y Sugestopedia.

Lozanov (1980)¹, afirma que todos poseemos una supermemoria, pero nuestro problema es que olvidamos algunas cosas porque hay barreras psicológicas activadas en nuestro cerebro. Las investigaciones cerebrales realizadas por el doctor Wilder Penfield del Instituto Neurológico de Montreal, defienden esta idea. Muestran que tenemos, en efecto, una especie de *grabadora* natural incorporada en la cabeza.

¹ G. Lozanov. (1980: 221) citado por J. Leréde (1983: 101).

Penfield elaboró la hipótesis de que toda experiencia sensorial (vista, sonido, olor y sabor) se graba como un modelo concreto en el cerebro y que este modelo sigue allí después de olvidar conscientemente la experiencia. Lozanov está de acuerdo con Penfield en que conservamos todos los datos que los sentidos nos aportan, visión, sonido, olor y sabor, y va aún más lejos: él piensa que estamos, además, acumulando constantemente información que percibimos de un modo intuitivo y telepático, muchos occidentales se preguntaban desconcertados, al oír hablar del método de la supermemoria cómo podía ser tal cosa.

El sugestólogo Lozanov, empezó a utilizar un conjunto de técnicas para curar las enfermedades conocidas como el *síndrome didactogénico*² es decir el síndrome provocado por falsos métodos de enseñanza. La mayoría de las técnicas del método sugestopédico tienen su origen en la *raja* (yoga hindú), que utiliza el cerebro en su totalidad tanto el hemisferio izquierdo lógico como el derecho creativo. *Raja* significa regio o rector y la *raja yoga* trata del control o gobierno de la mente; se considera como la conciencia de la concentración.

Para Lehecka (2003)³, la sugestopedia es un conjunto de técnicas y estrategias dirigidas a desarrollar el proceso de aprendizaje en forma holística, y que contiene elementos específicos centrales; cuando éstos se usan en conjunción brindan al estudiante la posibilidad de aprender más rápido, con más efectividad. Su propósito es proporcionar a los participantes un sistema de aprendizaje que les permita utilizar las reservas ocultas de su mente y procesar la información con creatividad y lógica.

1.2. Principios teóricos de la sugestopedia

La sugestopedia se fundamenta en unos pocos pero muy llamativos principios. Antes de abordar estos principios teóricos, tenemos que citar la definición elaborada por Lozanov. La sugestopedia no debe entenderse en el sentido limitante, (del verbo con sentido reductor y manipulador) sino en el sentido del significado en inglés de la palabra *suggestion* (ofrecer, proponer), es decir, ofrecerle a la personalidad una amplia selección de opciones, como lo hace la naturaleza (Lozanov: 2003)⁴.

² T. W. Bancroft. (1982- 28) citado por J. Lerède (1983: 124- 125).

³ C. Lehecka . (2003) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 140).

⁴ G. Lozanov (2003: 1) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 128).

Según Lozanov, la sugestopedia se entiende como la instrucción-educación fundamentada en las leyes y los principios de la sugestión.

La Sugestología es la disciplina de la que deriva el método sugestopédico. Podemos decir que la sugestopedia es la sugestología aplicada, porque representa un campo de experimentación de la sugestología para la enseñanza de las lenguas. Para Richards (1990: 142)⁵, la Sugestología es un proceso dialéctico que se ocupa del estudio sistemático de las influencias no racionales y no conscientes que actúan continuamente sobre el ser humano.

Según Lozanov (1978: 72)⁶, la Sugestología puede definirse así:

La Sugestología no es solamente una corriente de información que penetra directamente en lo mental sino, también un proceso dialéctico de desugestión-sugestión en el cual se revelan y usan las reservas funcionales del cerebro. Por eso, la sugestión es un regulador de la actividad de la organización funcional del cerebro a un nivel más específico⁷.

La *sugestopedia* y la *sugestología* evolucionaron en los últimos años hasta convertirse en lo que hoy se conoce como *súperaprendizaje*.

Es un método dirigido al incremento de la capacidad de memorización. Se trata de un aprendizaje *multisensorial* que desarrolla los recursos mentales y físicos del ser humano, a través de muchas técnicas que estimulan los cinco sentidos y promueven la sincronización de los ritmos respiratorios cardíacos y cerebrales (Lehecka: 2003).

El súperaprendizaje consiste en *aprender a aprender*, en saber cómo funciona el proceso de aprendizaje de cada persona y en darle las herramientas adecuadas para que las pueda utilizar de forma natural.

⁵ J. Richards. (1990: 142) citado por A. Sánchez (1997: 218).

⁶ G. Lozanov, (1978: 72) citado por J. Leréde (1983: 114).

⁷ Nuestra traducción; el texto original está en francés : "la suggestologie n'est pas seulement un courant d'information qui pénètre directement dans le mental. C'est aussi un processus dialectique de désuggestion-suggestion dans lequel se révèlent et sont utilisées les réserves fonctionnelles du cerveau. C'est pourquoi la suggestion est un régulateur de l'activité et de l'organisation fonctionnelle du cerveau à un niveau plus spécifique.

Lozanov (1978: 10)⁸, afirma que "en todo acto educativo, e incluso en cualquier interacción humana, está presente la sugestión, aunque de manera incontrolada". Para él, la sugestopedia, no sólo estimula la capacidad de la memoria de los estudiantes, sino también sus intereses, su creatividad, sus percepciones y su desarrollo moral.

Lozanov ejerció una gran influencia en el Centro de Investigación de Sugestología y Sugestopedia y comenzó su colaboración con la psicóloga Evelyn Gateva que introducirá el arte, la música y la danza en el sistema de enseñanza.

Es en 1978, que la comisión pedagógica de la UNESCO aceptó las nuevas variantes artísticas de la sugestopedia y reconoció el método, recomendando su expansión y la formación rigurosa de profesores. Lozanov y Gateva imparten seminarios para la demostración del método en los Estados Unidos, hasta que en 1979 pierdan el contacto con occidente. Aunque prosiguen su labor científica en Bulgaria, no se les permite salir del país en los diez años siguientes por problemas políticos durante la guerra fría (Germain: 1993).

Fue un momento crítico en la historia de la sugestopedia porque fue interpretada y desarrollada por distintas personas con sus propias variantes, dando lugar a mucha confusión y a múltiples versiones. La mayoría de ellas combinan elementos de las antiguas variantes clínicas y de la nueva variante artística con diferentes técnicas que nada tienen que ver con la sugestopedia.

En 1991, Lozanov estableció muchos centros de investigación para preservar el prestigio de la auténtica sugestopedia y creó algunos métodos *psicoterapéuticos*⁹ para el tratamiento de enfermedades neuróticas y psicosomáticas y también, métodos meditativos de desarrollo personal.

⁸ G. Lozanov. (1978: 10) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 126).

⁹ Psicoterapéutico: conjunto de métodos terapéuticos basados únicamente en la relación interpersonal (terapeuta-paciente) que a través del diálogo, la escucha y las intervenciones del terapeuta, facilitan al paciente un proceso de análisis, comprensión y superación de su conflicto psíquico.

1.2.1. La sugestión

La sugestopedia se basa en un concepto clave: la *sugestión*. Los estudios han dado varias definiciones de ese concepto porque, como afirma Lozanov, reducir un fenómeno tan complejo que la sugestión a una fórmula única, sería contrario a la prudencia científica y a la reserva personal que inspiran a Lozanov (Leréde: 1983). La sugestión fue aplicada en 1922, a la salud mental por el pionero de la autosugestión Émile Coué que además fue, el creador de la hipnoterapia. Para la psicóloga Virginia Satir (1964)¹⁰, la sugestión es como un puente para mejorar la comunicación entre padre-hijo y otorga a esa comunicación la denominación de *oxígeno que nutre la familia*.

Mientras, que Lozanov, aplica la sugestión con sus estudiantes de medicina para desbloquear alguna de sus barreras psicológicas (Germain: 1993) La sugestión es, pues, el fundamento principal.

Para Lozanov (2003: 1)¹¹, *la sugestión es un tipo de comunicación* del que se puede sacar provecho para el estudiante:

La sugestión es un factor comunicativo constante que mayormente a través de la actividad mental paraconsciente puede crear condiciones para explorar la capacidad de reservas funcionales de la personalidad¹²

Para Platonovo (1975: 16)¹³, *la sugestión es una forma de influencia positiva:*

La sugestión es una influencia no argumentada que está dirigida hacia un fin y que da orientación a las ideas y conductas de las personas, convirtiéndose en el motivo de conducta que actualiza y refuerza al que debe estimular las acciones e inhibe lo que le estorba¹⁴.

¹⁰ V. Satir. (1964: 46) citado por N. Ostrander y L. Schr? eder (1996: 359).

¹¹ G. Lozanov. (2003: 1) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 128).

¹² *Ibíd.*

¹³ K. Platonovo. (1975: 16) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 128).

¹⁴ *Ibíd.*

Grenet y Martínez (1990: 17-18) están de acuerdo con Platonov, dan la misma definición que él y *evocan no sólo el aspecto psicológico sino también social de la sugestión*:

La sugestión es una forma de influencia psicosocial, que se expresa por medio del lenguaje y que sin necesidad de utilizar argumentos racionales se convierte en motivo orientador de la personalidad del sujeto inducido.

Según Lozanov (1980)¹⁵, el método sugestopédico parte del principio de que el aprendizaje lingüístico es normalmente atrasado, debido a las barreras que el propio aprendiz se impone, por miedo o autosugestión. Los principios teóricos que Lozanov descubrió para armonizar las barreras psicológicas y crear un ambiente apropiado en una clase sugestopédica, mediante la que se busca la activación de todo el cerebro, y se persigue una integración consciente o paraconsciente. Estos principios se resumen en tres puntos esenciales:

- La unificación del consciente con el subconsciente.
- La paradoja cuerpo relajado-mente alerta.
- El potencial de reserva de la mente con el uso de talentos ocultos.

1.2.1.1. Modalidades de la sugestión

Lozanov (1980)¹⁶, plantea que el profesor debe integrar tres herramientas fundamentales: *psicológicas, didácticas y artísticas*, a fin de lograr que el estudiante supere las barreras antisugestivas que obstaculizan su aprendizaje. La sugestopedia es como la llave que abre las reservas de la mente para hacer posible la sugestión y esto mediante tres formas:

i. La sugestión psicológica: esta sugestión no es analizada ni criticada en forma directa. Los profesores corrigen los errores de los estudiantes sin señalar al alumno que se equivoca, ni con la palabra ni con el gesto. El profesor la presenta desde el punto de vista psico-terapéutico y emocional.

¹⁵ G. Lozanov. (1980: 4- 5) citado por J. Leréde (1983: 148- 150).

¹⁶ Citado por J. Leréde (1983: 148- 150).

ii. *La sugestión didáctica o instruccional*: los profesores presentan esta sugestión bajo diferentes formas deliberadas, que tienen para enseñar el material didáctico; forma parte de la pedagogía de las aulas.

iii. *La sugestión artística*: el profesor la presenta utilizando la imagen y afiches de color u otros medios visuales para que los estudiantes puedan captar el aprendizaje según las posibilidades de atracción propuestas en el aula.

1.2.2. La unificación del consciente con el subconsciente

Para Lozanov (1980)¹⁷, *la unión del consciente con el subconsciente* conforma el primer principio de la sugestopedia. Nuestro ser está integrado por la mente consciente y subconsciente. A pesar de ser pares opuestos, buscan la unidad. La mente consciente corresponde al cerebro lógico o hemisferio izquierdo y la mente subconsciente al cerebro creativo o hemisferio derecho.

Según Long (1985)¹⁸ a esta mente subconsciente se le conoce también, como el *genio interno*. Los indígenas de Hawái lo llaman el *yo escondido*, sus rituales les ayudan a entrar en conversación con yo interno para encontrar repuestas a sus problemas.

El concepto de *genio interno* es una de las herramientas más importantes que un profesor puede enseñar a sus estudiantes. Es una manera de personificar una función de la mente que actúa aún cuando la persona está durmiendo; y transforma el pensamiento en realidad. El subconsciente trabaja con la imaginación y muchas veces envía las respuestas durante el sueño, la meditación o el silencio. La imaginación creativa es uno de los grandes poderes del hombre exitoso. Los grandes genios del mundo según Long (1985), han trabajado con este subconsciente: Mozart (1756-1791), por ejemplo, sostenía que sus inspiraciones musicales se formaban con el soñar despierto, y Newton (1642-1727), resolvía la mayoría de los problemas mientras dormía.

¹⁷ Op Cit.

¹⁸ M. Long. (1985) citado por C. Germain (1993: 121).

1.2.3. La paradoja cuerpo relajado-mente alerta

En primer lugar se debe llegar a un *estado alfa*, es decir *cuerpo relajado* y la *mente alerta*. Lozanov habla de la necesidad de enseñarle al alumno a relajar su mente para disminuir los niveles de angustia y estrés. Entre los investigadores que acreditan el uso de la relajación en el aprendizaje está: Schuster y Gritton (1987). Jensen (1995)¹⁹, que ha investigado sobre la comunicación no verbal afirma que un ambiente tranquilo, respiración abdominal, música y tono de voz (grave, normal y sugestiva) son los ayudantes del profesor para conseguir relajarse.

La sugestión corporal está representada por la postura física del cuerpo, los gestos, el contacto visual y la mímica. Este lenguaje corporal es una herramienta potente, por ejemplo, el niño aprende en un 50 ~ con las expresiones faciales, en un 38 ~ con la entonación de la voz y sólo en un 12 ~ con el lenguaje *verbal* monótono. Esto significa que la comunicación mediante el cuerpo puede ser a veces más eficaz que la comunicación mediante el lenguaje.

1.2.4. El potencial de reserva de la mente con el uso de talentos ocultos

Schuster y Gritton (1985)²⁰ plantean que Lozanov define la sugestión como "un factor constante de la comunicación que al trabajar con la mente subconsciente crea condiciones para traer al consciente, a la razón las reservas funcionales de la mente".

Aquí utiliza el adjetivo *constante* para denotar que la sugestión está presente siempre en el binomio (profesor- alumno) o (emisor-receptor). El término *reservas funcionales* denota los talentos que la persona tiene en reserva y esperan a ser desarrollados.

Uno de ellos es la *creatividad* otro la *memoria*, la cual puede ser aumentada de dos a cinco veces en relación con lo normal. Otro talento en reserva es la *capacidad de curar* nuestro cuerpo con ayuda de la mente y el poder de la sugestión positiva (N. Ostrander y L. Schr? eder: 1996).

¹⁹ M. Jensen. (1995: 99) citado por N. Ostrander, y L. Schr? eder (1996: 66).

²⁰ H. Schuster y C. Gritton. (1985) citado por G. R. Almanza Casola (2006: 129).

Uno de los ayudantes más poderosos para aflorar las reservas de la mente es la música, que sea barroca o contemporánea y que utiliza compases lentos para armonizar la mente.

2. Característica y objetivos del método sugestopédico

Se trata, en este método de adquirir una capacidad comunicativa alta en la lengua que se aprende, y en poco tiempo, poder lograr un aprendizaje exento de tensiones y normas inhibitorias, de tener una mayor capacidad de memorización a largo plazo, una mejor asimilación y comprensión de los nuevos conceptos, un desarrollo de la actividad, y una mejor capacidad de comunicación entre profesor y estudiante. Cuando aumenta la concentración y la creatividad, las palabras claves se hacen más fáciles de entender.

Para ello, es necesario *acelerar* el aprendizaje *motivando* al estudiante, y tratando de activar su *memoria*. También, el uso de la *música* tiene un papel importante en el logro de los objetivos (Sánchez: 1997).

2.1. La aceleración del aprendizaje

Según Ostrander, N y Schr? eder, L (1996), para acelerar el aprendizaje, lo primero que debe hacer una persona es reducir los ritmos de su cuerpo a la vez que mantiene; alerta su mente. Para lograrlo desde esta técnica hay que: librarse del estrés y la tensión del cuerpo, refrescar la mente, desprendiéndola de preocupaciones y ansiedades, reexperimentar un momento de éxito en la vida y dejar que las emociones positivas de júbilo y logro fluyan a través de la persona y su actual situación de aprendizaje y respirar según pautas que incrementen el flujo de oxígeno al cerebro.

2.2. El aumento de la memoria

Consiste en la programación positiva del cerebro en nuestro favor, a través de un conjunto de instrucciones sistematizadas adecuadamente para que pueda realizar ciertos actos. Las afirmaciones positivas pueden ser por ejemplo: *puedo hacerlo, el aprendizaje es fácil para mí, aprender y recordar es fácil para mí y mi mente trabaja con rapidez y eficacia.*

2.3. La música y su influencia

En la aplicación del método sugestopédico sobre salen algunos elementos. El primero de ellos es el papel de la música y del ritmo.

Al ver el gran estrés y sentimiento de inseguridad que contaminan y tocan casi todos los estudiantes, Lozanov (1980)²¹ subraya la necesidad de fomentar en el aprendizaje la confianza y la creatividad, y de integrar la música en la enseñanza como recurso didáctico en la dinamización de propuestas para el aula. La música cobra en la sugestopedia la función terapéutica que ya se la reconocen otras disciplinas o áreas y de la que se hace mención incluso en la literatura (calmar las pasiones y dar tranquilidad al espíritu). Lozanov argumenta que la música contribuye a la liberación de las barreras (psicotraumas menores) que amenazan el espíritu y a la eliminación de convicciones subyacentes que limitan la capacidad mental. (Sánchez: 1997).

Según Núñez Bustos (2007: 18), ya en su tiempo, Mozart afirmaba que :

La música era el remedio del alma, que al cuerpo, se llega a través del alma que lo gobierna; y que si el cuerpo se entrena por medio de la gimnasia, al alma se la debe de entrenar por medio de la música.

Para Bateson (1993: 171), "la música es un sentimiento sagrado y la compasión del corazón destrozado":

La música es como el amor, penetra sigilosamente sin pedir permiso en esa intimidad y profundidad del alma donde las palabras y razones no pueden entrar ni curar; la música sí logra que ese corazón deprimido y triste, reviva como un niño, sonría, cante y baile.

Para Lozanov (1980)²², se usa la música ampliamente como recurso didáctico en la dinamización de propuestas para el aula: "La música es nuestra gran aliada en el aula"²³

²¹ G. Lozanov. (1980: 86) citado por A. Sánchez (1997: 219- 224).

²² G. Lozanov. (1980:195) citado por G. Bateson (1993: 172).

²³ *Ibíd.*

Como lo comenta Bateson (1993), la música es el mejor ayudante que tiene el profesor para unir las dos mentes, (consciencia y la subconsciencia) para alcanzar la paradoja (cuerpo relajado-mente alerta) y crear condiciones favorables para que emerjan los talentos ocultos. La música barroca es la apropiada para la respuesta de relajación.

La música posee valores universales que afectan a todas las personas y que se definen por el ritmo, la armonía, la melodía y el tono. Un tono agudo provoca tensión, una armonía menor lleva a la tristeza y un ritmo lento ralentiza la actividad fisiológica. La entonación y el ritmo se coordinan con un fondo musical que ayuda a conseguir una actitud relajada. Este fondo musical crea un estado óptimo para el aprendizaje, pues relaja la ansiedad y aumenta el poder de concentración en el nuevo contenido.

La música invita al movimiento, estimula el recuerdo y despierta las emociones. El torrente de sentimientos que desata la música, poderoso canal de comunicación entre el interior de la persona y el entorno, abre unas puertas a las que la palabra nunca llega.

Numerosos científicos, filósofos y pensadores han reflexionado sobre la influencia de la música; para el filósofo alemán Arturo Schopenhauer (1788-1860), la música era pura metafísica que revelaba un orden maravilloso bajo un aparente desorden. También, el dramaturgo inglés William Shakespeare (1564-1616), decía que la música puede originar la percepción de un silencio cada vez más elocuente, y tan fascinador, en ocasiones, que calma lo triste e inclina lo malo hacia el bien.

En palabras de una de las precursoras de la música-terapia en España, Candela Ardid (1994), en su libro *la música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*, "si no hubiese otras razones suficientes para justificar la influencia de la música sobre nuestra salud bastaría con decir que está basada en el ritmo, como la vida misma". En este sentido, la esencia de los sentimientos humanos puede reflejarse en toda la escala musical y, de hecho, mientras el bemol es el signo musical más expresivo del dolor, el sostenido que es la nota musical cuya entonación es un semitono más alta que la de su sonido natural, pues, presenta la frecuencia más clara de la alegría. Según algunas teorías, la escala de *do mayor* es noble y franca, la de *re mayor*, brillante; la de *sol*; guerrera y briosa; la de *do menor*, patética, y más tristes aún, las de *fa* y *sol menor*. También González y Romero (1994) dicen que se toca la música de Haydn (1732-1809), con

placer; la de Beethoven (1770-1827), con entusiasmo; la de Mozart (1756-1791), con pena en el corazón, y la de Mendelssohn (1809-1847), con pasión.

Según algunos musicólogos, la marcha fúnebre de Beethoven disminuye un octavo las pulsaciones del corazón, y los clásicos más curativos son Mozart, Bach, Vivaldi, los clásicos de la India. Por eso, la música de Bach o de Vivaldi en sus movimientos largos serían las más adecuadas para elevar el nivel de percepción y de creatividad. La música recomendada es la instrumental barroca que logra estados y condiciones propicios para un ritmo de sesenta pulsados, que equivale a los latidos del corazón en un estado de tranquilidad.

Las selecciones para el aprendizaje activo poseen una vibración más corta que la música barroca; la agilidad en las notas y el aumento en el ritmo provocan en la persona un estado de alerta constante manteniéndose en condiciones de lograr un aprendizaje más activo, esto es, más interacción mente-cuerpo.

Es sorprendente la cantidad de información que existe sobre el tema de la *influencia de la música* y los autores influidos por este tema: entre ellos están Bateson (1991); Tomatis (1991); De Castro (1998) por ejemplo. Pero, aquí nos centramos en *la música como técnica o herramienta didáctica para la aplicación del método sugestopédico* que va a ayudarnos a ver si el aula de enseñanza del español como lengua extranjera puede convertirse en un lugar habitado por estudiantes de los que se tenga en consideración los aspectos cognitivos y afectivos, es decir, sentidos, emociones y creencias. .

De acuerdo con Sambrano (1997), la música contribuye a facilitar la producción de *ondas alfa*²⁴ en nuestra actividad cerebral. Pero no todo tipo de música contribuye a ello, la música ideal es la producida en la época o periodo barroco, la hindú y la música contemporánea conocida como nueva es aplicable a este efecto (música instrumental que ayuda a la producción de las ondas alfa). Schuster y Gritton (1987)²⁵, reportan que las palabras presentadas rítmicamente, con música barroca de fondo se aprenden y recuerdan significativamente mejor que las presentadas oralmente sin ese fondo musical.

²⁴ Las ondas alfa: son ondas rápidas regulares y de pequeña amplitud, recogidas por procedimientos electroencefalográficos, que señalan una reacción activa del córtex.

²⁵ H. Schuster y C. Gritton. (1987) citado por R. De Castro (1998: 85).

En otro estudio Tomatis (1969), demuestra que la música barroca y, en especial, la ejecutada en violín, estimula el *neocórtex*²⁶.

2.4. La motivación

El término *motivación* se deriva de verbo latino *movere* es decir; moverse; estar listo por la acción. Cuando un alumno quiere aprender algo, lo logra con mayor facilidad, que cuando no quiere o permanece indiferente. En el aprendizaje, la motivación se define usualmente como algo que activa y dirige la conducta, además de determinar una apropiación real de conocimientos.

Si el interés y la necesidad para adquirir una lengua nueva son fuertes, la adquisición de una lengua extranjera avanzará gradualmente; y si por el contrario no existe una motivación verdadera lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente (Huertas: 1996).

Para dar ganas a los estudiantes de trabajar, hay que ir de manera progresiva, porque hay cosas difíciles que se tienen que asimilar. Este problema no existe en el caso del niño que aprende su lengua materna, el proceso de adquisición se hace de manera inconsciente. El buen ejemplo, es con la motivación escolar cuando el alumno se encuentra en un ambiente agradable y en el que se considera como persona que siente, piensa y desea: entonces, dirigirá sus energías para aprender. Quizás, al principio lo logra para agradar al profesor o para ser aceptado por su grupo; pero posteriormente, dependiendo de la habilidad del profesor, el alumno apreciará la materia (Huertas: 1996). Según Tapia (1997), existen dos clases de motivaciones:

- *Una motivación intrínseca* que se refiere a la satisfacción personal que representa enfrentarse con éxito a la tarea misma (Tapia: 1997).
- *Una motivación extrínseca* que depende de lo que digan o hagan los demás acerca de la actuación del estudiante como el caso de los estudiantes tímidos. El papel del profesor en este sentido es fundamental, ya que a través de su sugestión positiva podrá motivarlos a construir sus aprendizajes (Tapia: 1997).

²⁶ El neocórtex: es la parte superior del cerebro, que contiene las funciones evaluadas entre ellas está el lenguaje articulado, escrito o comprendido.

Para Lozanov (1978), el aprendizaje se impide a causa de algunas barreras psicológicas, que están presentes y que operan en el nivel inconsciente. La sugestopedia señala que la solución reside en la desugestión. Para inhibir estas barreras y liberar el potencial de la persona, citamos las barreras más conocidas:

i. La barrera lógica: esta barrera rechaza todo aquello que no ofrece la impresión de una motivación lógica bien intencionada; surge cuando cualquier sugestión que se haga falla en seguir las reglas que se aceptan por la lógica y bloquea, entonces esa comunicación que no es aceptada por el grupo en el cual se desempeña.

ii. La barrera intuitiva-afectiva: esta barrera rechaza las sugerencias que amenazan la confianza y la seguridad emocional y toda comunicación que se percibe sin razón ni lógica, especialmente si es de adulto a adulto o de profesor a alumno.

iii. La barrera ética: esta barrera se refiere a las sugerencias que no se aceptan cuando se dirigen contra los principios éticos del individuo; rechaza la comunicación cuando hablan las emociones y sentimientos y es lo más importante en el aprendizaje de un alumno.

El profesor debe superar estas barreras creando un ambiente de credibilidad, de confianza, hacer que sus estudiantes se sientan cómodos y relajados para lograr éxitos en el aprendizaje.

2.5. Objetivos

Según Sánchez (1997), el objetivo prioritario de la sugestopedia es tratar de superar todas las barreras psicológicas con el fin de activar el aprendizaje. El uso de elementos como la música y el tono de voz apuntan en esa dirección para:

- Adquirir una capacidad comunicativa alta en la lengua que se aprende y en poco tiempo;
- Poner el uso oral de la lengua en primer plano pero no de manera excluyente;
- Escuchar largos textos en los cuales se contiene lo que debe aprenderse y el énfasis aquí recae en la comprensión del texto;
- Adquirir los aspectos formales de la lengua (gramática) contenidos en esos textos, con carácter subsidiario;

- Aprender la lengua real y usual que aparece en los textos proporcionados y es válida para la interacción comunicativa;
- Explotar la reserva de la memoria, la creatividad intelectual y de la personalidad completa creando un efecto terapéutico positivo;
- Evitar el cansancio y crear una experiencia de aprendizaje agradable;
- Brindar al estudiante la posibilidad de aprender más rápido y con más confianza.

De esta manera, los estudiantes no sólo se interesan al nuevo idioma, sino también, van a estudiar con placer y con mayor velocidad. Por último, hay que señalar que lo importante en la *sugestopedia*: es el papel imprescindible del profesor.

3. Aplicación de la sugestopedia

"Sólo un profesor que conoce la teoría, puede conocer la práctica Álvarez" (2003: 65). La verdadera riqueza es la competencia, que es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica y de la experiencia. Para enseñar una lengua, es necesario conocer la ciencia que estudia la lengua, es la única vía para permitir al profesor desarrollar sus capacidades y tomar decisiones sobre información y conocimiento generador en su propia investigación en el aula o fuera (Álvarez: 2003). La aplicación de un método depende del profesor que debe crear las condiciones ideales para que el aprendizaje fluya de forma acelerada además, con su actitud positiva, su ejemplaridad, con la calidad del producto que ofrece, y la creación de una atmósfera de intercambio, va a lograr un mejor desarrollo del aprendizaje.

El profesor debe orientar, controlar, planificar, organizar, regular y evaluar el aprendizaje del alumno y de su propia actividad; debe estar en constante interacción y comunicación con su alumno. Si el aula, en una metodología sugestopédica, es muy peculiar en relación con los elementos físicos que la integran, la clase que se atiene a este método no puede serlo menos. Es muy llamativa la preparación de los elementos físicos en la clase y su distribución en ella, con el fin de lograr la inhibición de agentes inconscientes, perturbadores del aprendizaje en cuanto no dejan libre toda la potencialidad de la mente. La clave reside en la creación de un entorno agradable, relajado y a la vez estimulante; todo lo que rodea y llega al alumno debe provocar en él emociones y sentimientos positivos (Sánchez: 1997).

Para ello, es preciso valerse de todos los medios que estén al alcance del profesor. De esta manera no solamente se logra que los estudiantes se relajen y tornen receptivos, sino que el orden y la organización se instalen en su mente. Los estudiantes deben disponer de sillones confortables en vez de sillones duros o incómodos, susceptibles de impedir la liberación de la mente. La iluminación es otro elemento importante, conviene que sea tenue y no irritante, perfectamente indirecta. A crear una sensación global de comodidad contribuyen también los elementos decorativos (cuadros, cortinas, etc.) o elementos como la respiración sosegada, el cambio del ritmo eléctrico del cerebro, el logro de menos palpitations por minuto o la suave caída en la temperatura del cuerpo. Además, de las melodías musicales que son perfectamente seleccionadas de entre los autores del barroco (música clásica), combinando frecuencias, tonos y el lenguaje corporal, se permite al cerebro hacer una síntesis entre los dos hemisferios (derecho, izquierdo) sin olvidar las representaciones y los juegos (Sánchez: 1997).

3.1. Procedimientos para la sugestión

Según Sánchez (1997), los procedimientos a través de los cuales ocurre la sugestión (de acuerdo con la teoría de Lozanov) en el proceso educativo son: la *autoridad* del profesor, la *infantilización*, el *plano dual*, la *entonación*, el *ritmo* y el *concierto pasivo*. El profesor utiliza estos procedimientos para eliminar el estrés y que permiten la relajación mental, la receptividad de la mente (inhibiendo la barrera psicológica que impide la capacidad para aprender), la potencialidad, la confianza en sí mismo, y el aprovechamiento del contexto.

i. *La autoridad*: para el primer procedimiento, Lozanov aclara que no debe confundirse la *autoridad* con el *autoritarismo*, pues éste tiende a generar sentimientos de desconfianza, temor o indiferencia, desfavorables para un aprendizaje efectivo; para Lozanov (1980)²⁷, esto puede dañar la autoestima de los estudiantes.

²⁷ G. Lozanov. (1980: 4-5) citado por J. Leréde (1983: 105-108).

Lozanov sugiere que el uso de tecnicismos de datos prácticos por parte de unos profesores comprometidos constituye "un sistema ritual placebo"²⁸, que tiene la autoridad de despertar el interés de los estudiantes y los predispone a una mayor receptividad.

ii. La infantilización: el segundo de estos procedimientos es la *infantilización* que está muy ligada al primer procedimiento y tiene como objetivo aprender con una actitud abierta y espontánea. Este aprendizaje se logra de una forma natural y sin solicitar el proceso mental activo, pues, para Chomsky (1977), el niño viene dotado de un dispositivo innato de adquisición que le permite aprender su lengua materna sin la necesidad de una enseñanza sistemática, ni de un esfuerzo consciente y en esta adquisición están involucradas actividades creativas como el juego.

La infantilización para Lozanov no debe ser entendida en el sentido de tratar a los estudiantes como si fueran niños, sino como actitud hecha de confianza, de espontaneidad, de relajación, de imaginación libre y de la emoción para favorecer el aprendizaje con la sugestión positiva, como por ejemplo, la palabra positiva del profesor que les genera confianza.

iii. El doble plan: es el tercer procedimiento. Lozanov usa el término del *doble plan* para referirse a lo que dice el profesor y "cómo" lo dice, o sea, lo que concierne el tono de voz, los gestos, la postura y el contacto visual principalmente. Para Knapp (1972)²⁹, reporta que las actitudes percibidas por los estudiantes se deben principalmente a estímulos no verbales (38% a la entonación y 55% a la expresión facial) mientras que sólo un 7% son de índole verbal. De aquí la relevancia de atender ese segundo plan (el no verbal) el cual incluye todos los aspectos extralingüísticos. El entorno de aprendizaje adquiere tanta importancia como los contenidos de enseñanza. La decoración del aula, la música de fondo y la personalidad del profesor reciben especial atención.

²⁸ Sistema ritual placebo: el concepto de placebo psicológicamente es un tratamiento que puede provocar una mejora de los síntomas de algunos enfermos, pero sin actividad terapéutica. Lozanov presta esta definición y la usa para designar la autoridad que debe mantener un profesor con sus estudiantes, una autoridad directriz pero suave.

²⁹ M. Knapp. (1972: 78) citado por G. Lozanov (1984: 148).

iv. *La entonación*: aunque la *entonación* es uno de los aspectos extralingüísticos del doble plan que recubre gran importancia, según Lozanov (1980)³⁰, la considera como un procedimiento de la sugestión aparte (el cuarto procedimiento), porque recubre para él gran importancia. El autor identifica la entonación con la modulación de la voz, la cual es esencial para crear una atmósfera de atención: variar la entonación en la presentación de los contenidos da a las palabras más significado y carga emocional.

Por ejemplo, en la primera presentación del material lingüístico, se leen tres frases seguidas, cada una con una entonación diferente, y en la segunda, se hace una lectura dramática del material, con el fin de ayudar a los estudiantes a imaginar un contexto que les servirá de apoyo para la memorización.

v. *El ritmo*: el *ritmo* es el quinto procedimiento y está presente en todas las áreas de la vida cotidiana. Lozanov lo considera como un *principio biológico básico*. El ritmo es fundamental para el aprendizaje, pues, la presentación de un material, siguiendo patrones rítmicos, favorece la memoria. Además, de la entonación, el cambio de ritmo, el crear suspenso, el auto-emocionarse e interesarse por la asignatura causa un cambio en los estudiantes.

vi. *El concierto pasivo*: es el último procedimiento de la sugestión. Según Lozanov (1980)³¹, cuando se estimula el neocórtex se activa el paraconsciente y se favorece la memoria a largo plazo, además que el estudiante persigue fijándose en los aspectos suprasegmentales de la lengua: acento, ritmo y entonación. Adicionalmente, tanto la sesión de relajación, que precede la clase, como los conciertos, logran en el estudiante un estado de alerta relajada, lo que le permite afinar su percepción; adecuarse a la producción de nuevos sonidos y relajar más sus órganos articulatorios.

En esta fase de concierto, es importante que el estudiante se sienta como una persona que asiste a un concierto de su música preferida mientras se relaja. El profesor con su tono de voz diferente durante la lectura de texto acompañada de una música de fondo adecuada, genera en los estudiantes el estado ideal para superar las barreras antisugestivas y activar la reserva de la mente.

³⁰ G. Lozanov. (1980: 296) citado por J. Leréde (1983: 183- 189).

³¹ Citado por J. Leréde (1983: 94- 96).

Los seis procedimientos de la sugestión referidos anteriormente no deben aplicarse en forma aislada sino, coherente y consecutiva. El éxito del sistema de enseñanza sugestopédico, según Lozanov, radica en la integración de todos los "procedimientos" de manera armónica y consecutiva.

3.2. Técnicas para la clase

Según Ostrander, N y Schröder, L (1996), las técnicas varían entre técnicas no verbales y técnicas mentales:

3.2.1. Las técnicas no verbales: entre otras técnicas se usan la música, la entonación, la dramatización, los juegos lúdicos, los gestos y el arte. En una clase sugestopédica el lugar elegido tendrá amplitud suficiente, luz y decoración adecuada, colores suaves, música de fondo, pues, se tratará de crear un ambiente que invite a entrar, que sugiera que va a ser agradable estar allí. No se trata de lujo, se trata de armonía.

3.2.2. Las técnicas mentales: entre estas citaremos la relajación, la respiración, y la visualización:

i. *La relajación* es un estado del cuerpo y de la mente en el que los estudiantes se encuentran sin estrés, por lo tanto los lleva a un estado de conciencia. La energía del cerebro es empleada en la función que está desempeñando en un momento determinado, sin desperdiciarla; esto dota al individuo de un gran potencial para aprender lo que él desea. Cuando los estudiantes están relajados pueden eliminar tensiones innecesarias, mejorar el funcionamiento fisiológico y aumentar la sensación de tranquilidad y paz.

ii. *La respiración* como para la relajación consiste en uno de los actos vitales más importantes, aunque se hace generalmente de manera inconsciente. A través de una respiración pausada, consciente los estudiantes pueden lograr la liberación de desechos al expulsar el aliento. Mientras que los estudiantes respiran rítmicamente para regularizar la entrada, circulación y salida del aire de modo que el cerebro sea irrigado de forma continua, el profesor modula su voz y lee los bloques de información.

González y Romero (1994) afirman *que todo cambio debe empezar por un cambio de respiración.*

iii. *La visualización* es una técnica que consiste en proyectar imágenes y situaciones en una *pantalla mental*. La visualización permite desarrollar principalmente el hemisferio derecho del cerebro y lograr el control de los pensamientos. Por ejemplo pensar, con los ojos cerrados, que se está en una tranquila playa, sentir el sol, el sonido de los pájaros y el aroma del mar.

Las pocas técnicas que hemos abordado en este apartado no implican que deban reemplazar a otras técnicas modernas e interactivas que se están utilizando hoy con gran éxito; son sólo técnicas como lo afirman Grenet y Martínez (1990), que permiten aprovechar mejor el potencial cerebral y despiertan el interés de los estudiantes

Según Lozanov (1980)³², la aplicación de la sugestopedia en el aula se puede observar en tres momentos para explicar un tema. Al inicio de la clase en la mitad y al final de la misma.

3.3. Secuencia de una clase

i. *Inicio de la clase*: al principio de la clase se presenta el tema. La música que se recomienda para este momento es la utilizada para relajar mente-cuerpo, tal como los compases lentos. Música barroca o de la nueva era, ejemplo: El Invierno de las cuatro Estaciones de Vivaldi: aquí el profesor puede utilizar frases benéficas que ayuden al estudiante a entender la materia como "tú, si puedes hacerlo".

ii. *Desarrollo de la clase*: de la presentación del tema, se pasa a explicar el nuevo contenido. Los profesores procuran utilizando tres tonos de voz (grave, normal y suave) acompañados por un tipo de música que facilite el estado de atención del alumno (como un fragmento del Concierto N° 1 de Piano de Tchaikovski).

iii. *Cierre de la clase*: la última secuencia consiste en la visualización del objetivo explicado. Ayudándose con la música que estimule la imaginación del mundo (por ejemplo: la sinfonía n°3 de Ivés Charles).

³² G. Lozanov. (1980: 177- 183) citado por N. Ostrander y L. Schr? eder (1996: 263).

3.4. Aplicación del método sugestopédico en algunos centros

Algunos psicólogos como Sánchez (1997), ven que el método sugestopédico se presenta realmente como una visión nueva y diferente de lo que normalmente suelen hacer en clase profesores y estudiantes y fue aplicado a muchas lenguas, entre ellas al español.

El método sugestopédico se caracteriza por su *aplicación* en varias instituciones escolares del mundo, se usa tanto en colegios como en universidades. Este método se experimentó en muchos centros y más precisamente en el centro Nuevos Proyectos Pedagógicos de Madrid; el Instituto Alpha Learning de Los Ángeles; la Universidad d'Erivan de Armenia Soviética; International Alliance for Learning de California; Society for Effective Affective Learning de Gran Bretaña; The Accelerative Learning de Australia; Deutsche Gesellschaft für Suggestopadagogisches Lehren un Lehren de Alemania y Society for accelerative and Integrative Learning de Japón (Leréde: 1983).

Este método ofrece un conjunto de herramientas y técnicas para dominar la información en una forma agradable, y además que aumenta considerablemente la eficacia, facilidad, rapidez, autoestima y el placer de aprender (Sánchez: 1997). Uno de estos centros que tiene una fama es el centro Nuevos Proyectos Pedagógicos de Madrid, con un amplio y cómodo estacionamiento, *con la existencia de más de ciento cincuenta institutos a nivel internacional* (Luzardo: 2002).

Para Luzardo (2002), el centro Nuevos Proyectos Pedagógicos de Madrid se distingue por sus modernas y funcionales instalaciones, su profesionalidad, y su ambiente acogedor. Igualmente en los planes corporativos, se le estará enviando a las empresas un informe del rendimiento y asistencia semanal de sus alumnos. El sistema tradicional de aprendizaje, se basa en duras repeticiones y memorizaciones. En el centro Nuevos Proyectos Pedagógicos, se rompe con este esquema, y se aplica un novedoso y revolucionario sistema de aprendizaje, agradable, cómodo, relajado y efectivo. Se aplican las normas básicas y naturales del aprendizaje, conocido como el sistema materno natural, combinado con los principios científicos del *Súper Aprendizaje*. Todo esto hace que el estudiante aprenda realmente a hablar, leer y escribir el idioma español en un tiempo increíblemente corto y de una manera fácil, divertida y descansada.

El Instituto *Alpha Learning* de Valencia, para el aprendizaje del español desarrolla el *Sistema Holístico de Súper Aprendizaje*, en este sistema todo es importante la calidad del material didáctico y de estudio, las clases personalizadas con grupos de alumnos muy reducidos (máximo 4), la duración de las fases del aprendizaje en ciclos de 30 minutos, la flexibilidad y la autogestión del horario de clases, la tranquilidad de la continuidad del aprendizaje por no tener límite de tiempo para cubrir el programa de estudio, el sistema materno natural para el caso del aprendizaje de idiomas y el sistema de evaluación por cualidad o calidad de conocimientos en vez de puntaje. Dicho sistema de evaluación busca descubrir las debilidades de conocimiento y desempeño de cada alumno para convertirlas en fortalezas.

Capítulo III

Experimentación y análisis

1. Metodología de la experimentación

Atraer la atención de quien recibe el mensaje es imprescindible para un aprendizaje más eficaz. El interés principal de todo aprendiz de idiomas es poder adquirir una capacidad comunicativa alta en la lengua que aprende, y en poco tiempo, poder lograr un aprendizaje exento de tensiones inhibitorias, tener una mejor asimilación y comprensión de los nuevos conceptos, un desarrollo de la actividad, y una mejor capacidad de comunicación entre profesor y estudiante. Pero, esto no significa que no va a enfrentarse a obstáculos durante su aprendizaje, porque uno de los problemas mayores, es la necesidad de un largo tiempo para aprender una nueva lengua, y esto engendra aburrimiento y desinterés.

1.1. Etapas de la experimentación

Para ver si podemos sacar provecho de la aplicación del método sugestopédico en el aula, hemos recurrido a tres herramientas metodológicas:

- El cuestionario para conocer las opiniones de los profesores y sus estudiantes.
- La entrevista para conocer la actitud de los profesores frente a la introducción de la música en el aula de E/LE.
- La introducción de la música en el aula de E/LE, para ver el efecto que puede tener la música sobre los estudiantes, colocando canciones españolas modernas.

1.1.1. El cuestionario

Para determinar en qué medida tanto los profesores como los estudiantes están interesados por la integración de la música en el aula utilizamos dos cuestionarios:

- El primer cuestionario¹ comporta once preguntas; con este cuestionario, queremos saber si los profesores valoran alguna actividad desarrollada por medio de la música como herramienta didáctica en el aula de E/LE, y ver si el aula puede convertirse en un lugar habitado por estudiantes para los que se tiene en consideración más el aspecto "humanístico" y sobre todo qué importancia conceden a la música como recurso didáctico.

¹ Ver anexo nº1.

- El segundo cuestionario², comporta también once preguntas; con este cuestionario, queremos obtener datos sobre los conocimientos de los estudiantes en cuanto a la integración de la música en el aula, y también en cuanto a sus reacciones, y si la usan cuando ellos estudian.

Hemos dirigido las preguntas a cincuenta profesores de diferentes instituciones (un liceo, una escuela privada y una universidad) y cincuenta estudiantes (de los dos sexos) que vienen de las mismas instituciones. Este recurso es necesario para obtener datos cuantitativos. Estos cuestionarios comportan:

- Preguntas cerradas (dos en el primero y tres en el segundo).
- Preguntas de elección múltiple (nueve en el primero y ocho en el segundo).

1.1.2. La entrevista

Generalmente, el objetivo de las entrevistas reside en la obtención de informaciones hablando con muchas personas; además, permite una libertad de respuesta y una flexibilidad mayor que otro instrumento de recogida de datos. Hemos utilizado la entrevista para completar las respuestas dadas en el cuestionario para profesores y obtener una información cualitativa. La entrevista que hemos realizado comporta cuatro preguntas³ abiertas dirigidas a cuatro profesores de dos liceos y dos escuelas privadas, para conocer la actitud de los profesores ante la integración de la música en la clase. Con esta entrevista, nos proponemos:

- Ver el papel que desempeña la experiencia del profesor en el uso de los métodos;
- Conocer el medio utilizado para despertar el interés de los estudiantes en clase.
- Saber si la música se incluye como medio que contribuye a la enseñanza del español;
- Analizar en qué medida la música puede contribuir efectivamente a motivar a los estudiantes y hacer que trabajen mejor.

² Ver anexo n°2.

³ Ver anexo n°3.

1.1.3. La introducción de la música en el aula

Normalmente para Lozanov, la clase debe ser un lugar atractivo, decorado y estimulante con todas las condiciones necesarias para que los estudiantes tengan ganas de entrar para trabajar. Por supuesto, se trata aquí de comodidades que se pueden encontrar en una institución privada. Ciertamente, son condiciones ideales para enseñar y estudiar; y pensamos que lo que explica las dificultades de aplicación de este método no es su falta de eficacia, sino justamente estas condiciones que necesitan un presupuesto muy importante.

Lo que nos ha más llamado la atención y que nos ha parecido aplicable es *la introducción de la música en el aula*, porque como nosotros no disponemos de todas las condiciones requeridas para poder aplicar el método sugestopédico, hemos trabajado con lo poco que hemos podido tener para que las clases se den de la mejor manera posible. Hemos empezado por modificar el espacio: hemos modificado la disposición de las sillas que estaban dispuestas de manera convencional; pero sobre todo, hemos otorgado mucha importancia al aspecto psicológico: desde la primera clase, hemos intentado motivar a los estudiantes mediante *una técnica de animación* (como las que hemos mencionado en el capítulo II) para invitarlos a participar en clase y empujarlos a aprender español sin que les pareciera demasiado difícil.

Con la introducción de la música, nuestro objetivo era ver qué impacto tiene la música sobre los estudiantes y si podemos sacar provecho de esta técnica, enseñando aspectos determinados de la lengua española. Hemos introducido la música en una clase de cincuenta estudiantes. Éstos estudian primero de licenciatura de español y su edad varía de dieciocho a treinta años. La clase que dábamos era una clase de comentario, pero como teníamos que respetar el programa, hemos combinado nuestras clases en las que teníamos que introducir la música. Durante el año 2010, estuvimos dando este tipo de clases durante cinco meses, con un horario de tres horas semanales. Hemos recurrido a dos tipos de actividades con el objetivo de desarrollar las dos destrezas (escrita y oral). Hemos aprovechado la clase de comentario escrito para trabajar también el oral. El primer tipo de actividades comporta tres actividades y desarrolla la destreza escrita. El segundo tipo de actividades comporta dos actividades y desarrolla el oral.

1.1.3.1. Primer tipo de actividades: desarrollo del escrito

El objetivo de este primer tipo de actividades es el desarrollo del escrito. La actividad que se llama *al pie de la letra*⁴ es una actividad que explota sólo las letras de las canciones con la lectura y la escritura que pueden convertirse en un auténtico juego de descubrimiento y asociación y no se requiere la audición de las canciones. De acuerdo con Santos (1994), pensamos que utilizar las canciones en el aula es un verdadero elemento de motivación para un buen aprendizaje. Con este primer tipo de actividades pretendemos conseguir:

- La lectura y comprensión de letras de canciones en español;
- Cierta sensibilización a las singularidades del lenguaje de las canciones (coloquial y poético);
- Producción (individual y en equipo) de fragmentos de textos cortos, versos o estribillos.

Actividad nº1

- Tiempo: 90 minutos.
- Participantes: individual o pareja
- Objetivo: *trabajar sobre el significado de los versos añadiendo o quitando una o dos palabras.*
- *Práctica y desarrollo de la actividad:* hemos pedido a los estudiantes que jugaran con las palabras, manipularan algunos versos de canciones españolas modernas, *añadiendo o quitando una o dos palabras al verso:*

Cantantes	Títulos de las canciones	Versos propuestos
1. Enrique Iglesias	"Lloro por tí"	<i>Si no te tengo lloro.</i>
2. Fito Páez	"Vengo a ofrecer mi corazón"	<i>Vengo a ofrecer mi corazón.</i>
3. Alejandro Sanz	"Corazón partió"	<i>Quién me va a curar el corazón partido⁵.</i>
4. Los lobos	"Canción del mariachi "	<i>Soy un hombre muy honrado.</i>

⁴. Este primer tipo de actividades lo hemos adaptado del libro "*Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*" de I. A. Belmonte (1997: 145).

⁵. La letra correcta de la canción es *partió*. Aunque hemos explicado que *partió* correspondía al uso coloquial de *partido*, hemos preferido poner el participio pasado regular del verbo *partir* para el ejercicio, para que los estudiantes aprendan la conjugación correcta.

Empezamos con esta actividad porque es la más fácil; el trabajo consiste en cambiar el sentido del verso con una sola palabra, buscando sinónimos y antónimos, y aprender a escribir así estando atento al sentido.

Actividad nº2

- Tiempo: 90 minutos.
 - participantes: parejas.
 - Objetivo: *escritura de fragmento de canción a partir de un verso propuesto.*
 - *Práctica y desarrollo de la actividad:* pedimos a los estudiantes que escriban un fragmento de canción a partir de un verso propuesto, añadiendo sus propias frases.
- Ejemplos:

Cantantes	Títulos de las canciones	Versos propuestos
1. Mecano	<i>"Perdido en mi habitación"</i>	<i>"Perdido en mi habitación"</i>
2. Jennifer López	<i>"¿Qué hiciste?"</i>	<i>"Mis ilusiones acabaron con tus farsas"</i>
3. Juanes Esteban	<i>"La historia de Juan"</i>	<i>"El niño que nadie amó"</i>
4. Nathalie Cardone	<i>"Hasta siempre Comandante Che Guevara"</i>	<i>"Vienes quemando la brisa"</i>

Esta segunda actividad necesita más trabajo que la anterior; se pide a los estudiantes que colaboren con los demás compañeros y que escriban algunas frases (o versos) con un estilo ameno rasgos si posible poéticos, *cuidando la entonación y la rima.*

Actividad nº3

- Tiempo: 90 minutos.

- Participantes: individual o pareja.
- Objetivo: *reformular un lenguaje poético en un lenguaje corriente y explicar el sentido del fragmento de una canción determinada.*
- *Práctica y desarrollo de la actividad:* pedimos a los estudiantes que expliquen el sentido de algunos fragmentos de canciones contemporáneas españolas, reformulando el lenguaje con sus propias palabras. Ejemplos:

Cantates	Títulos de las canciones	Fragmentos de Canciones
1. Juanes Esteban	<i>"La camisa negra"</i>	<i>Por beber del veneno malevo de tu amor. Yo quedo moribundo y lleno de dolor.</i>
2. Manu Chao	<i>"Me gustas tú"</i>	<i>No todo lo que es oro brilla. Remedio chino e infalible.</i>
3. Shakira y Alejandro Sanz	<i>"Tortura"</i>	<i>No puedo pedir a los olmos entregar peras. No puedo pedir lo eterno a un simple mortal.</i>
4. Gloria Estefan	<i>"Abriendo puertas"</i>	<i>Como después de la lluvia. Llega de nuevo la calma</i>

Esta actividad, requiere de los estudiantes una buena comprensión de los versos; por eso tienen que buscar el vocabulario que no comprenden, tienen que referirse al texto completo de la canción y comprenderla, e intentar expresar cómo se podrían quedar sin el amor de una persona querida (como por ejemplo, una madre, una amiga, etc.)

1.1.3.2. Segundo tipo de actividades: desarrollo del oral

El objetivo de este segundo tipo de actividades es el desarrollo del oral. La actividad que se llama *déjate llevar por la música*⁶ es una actividad en que se trabaja con la música de las canciones y más precisamente con la música instrumental porque el ritmo pausado y sugerente provoca un sentimiento y una disposición positivo al trabajo.

La música actúa como un estímulo desbloqueador y motivador y permite evocar imágenes y recuerdos agradables.

Esta actividad desarrolla la creatividad y la expresión oral recurriendo a los cinco sentidos.

⁶ Este segundo tipo de actividades lo hemos adaptado de "Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE" de I. A. Belmonte (1997: 149).

Actividad nº4

- Participación: individual.
- Tiempo: 15 minutos por participante.
- Material: grabadora, CD.
- Objetivo: *desarrollar la competencia comunicativa y enriquecer el vocabulario con nuevos conocimientos.*

- *Práctica y desarrollo de la actividad:* al principio, ponemos la música instrumental de uno de estos grandes músicos (Narciso Yepes, Paco de Lucía, Camaron de la Isla o Gipsy King) como fondo para crear un entorno agradable y relajante. Después pedimos a los estudiantes que imaginen que están en un lugar que les hace sentirse bien y luego tienen que contestar brevemente a nuestras preguntas:

- ¿Dónde estás?
- ¿Cómo es el lugar?
- ¿Con quién estás?
- ¿Qué haces?
- ¿Qué ves?
- ¿Qué tacto tiene la cosa que está cerca de ti?
- ¿Qué sonido escuchas? ¿Qué te sugiere?
- ¿Puedes relacionar este sabor con un recuerdo?
- ¿Cómo te sientes ahora?

Actividad nº5

- *Práctica y desarrollo de la actividad:* dejamos la libre expresión a los estudiantes para que se dejen llevar por lo que les inspira la música, y hablen de lo que piensan, sin hacerles ninguna pregunta.

También pedimos a los estudiantes que escriban un comentario contando unas vacaciones virtuales como si fueran verdaderas:

- ¿Te han gustado?
- ¿Qué te ha más llamado la atención: el lugar, ambiente, paisaje?
- ¿Cuál es la sensación que sugiere este viaje?
- ¿A quién se las recomendarías?

2. Análisis de los datos

Con los datos recogidos en los tres recursos metodológicos (el cuestionario, la entrevista y la introducción de la música), procedemos a su análisis según detallamos a continuación.

2.1. El cuestionario

Los siguientes datos son los resultados cuantitativos y cualitativos procedentes de los cuestionarios por profesores y estudiantes. Para analizar los datos obtenidos, hemos clasificado las respuestas y sus porcentajes en las tablas siguientes:

2.1.1. Cuestionario para profesores

. Pregunta nº 1: Uso de la música

- Con esta pregunta, hemos intentado conocer el porcentaje de los profesores que recurren a la música en aula de E/LE.

Respuestas	Sí	No
Porcentajes	80%	20%

Tabla nº1: Resultados de la pregunta nº1.

Como podemos ver, la mayoría de los profesores (80%) usan la música en sus clases. Esto explica que en las respuestas a las entrevistas, muchos de ellos dicen que es

un factor que motiva a los estudiantes y les empuja a participar, mientras que para unos pocos "es una pérdida de tiempo".

. Pregunta n° 2: Elección de la música

- El objetivo de esta pregunta es conocer el tipo de música más utilizado por el profesor en su clase.

Respuestas	Latinoamericana	Instrumental	Moderna	Otra
Porcentajes	65%	15%	15%	5%

Tabla n°2: Resultados de la pregunta n°2.

Según estas respuestas, a la mayoría de los profesores les interesa usar la música latinoamericana (65%), para hacer descubrir a sus estudiantes la lengua española y enriquecer su vocabulario con nuevas palabras españolas. Muchos profesores dan al aspecto psicológico una gran importancia y esto se concreta en la instrumental (15%) que estimula la imaginación y la creatividad de los estudiantes a través de actividades de descripción. Los profesores que no han señalado ninguna de las músicas citadas en el cuestionario o sea (5%), han citado todos *el flamenco*, porque les interesa integrar lo que les parece más representativo de la cultura española.

. Pregunta n° 3: Motivo de elección de un tipo de música

- La pregunta n°3: nos justifica la elección de los profesores por este tipo de música.

Respuestas	Por experiencia	Porque es moderna	Por gusto	Otra
Porcentajes	50%	30%	10%	10%

Tabla n°3: Resultados de la pregunta n°3.

Como lo vemos, la mitad de los profesores (50%) se han apoyado en su experiencia personal para justificar su elección: es que, cuando experimentaron la música en la clase durante los años precedentes, pudieron conocer el tipo de música más apreciado por los estudiantes. A treinta por ciento 30% de los estudiantes les interesa la música moderna y más reciente porque trata temas de actualidad. Los profesores que no citan ninguna de las tres respuestas propuestas o sea (10%), dicen que la introducción de la música tiene que tener relación con los contenidos lingüísticos que se estudian en clase.

. Pregunta n° 4: Momento propicio

- El objetivo de esta pregunta es conocer el momento adecuado para difundir la música en clase de E/LE.

Respuestas	Al principio de la clase	En medio de la clase	Al final de la clase
Porcentajes	60%	20%	20%

Tabla n°4: Resultados de la pregunta n°4.

Este porcentaje de 60% indica que los profesores prefieren recurrir a la música al principio de la clase porque puede usarse como elemento de relajación y motivación y ser una herramienta de estudio en la cual se fundamenta toda la actividad. El 40% está repartido entre la segunda y la tercera respuesta, es decir que se usa en medio de la clase como complemento y al final como revisión o clase de apoyo.

. Pregunta N° 5: Medio de difusión

- Con esta pregunta, hemos intentado saber cuál es el medio utilizado por los profesores para difundir la música en sus clases.

Respuestas	Internet	El CD-ROM	Medio audiovisual	La cinta grabada	Otro

Porcentajes	50%	25%	20%	4%	1%
-------------	-----	-----	-----	----	----

Tabla n°5: Resultados de la pregunta n°5.

Según las respuestas, la mitad de los profesores (50%) han optado por internet como medio práctico que ofrece propuestas para aumentar la posibilidad del trabajo con canciones. En segundo lugar, por el CD-ROM (25%) porque es un medio muy usado, fácil de conseguir y es una herramienta disponible en todas las instituciones. Después, le sigue el medio audiovisual (20%) como (el televisor, o la pantalla) que puede ser una herramienta eficaz para unir el sonido con la imagen. Sólo (1%) de los profesores prefieren simplemente el canto oral porque no tienen el material disponible para la audición de la canción.

. Pregunta n° 6: Papel de la música

- La pregunta n°6, la hemos planteado para averiguar si al afirmar que la música puede ayudar a la asimilación, los profesores lo dicen porque lo han experimentado o porque sólo lo suponen.

Respuestas	Sí	No
Porcentajes	80%	20%

Tabla n°6: Resultados de la pregunta n°6.

Efectivamente, parece que la música fue experimentada en muchas instituciones privadas, y en los Iceos; la mayoría (80%), de los profesores afirman que la música puede ayudar a los estudiantes a asimilar los conocimientos por su influencia positiva. La minoría que contesta 20% piensa que es una pérdida de tiempo. Por supuesto, si el profesor piensa sólo en el aspecto "ocio y diversión" de la música, no le va a otorgar un aspecto pedagógico, pero ningún profesor niega, por lo menos, que ha apreciado la música que ha usado.

. Pregunta n° 7: El objetivo de su uso

- Con esta pregunta queremos saber para qué el profesor usa la música.

Respuestas	Para crear un entorno agradable	Para estimular la capacidad de los estudiantes	Para motivar y animarlos a participar	Para hacerles descubrir la cultura española
Porcentajes	25%	25%	25%	25%

Tabla n°7: Resultados de la pregunta n°7.

Podemos ver que el porcentaje está dividido en partes iguales en lo que concierne las respuestas (25%) para cada una. Esto nos lleva a decir que la música crea un entorno agradable para estimular la capacidad de los estudiantes, les invita a interactuar dentro del grupo, y los anima a participar. Otros profesores añaden que la música se usa por su propiedad metodológica y lingüística, y para apoyar los contenidos estudiados y reforzarlos.

. Pregunta n° 8: La asignatura en la que se recurre a la música

- El objetivo de esta pregunta es saber cuál es la asignatura en que se aprovecha el uso de la música en clase.

Respuestas	Gramática	Léxico	Comentario oral	Literatura	Otra
Porcentajes	40%	25%	20%	10%	5%

Tabla n°8: Resultados de la pregunta n°8.

Según las respuestas, se ve que 40% de los profesores recurren a la música en la clase de gramática para estudiar los verbos que pueden ofrecer las letras de canciones y los diferentes modos y tiempos. En segundo lugar, en la clase del léxico (25%), que se considera como una fuente de vocabulario fecunda. Después, le sigue el comentario oral (20%) para la lectura, pronunciación, entonación, acentuación y canto de las letras de una canción, diálogos mediante palabras sacadas de la letra, y escenificación mediante

la gestualización y la mímica. Por último, en la clase de literatura (10%), por el valor poético que posee una canción. Algunos (5%) ponen que la usan para la otra lengua como el francés o el inglés.

. Pregunta n° 9: La razón de su uso

- El objetivo de esta pregunta es conocer las intenciones de los profesores cuando usan la música y cuáles son las dificultades que obstaculizan la asimilación.

Respuestas	Para el vocabulario	Para la memorización	Para la pronunciación
Porcentajes	50%	40%	10%

Tabla n°9: Resultados de la pregunta n°9.

Como se puede ver, todos los profesores optan primero por el vocabulario (50%) porque es a través de la letra de una canción que los estudiantes pueden adquirir fácilmente una nueva palabra y enriquecer su vocabulario. El segundo porcentaje (40%) corresponde a los que piensan que con la repetición de la canción, (cantándola), los estudiantes pueden memorizar mejor el nuevo vocabulario. Sólo 10% de los profesores la usan para resolver dificultades de pronunciación. Pero nosotros creemos que, cuando los estudiantes trabajan bien la pronunciación, pueden asimilar rápidamente nuevos conocimientos, y luego memorizan fácilmente lo que lo han aprendido.

. Pregunta n° 10: La reacción de los estudiantes

- Con esta pregunta queremos conocer el impacto que puede tener la música sobre los estudiantes.

Respuestas	Se muestran motivados	Se muestran impresionados	No les interesa
Porcentajes	95%	4%	1%

Tabla n°10: Resultados de la pregunta n°10.

Podemos ver que la música despierta mucho interés y que es un recurso didáctico eficaz para llamar la atención de los estudiantes, para motivarlos a participar en clase, y quitarles el estrés y la timidez. La gran mayoría (95%) de los profesores se apoyan en su experiencia para afirmar que la clase se convierte en un lugar estimulante y de motivación en el momento de su uso.

. Pregunta n° 11: Los resultados obtenidos

- Hemos planteado esta pregunta para mostrar el efecto de la música en el aprendizaje del español y apoyarnos en las respuestas obtenidas para argumentar y reforzar nuestra investigación.

Respuestas	Satisfactorios	Bastante buenos	Muy buenos	Aceptables
Porcentajes	100%	/	/	/

Tabla n°11: Resultados de la pregunta n°11.

Los resultados son totalmente satisfactorios (95%). Seguro, cuando los estudiantes se muestran motivados (95%) y esto lo hemos visto en la pregunta n°10, los resultados obtenidos no pueden serlo menos. Pero esto depende de la calidad de su explotación pedagógica.

2.1.2. Cuestionario para estudiantes

Según las respuestas del cuestionario para estudiantes, la música despierta un interés positivo entre los estudiantes y esto se ve en lo siguiente:

. Pregunta n° 1: Escucha de la música

- El objetivo de esta pregunta es aproximarnos a los estudiantes para evaluar su interés por la música.

Respuestas	Mucho	Poco	A veces
Porcentajes	95%	4%	1%

Tabla n°1: Resultados de la pregunta n°1.

Se puede ver que 95% de los estudiantes escuchan la música todo el tiempo hasta parecer ser adictos y no poder pasarse de ella en solo día.

. Pregunta N° 2: Preferencia por la música

- Hemos planteado esta pregunta para conocer el estilo de música favorito y el más apreciado por parte de los estudiantes de español para introducirlo en una de nuestras actividades.

Respuestas	Latinoamericana	Moderna	Instrumental	Otra
Porcentajes	50%	25%	20%	5%

Tabla n°2: Resultados de la pregunta n°2.

Las respuestas obtenidas nos indican que 50% de los estudiantes que aprenden la lengua española eligen la música latinoamericana, porque es una fuente rica de vocabulario. Los que eligen la moderna (25%) lo hacen porque se ven como más modernos y prefieren seguir la actualidad. Mientras, los que eligen la instrumental (20%), lo hacen para calmar las tensiones y evadirse hacia un universo de armonía. Los estudiantes que no han señalado ninguna de las músicas propuestas en respuesta o sea 5% y citan la música "rap" y "pop".

. Pregunta n° 3: Razón de su elección

- El motivo de esta pregunta es conocer la razón que incita los estudiantes a escoger este tipo de música.

Respuestas	Dinámica	Tranquila	Romántica
Porcentajes	50%	30%	20%

Tabla n°3: Resultados de la pregunta n°3.

A cincuenta por ciento (50%) de los estudiantes les gusta la música dinámica. Creemos que esto se debe a su ritmo que les da energía y es el estilo preferido por la mayoría de los estudiantes. 30% de ellos prefieren la música tranquila para relajarse y huir hacia un universo de serenidad. El 20% que queda prefiere la música romántica porque pensamos que una canción romántica induce estados emocionales vividos en el pasado. Pero a todos les gusta escuchar algún tipo de música según el humor y la situación del momento.

. Pregunta n° 4: Razón de su escucha

- La pregunta n°4 nos anuncia los motivos que empujan los estudiantes a escuchar música.

Respuestas	Para enriquecer tu vocabulario	Para relajarte	Para divertirte
Porcentajes	60%	30%	10%

Tabla n°4: Resultados de la pregunta n°4.

Podemos ver que 60% de los estudiantes recurren a la música para enriquecer su vocabulario, es decir que la utilizan para mejorar su nivel en español. Treinta por ciento (30%) lo hacen para quitarse el estrés causado por problemas personales o profesionales y relajarse, o sea que para ellos también, la música presenta cierta utilidad. En cambio, sólo 10% dicen que la escuchan para divertirse.

. Pregunta n° 5: Interés por la escucha

- La pregunta n°5 sirve para ver qué interés sacan los estudiantes de la escucha de la música.

Respuestas	La lengua de la canción	La letra de la canción	La melodía de la canción
Porcentajes	40%	35%	25%

Tabla n°5: Resultados de la pregunta n°5.

Un porcentaje de 40% de los estudiantes de español afirman que les interesa la lengua de la canción. Lo que corresponde perfectamente a la lengua escogida para la especialidad. Como se ve la segunda respuesta que corresponde a la letra de la canción (35%) está cerca de la primera, por las mismas razones. Lo que nos lleva a decir que la lengua no es menos importante que la letra. Una tercera parte de los estudiantes (25%) dice que lo que les interesa es más la melodía. Ellos se interesan por la melodía, porque les permite relajarse para poder trabajar más, o sea que la utilidad de la música es aquí indirecta en lugar de ser directa como en los 30% anteriores.

. Pregunta n° 6: La música para memorizar

- Hemos preguntado a los profesores (pregunta n°9 del cuestionario) si utilizaban la música para que ayudara a los estudiantes a memorizar. Hemos planteado la misma pregunta a los estudiantes para averiguar si realmente, les servía para ella.

Respuestas	Sí	No
Porcentajes	95%	5%

Tabla n°6: Resultados de la pregunta n°6.

En efecto, casi la totalidad de los estudiantes (95%) afirma que la música les ayuda a memorizar sus lecciones. Si nos referimos a las diferentes respuestas del cuestionario, podemos decir que esto depende del tipo de música elegido, pero parecen de acuerdo en que es una de las técnicas que animan para estudiar, porque la memorización se refuerza con una melodía y una repetición perseguida. Los que no

están de acuerdo con esta afirmación son sólo 5%: para ellos, escuchar música perturba el repaso.

. Pregunta nº 7: Recurso al canturreo

- El objetivo de esta pregunta es conocer si los estudiantes recurren al canturreo cuando algunas expresiones les parecen difíciles de memorizar y ver si la música surge en esta situación con objetivos de desbloqueo.

Respuestas	A veces	Sí	No
Porcentajes	50%	30%	20%

Tabla nº7: Resultados de la pregunta nº7.

Para el mayor porcentaje (50%), es difícil determinar si recurren más o menos veces al canturreo. Los que sí, dicen que (30%) recurren *siempre* al canturreo quedan una mayoría en comparación con los 20% que dan una respuesta negativa. En todo caso, es posible que haya más de 30%, si tenemos en cuenta los que contestan "a veces".

. Pregunta nº 8: Uso de la música por el profesor

- La pregunta nº8 consiste en ver si el profesor varía la oferta didáctica con diferentes actividades musicales o bien prefiere guardar la misma manera de enseñar.

Respuestas	Sí	No
Porcentaje	80%	20%

Tabla nº8: Resultados de la pregunta nº8.

Podemos ver que 80% de los estudiantes afirman que sus profesores introducen la música en el aula para motivarlos y enriquecer su vocabulario con nuevos términos. Los demás (20%) de ellos dicen que los profesores no utilizan la música. Suponemos que esto se debe a problemas financieros o de trastorno porque ciertos profesores no quieren molestar las otras clases; y también creemos que la causa principal, podría ser que el método sugestopédico y sus técnicas no se conocen muy bien todavía.

. Pregunta n° 9: Medio usado

- Hemos planteado la misma pregunta a los profesores, por la misma razón. También, queremos ver si las instituciones donde los estudiantes estudian disponen del material didáctico necesario para el aprendizaje de idiomas.

Respuestas	Internet	Medio audiovisual	El CD-ROM	La cinta grabada	Otro
Porcentajes	50%	25%	20%	4%	1%

Tabla n°9: Resultados de la pregunta n°9.

Aquí se puede ver que las respuestas de los estudiantes corresponden a las mismas respuestas de los profesores (pregunta n°5 del cuestionario). Según algunas instituciones privadas parece que tienen mejores condiciones: ordenadores (50%), el CD-ROM (25%) el medio audiovisual (20%) como (el televisor, o la pantalla) por las mismas razones citadas por los profesores.

. Pregunta n° 10: La reacción de los estudiantes

- La pregunta n°10 nos muestra la reacción de los estudiantes con la integración de la música como recurso didáctico en el aula de E/LE.

Respuestas	Te gusta mucho	Te anima a trabajar	No te gusta	Te molesta
Porcentajes	50%	50%	/	/

Tabla n°10: Resultados de la pregunta n°10.

Como se puede ver a nadie ni deja de gustarle ni le molesta escuchar música. En cambio todos los estudiantes están de acuerdo cuando sus profesores ponen una canción en clase que les gusta mucho (50%) porque es una herramienta de diversión, y también porque les anima (50%) a trabajar.

. Pregunta n° 11: Asociación de la música a aspectos de la vida cotidiana:

- Queremos ver con esta pregunta a qué los estudiantes asocian la música, si ésta está orientada hacia el camino de la educación o la diversión.

Respuestas	A auxiliar de trabajo	Al arte y a la cultura	Al ocio y pérdida de tiempo	A las fiestas y galas
Porcentajes	50%	30%	15%	5%

Tabla n°11: Resultados de la pregunta n°11.

Según estos resultados, 50% de los estudiantes asocian la música con un auxiliar de trabajo. Habíamos visto anteriormente (pregunta n° 6 del cuestionario) que 95% de ellos usaban la música para memorizar sus lecciones. Treinta por ciento (30%) la asocian con el arte y la cultura, quizás porque, aunque le reconocen una finalidad educativa, consideran que forma parte de la cultura y que es un arte aparte. En cuanto a los 5% que quedan, parece que están para confirmarnos que los estudiantes que escuchan música sólo para divertirse (pregunta n°4 del cuestionario) son aún menos de lo que ellos mismos afirman.

2.2. La entrevista

Como ya lo hemos señalado, hemos entrevistado a cuatro profesores de dos liceos y dos escuelas privadas. Para diferenciar entre los profesores de las dos instituciones, hemos dado a cada una, la abreviación siguiente:

- Para los liceos: L1 y L2.
- Para las escuelas privadas: EP1 y EP2.

. **Pregunta n°1:** Experiencia del profesor.

- . Profesor L1: este profesor enseña la lengua española desde hace más de 10 años.
- . Profesor L2: el segundo profesor de liceo tiene 35 años de experiencia.
- . Profesor EP1: este profesor ha empezado a trabajar desde hace 8 años.
- . Profesor EP2: el cuarto entrevistado tiene poca experiencia, y enseña sólo desde hace tres años.

Los tres primeros tienen, pues bastante experiencia, y quizás ciertos hábitos de enseñanza ya instalados; mientras que el cuarto, con su poca experiencia puede indicarnos si el uso de la música es una práctica que se va generalizando entre los jóvenes profesores.

. **Pregunta n°2:** Señal utilizada para despertar de nuevo el interés de los estudiantes.

Los cuatro profesores modulan sus voces para llamar la atención de los estudiantes y a veces dan un golpe sobre la mesa o la pizarra; queda claro, que el profesor desempeña el papel de orientador, educador y evaluador.

Estas cuatro respuestas nos llevan a decir que la *experiencia* desempeña un papel importante en la elección de técnicas que motivan a los estudiantes como la *música*. Ya que los profesores han añadido que han experimentado muchos métodos y han utilizado diferentes técnicas, han elegido por fin el uso de la música en el aula de E/LE, no sólo porque las canciones se incluyen en el *programa de enseñanza*, sino también porque la

consideran como un verdadero medio de interacción por la conexión que tienen con el universo comunicativo, cultural y educativo.

. Pregunta n°3: Integración de la música en el programa de enseñanza.

. Profesores L1 y L2: según la afirmación de los dos profesores del liceo, la música está incluida en el programa de enseñanza del tercer curso en el manual *Puertas Abiertas*, pero muy poco. Se puede encontrar letras de canciones, como "La Historia de Juan" para cuidar la acentuación (pág: 76), y "Hasta Siempre Comandante" de Che Guevara (pág: 211), para cuidar la entonación. También existen dos otras para tratar de temas de actualidad, como "Muere lentamente" y "Te recuerdo Amanda" de Pedro Neruda (pág: 57), son "canciones protesta" para trabajar la destreza oral contestando a las preguntas planteadas en la actividad. Pero desgraciadamente no hay ningún casete ni CD que acompañe el manual para que los estudiantes escuchen las canciones. Por eso, los profesores prefieren grabar las canciones por sus propios medios en internet para difundirlas en clase y motivar más a sus estudiantes y animarlos a trabajar.

. Profesores EP1 y EP2: Antes de responder a nuestra pregunta, estos profesores nos han dado algunas versiones que nos han servido como argumentos:

- "La música nos brinda un objetivo formativo mediante el aprendizaje y la diversión".
- "La música se ha introducido en las clases de E/LE como un factor indiscutible en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero".
- "La música vino a ayudar positivamente a recorrer el camino en busca de una auténtica comunicación en la enseñanza de E/LE".

Con estas afirmaciones, hemos comprendido que la música está incluida del programa de enseñanza, y que se considera, en estas escuelas como una herramienta necesaria para un buen aprendizaje.

. Pregunta n°4: Cambio producido al nivel de la clase.

Cuando los cuatro profesores (L1, L2, EP1, EP2), introducen la música, constatan un gran cambio en clase y todos están de acuerdo para decir que con la música, los estudiantes se divierten mucho, se relajan y aprenden con placer y sin estrés. También

es una actividad muy apreciada y que merece interés e implicación por parte de todos los profesores; además su uso permite romper la monotonía en clase.

2.3. La introducción de la música en el aula

Cuando hemos introducido la música en el aula, la reacción de los estudiantes fue muy positiva. Primero, porque eran canciones recientes de cantantes conocidos como "Juanes Esteban"; "Shakira"; "Enrique Iglesias"; "Manu Chao"; "Alejandro Sanz", "Nathalie Cardone" y otros. Segundo, porque las canciones elegidas trataban de temas que les interesaban en cuanto que jóvenes, como la pérdida de un ser querido, el amor, la pena, el maltrato y la libertad. El uso de canciones ha llamado la atención de nuestros estudiantes y ha mantenido más su interés, se han relajado y mostrado más receptividad para aprender el español.

Presentamos a continuación los resultados obtenidos tras las actividades para dar una visión general de las respuestas dadas por los estudiantes y mostrar su participación en las clases en las que se ha introducido la música como herramienta didáctica; éstas se han convertido en un auténtico juego de descubrimiento y de aprendizaje.

Como lo señalamos en la presentación de nuestra metodología (p. 62), el objetivo de las primeras actividades era el desarrollo de la destreza escrita.

2.3.1. Primera actividad

En esta actividad, los estudiantes tenían que manipular el sentido de algunos versos, han adquirido más vocabulario gracias a la búsqueda de sinónimos y sus contrarios para poder expresarse y también escribir. Hemos dado a cada estudiante un

número (según el orden alfabético) en lugar de su nombre. Ejemplos de versos propuestos por los estudiantes durante la actividad:

*Canción n°1: "Lloro por ti" de Enrique Iglesias
Verso: "Si no te tengo lloro"*

Estudiante (1): Si no te veo me muero.

Estudiante (7): Si no te tengo me alegre.

Estudiante (18): Si no te tengo me suicido.

Estudiante (19): Si no te tengo me divierto.

Estudiante (28): Si no te ríes lloro.

*Canción n° 2: "Vengo a ofrecer mi corazón" de Fito Páez
Verso: "Vengo a ofrecer mi corazón".*

Estudiante (11): Vengo a reencontrar mi corazón.

Estudiante (12): Vengo a ofrecer mi alma.

Estudiante (27): Voy a ofrecer mi corazón.

Estudiante (33): Vengo a ofrecer mi amor.

*Canción n°3: "Corazón partió" de Alejandro Sanz
Verso: "Quién me va a curar el corazón partido"*

Estudiante (3): Quién me va a curar el corazón dañado.

Estudiante (6): Quién me va a curar el corazón herido

Estudiante (9): Quién me va a curar el corazón destrozado.

Estudiante (29): Quién me va a curar el alma partida.

*Canción n°4: "Canción del mariachi" de Los lobos
Verso: "Soy un hombre muy honrado"*

Estudiante (2): Soy un joven muy honrado.

Estudiante (4): Soy una mujer muy honrada.

Estudiante (14): Soy un hombre muy audaz

Estudiante (31): Soy un hombre muy sensible.

Estudiante (32): Soy un hombre muy guapo.

2.3.2. Segunda actividad

En esta actividad, pasamos de la palabra al fragmento de frase. Los estudiantes han aprendido a trabajar en parejas desarrollando su creatividad e intercambiando ideas, conocimientos, sugerencias positivas y vocabulario. Además han intentado escribir un fragmento de canción teniendo en cuenta la rima:

Canción n°1: "Perdido en mi habitación" de Mecano.

Verso: "Perdido en mi habitación".

Estudiante (13):

Perdido en mi habitación;
oyendo la voz de mi corazón;
escuchando una triste canción;
destrozado por la pena de la pasión.

Estudiante (27):

Perdido en mi habitación;
sintiendo una profunda decepción;
llorando del amor y de la obsesión;
muriendo en la obscuridad y la ilusión.

Estudiante (28):

Perdido en mi habitación;
sufriendo solo en el olvido y la omisión;
agonizando de la ansia y la depresión;
mirando pasar el tiempo en la mansión.

Estudiante (40):

Perdido en mi habitación;
suspirando la amarga desesperación;
gritando de la pena y la desilusión;

cayendo en la locura de la alucinación.

Canción n°2: de ¿Qué hiciste? de Jennifer López

Verso: "Mis ilusiones acabaron con tus farsas".

Estudiante (22):

Mis ilusiones acabaron con tus farsas;
mis sueños se borraron con tus palabras;
mis lágrimas se secaron con tus bobadas;
mis recuerdos desaparecieron con tus locuras.

Estudiante (28):

Mis ilusiones acabaron con tus farsas;
mis sentimientos se helaron con tus heridas;
mis esperanzas se evaporaron con tus burlas;
mis labios se callaron con tus mentiras.

Estudiante (32):

Mis ilusiones acabaron con tus farsas;
mis dudas se confirmaron con tus revelaciones;
mis luces se apagaron con tus acusaciones;
mis lamentos acabaron con tus equivocaciones.

Estudiante (33):

Mis ilusiones acabaron con tus farsas;
mis noches se ennegrecieron con tus ausencias;
mis emociones se escaparon con tus ignorancias;
mis planes fracasaron con tus tonterías.

Canción n°3: de "La historia de Juan" de Juanes Esteban.

Verso: "El niño que nadie amó"

Estudiante (4):

El niño que nadie amó;
el huérfano que nadie acarició;
el pobre que nadie abrazó.

Estudiante (18):

El niño que nadie amó;
el hambriento a quien nadie sació;
el sediento a quien nadie quitó la sed.

Estudiante (20):

El niño que nadie amó;
el inocente que nadie vio;
el maltratado que nadie sintió.

Estudiante (22):

El niño que nadie amó;
el golpeado a quien nadie protegió;
el abandonado a quien nadie alojó.

Canción n°4: "Hasta siempre Comandante" de Nathalie Cardone.

Verso: "Vienes quemando la brisa".

Estudiante (3):

Vienes quemando la brisa;
vienes plantando la bandera;
vienes buscando la gloria;
vienes asegurando la victoria.

Estudiante (2):

Vienes quemando la brisa;
vienes borrando la tristeza;
vienes mostrando la sonrisa;
vienes eliminando la pobreza.

Estudiante (3):

Vienes quemando la brisa;
vienes revolucionando la existencia;
vienes desafiando la intolerancia;
vienes anunciando la primavera.

Estudiante (4):

Vienes quemando la brisa;
vienes combatiendo la tiranía;
vienes aportando la alegría;
vienes abrazando la libertad.

2.3.3. Tercera actividad

Siempre con el objetivo de desarrollo del escrito; esta actividad es más compleja que la precedente. La reformulación de canciones del lenguaje poético en lenguaje corriente siempre requiere de los lectores una cierta concentración para una mejor comprensión. Además, da la oportunidad a los estudiantes sensibles la posibilidad de

escribir y expresar unas frases muy interesantes y personales. Por eso, hemos escogido canciones contemporáneas y fáciles con temas que pueden interesar a los estudiantes.

Canción n°1: "Camisa negra" de Juanes Esteban

*Fragmento: "Por beber del veneno malevo de tu amor.
Yo quedo moribundo y lleno de dolor"*

Estudiante (8):

El amor no es sólo dulzura. También es sacrificio hasta beber el veneno para probar el amor sincero.

Estudiante (15):

El amor es como una rosa delicada. Debemos cuidar bien de ella para disfrutar su belleza. Pero hay que vigilar que sus espinas nos pinchen antes de marchitarse.

Estudiante (23):

El amor es la esperanza que alumbra el camino de la soledad, y un corazón que no ve, es un corazón que no siente. No existe un remedio para el corazón lleno de dolor y enjaulado en el sufrimiento.

Estudiante (27):

El amor verdadero es sabor y sinsabor, dolor y remedio. Pero la llave que cierra el dolor del desamor queda perdida. Sólo el tiempo cura las heridas.

Canción n°2: "Me gustas tú" de Manu Chao.

*Fragmento: "No todo lo que es oro brilla.
Remedio chino e infalible".*

Estudiante (1):

No hay que fiarse de las apariencias. No todo lo que parece bueno lo es en realidad.

Estudiante (2)

La bondad de una persona vale más que su apariencia.

Estudiante (3):

No todo lo que reluce es valioso y precioso. Hay que tener cuidado con la imitación. Como dice el refrán: "el hábito no hace al monje".

Estudiante (4):

Las apariencias no reflejan siempre con exactitud lo que son en realidad las personas.

Canción n°3: "Tortura" de Shakira y Alejandro Sanz.

*Fragmento: "No puedo pedir a los olmos entregar peras.
No puedo pedir lo eterno a un simple mortal. "*

Estudiante (5):

Para satisfacerte no puedo realizar lo irrealizable.

Estudiante (6):

Siempre me pides más de lo que puedo darte.

Estudiante (7):

No soy un mago para atender a todos tus deseos locos.

Estudiante (8):

Hasta el candil mágico es incapaz de conseguir lo inalcanzable. El ambicioso que por deseo desmedido pierde incluso lo que tiene seguro.

Canción n°4: "Abriendo puertas" de Gloria Estefan

*Fragmento: "Como después de la lluvia.
Llega de nuevo la calma"*

Estudiante (9):

Tras un suceso desdichado, suele venir otro feliz y favorable.

Estudiante (10):

En la vida hay muchos altos y bajos, pero debemos perseverar y guardar la esperanza que un día será mejor.

Estudiante (11):

No hay un problema que no tenga solución, todo se arregla con el tiempo.

Estudiante (12):

Si no experimentamos la amargura de la derrota, no podemos saborear la dulzura del éxito.

2.3.4. Cuarta actividad

El objetivo de las dos actividades, como ya lo señalamos⁷, era el desarrollo del oral. Para ello, hemos recurrido a la técnica del feed-back, para que los estudiantes contestaran a nuestras preguntas con el objetivo de desinhibir la barrera bloqueadora y mantener el hilo de la comunicación.

⁷ Ver p. 64.

Al principio, esta actividad provocó una sensación de inseguridad entre los estudiantes, porque solían contestar a las preguntas de los profesores, pero no estaban acostumbrados a expresar lo que sentían y lo que ellos podían tener ganas de decir libremente. Por eso, hemos tenido que empezar por la técnica de pregunta-respuesta para suscitar la confianza y quitarles el estrés. Exponemos en lo siguiente las respuestas de algunos estudiantes:

Estudiante (1):

Estoy en un campo.
Es maravilloso y tranquilo.
Estoy solo y respiro el aire fresco.
Me relajo sobre el césped.
Escucho el gorjeo de los pájaros.
Me siento muy bien.

Estudiante (3):

Estoy en una discoteca.
La música es ruidosa.
Estoy bailando con mis amigos.
Nos divertimos muchísimo.
Esto me recuerda el baile del año pasado.
Estoy muy contento.

Estudiante (15):

Estoy en la playa pasando el fin de semana.
Hace mucho frío.
Estoy con la pandilla de mi infancia.
Cada año nos reunimos juntos para ir a pescar.
Como siempre igual nos divertimos pero no pescamos nada.

Estudiante (25):

Estoy justo en medio del mar.
En una barca abandonada.
El sol dorado me calienta.
El agua azul me rodea.
Todo está tranquilo y sereno.

2.3.5. Quinta actividad

Cuando los estudiantes se acostumbran a la idea de expresar lo que sentían libremente, y sin recurrir a la técnica de pregunta-respuesta, se dejan llevar por la música y expresan sus pensamientos con más espontaneidad, libertad y bastante creatividad. Ejemplos:

Estudiante (2):

Estoy en una isla exótica y desierta; todo está quieto, hay sólo el ruido de las olas del mar como una sinfonía. Descanso sobre la arena tibia y dorada. Los rayos del sol me cosquillan ligeramente el rostro. Me siento maravillosamente bien.

Estudiante (4):

Estoy de vacaciones en Hawái, llevo una ropa blanca con flores de muchos colores. Estoy cerca del borde del mar y huele a olor de yodo. Tomo un zumo de mango fresco, Hay una armonía entre el ruido de las olas, la risa de los niños que juegan y las gaviotas que gritan. Todo esto es mágico. No tengo problemas, sólo en estos momentos. Pero ahora sé que no es real, y esto me da pena.

Estudiante (23):

Estoy en el desierto del Sahara, todo es mágico y espléndido. La tranquilidad es la canción de este lugar. Las dunas de arena se parecen a las olas del mar. El viento sopla y

cuenta miles de historias que atestiguan de la grandeza de Dios. Puedo imaginar que estoy viendo algunas palmeras que añaden una pincelada mágica a esta belleza divina. Siento una sensación de serenidad que me relaja y me refresca la mente.

Estudiante (44):

Estoy en la cima de una montaña. Contemplo una magnífica aurora y con sus matices rojas que parecen las mejillas de una mujer avergonzada. De aquí, puedo ver un río y una selva frondosa. Las nubes blancas me rodean y me dan la sensación de volar como una pluma guiada por la brisa de la mañana que no sabe dónde o cuándo va a aterrizar.

2.3.6. Síntesis

Al terminar estas actividades podemos decir que entre los cincuenta estudiantes:

- Setenta por ciento de ellos (70%) han obtenido 15/20 trabajando sobre el significado de los versos, buscando sinónimos y antónimos. Es la actividad que les ha parecido más fácil.

- En lo que concierne la pronunciación, 30 estudiantes (60%) tenían dificultades en la pronunciación, al cabo de las actividades, veinte por ciento de ellos, (66, 7%), o sea 70% de entre estos treinta estudiantes, han resuelto este problema con la lectura, la recitación y la repetición de la canción (cantándola).

- Cincuenta y cinco de ellos (55%) han obtenido 14/20 en la escritura de fragmentos de canciones a partir de versos propuestos y añadiendo sus frases personales.

- Cuarenta y cinco, (45%) han obtenido 12/20 explicando el sentido de algunos fragmentos, y reformulando el lenguaje con sus propias frases. Esta actividad era la más difícil para ellos porque contiene refranes con un sentido figurado que requieren una explicación justa por parte de los estudiantes.

Lo que nos queda por decir, es que la introducción de la música en el aula de E/LE ha sido para los estudiantes una nueva experiencia. Las canciones son una fuente interminable de nuevas palabras extraídas de las letras que sea en situación comunicativa (diálogos, escenificación, y repetición de canciones (cantándolas) o de trabajo sobre la comprensión del texto y adquisición del léxico.

Trabajar con música y canciones que estén de moda y alegres es, en la mayoría de los casos, una actividad que relaja y divierte, y que por lo tanto, desbloquea miedo y tensiones, genera energía que ayuda positivamente a relajarse, a participar en clase y a enriquecer el vocabulario.

3. Propuestas didácticas

El método sugestopédico nos ofrece una amplia gama de propuestas para permitir que los estudiantes de lenguas extranjeras sean más autónomos y responsables de su propio aprendizaje. Pues, para llevar a cabo las actividades, se usan técnicas de forma interactiva y divertida con el objetivo de superar el estrés y la ansiedad tales como: la música de fondo en primer lugar, las canciones, improvisaciones, simulaciones, conferencias, mesas redondas, confrontaciones con los nativos de la lengua extranjera, adivinanzas, discusiones y dramatización; también los trabalenguas, juegos de roles, debates, mensajes escritos de amigos secretos y chistes. La utilización de estas técnicas permite desarrollar la habilidad de los estudiantes, mejorar la capacidad de comunicación y de apropiación de los nuevos conocimientos, y favorecer una mayor implicación personal.

Aquí, lo que proponemos es algo de lo que hemos aprendido de esta investigación: la música no es sólo un medio de diversión sino también es un recurso didáctico, esto lo hemos comprobado, no sólo con nuestra experimentación sino también con las tres actividades que presentamos, porque también con estos últimos, hemos obtenido buenos resultados. La primera de ellas es destinada al nivel inicial, y las dos siguientes al nivel intermedio.

3.1. Actividad para el nivel inicial

Hemos elegido las canciones de Juanes Esteban, porque es uno de los cantantes latinos más conocidos en todo el mundo con su estilo de música "pop". La canción que hemos elegido es la "Camisa negra".

- Tiempo: 90 minutos.
- Participantes: toda la clase.
- Material: grabadora, CD, letra de la canción.

- Objetivos lingüísticos: *conjugación en presente de indicativo; vocabulario, expresiones españolas, interacción verbal entre los estudiantes.*
- Destrezas: *comprensión y expresión oral.*
- *Práctica y desarrollo de la actividad:*

i. Al principio, se anuncia el nombre del cantante y la canción elegida y se introduce la actividad, con una lluvia de ideas sobre el cantante, sus trabajos y su estilo de música para desarrollar la competencia comunicativa. Ejemplo de preguntas que se pueden hacer:

- ¿Sabéis quién es Juanes Esteban?
- ¿Qué canción conoces de él? Y ¿cuál es su tipo de música?
- ¿Cuál es el tema tratado por Juanes?
- ¿Conoces a alguien a quien le ha ocurrido la misma historia?
- ¿Cómo es la música de tu país?
- ¿Es conocida fuera?
- ¿Qué estilos son los más populares?

ii. Después se entrega la letra de la canción a los estudiantes, y se consagran diez o quince minutos a su lectura.

- Canción *Camisa Negra* de Juanes Esteban⁸

Tengo la camisa negra, hoy mi amor
(estar).....de luto.
Hoy (tener)..... en el alma una
pena y es por culpa de tu embrujo.
Hoy (saber).....que tú ya no me
(querer).....y eso es lo que
más me (herir).....
Que tengo la camisa negra y una pena
que me (doler).....
Mal parece que sólo me quedé y fue
pura todita tu mentira, que maldita mala
suerte la mía que aquel día te encontré.
Por beber del veneno malevo de tu amor
yo (quedar).....moribundo y
lleno de dolor. Respiré de ese humo
amargo de tu adiós y desde que tú te
fuiste yo sólo tengo.....

Tengo la camisa negra porque negra
tengo el alma yo por ti perdí la calma y
casi (perder)..... hasta mi cama.
Cama cama caman baby te
(decir).....con disimulo que
tengo la camisa negra y debajo tengo el
difunto.
Tengo la camisa negra ya tu amor no
me (interesar)....., lo que ayer
me supo a gloria hoy me sabe a pura.
Miércoles por la tarde y tú no
(llegar).....,ni siquiera
(mostrar).....señas. Y yo con
la camisa negra y tus maletas en la
puerta.

iii. Como lo vemos, la canción contiene un número importante de verbos que se pueden aprovechar para que los estudiantes aprendan a conjugar en presente de indicativo. Es preferible dejar la audición después de la conjugación, para permitir a los estudiantes de hacer un esfuerzo personal y ver si conocen su conjugación.

Después, la audición les permitirá memorizar los versos que no conocen. Una vez terminado el ejercicio, se desarrolla la competencia auditiva con el uso del CD ROM, para que cada uno corrija los errores cometidos.

iv. Con esta canción, los estudiantes pueden divertirse aprendiendo a: Conjugar en presente de indicativo de los verbos siguientes: estar, tener, saber, querer, herir, doler, quedar, perder, decir, interesar, llegar y mostrar.

⁸ Ver en el anexo n°4 la letra completa de la canción.

- Sustituir la mayor cantidad de términos posibles por sus contrarios: pena, mentira, malevo, calma, difunto, gloria...
- Transformar los adjetivos masculinos en femeninos o vice versa: negra, mal, maldita, malevo, amargo...
- Trabajar sobre el significado de la canción: embrujo, malevo, moribundo, disimulo.

v. *Destrezas que se pueden desarrollar:*

- *Comprensión oral:* contestar a las preguntas para conocer más al cantante y la cultura española.
- *Expresión oral:* aprender la pronunciación correcta recitando o interpretando individualmente o en grupos la canción.
- *Expresión oral:* hablar del impacto que ha dejado esta canción en los estudiantes y de los propios sentimientos.
- *Comprensión escrita:* adquisición de un nuevo vocabulario.
- *Expresión escrita:* redactar una breve biografía de un cantante o de un autor.

3.2. Primera actividad para el nivel intermedio

Hemos elegido otra vez una canción española moderna del colombiano Juanes, artista "de moda" conocido internacionalmente, intitulada "A Dios le pido", que se ha convertido en un himno de amor, porque es una canción que inmortaliza su carrera.

- Tiempo: 90 minutos.
- Participantes: toda la clase.
- Material: grabadora, CD y letra de la canción.
- Objetivo: *forma y uso de los verbos en presente de subjuntivo, expresión escrita y oral, y expresión de deseos.*
- *Práctica y desarrollo de la actividad:*

i. Se empieza por entregar la letra de la canción a los estudiantes para que la lean.

- Canción *A Dios le pido* de Juanes Esteban⁹

Que mis ojos (despertarse).....
con la luz de tu mirada.
Yo a Dios le pido.
A Dios le pido.
Que te (quedar, tú)..... a mi
lado y que más nunca te me (ir,
tú)..... mi vida.
A Dios le pido.
Que mi alma no (descansar).....
cuando de amarte (tratarse,
impersonal)..... mi cielo.
A Dios le pido.
Por las días que me quedan y las noches
que aun no llegan.
Yo a Dios le pido.
Por los hijos de mis hijos y los hijos de
tus hijos. A Dios le pido.

Que mi madre no (morirse).....
y que mi padre (recordar a
mí).....
Que si me muero, (ser,
impersonal).....de amor y si
me enamoro, (ser).....de voz
Y que de tu vos (ser)..... este
corazón todos los días a Dios le pido.
Que si me muero, (ser)..... de
amor y si me enamoro,
(ser)..... de vos
Y que de tu vos sea este corazón todos
los días a Dios le pido
A dios le pido.

ii. Después, se trabaja la comprensión lectora con varias preguntas sobre la canción, y se intenta desarrollar la expresión oral con preguntas sobre el cantante, su vida y sus canciones. Ejemplos de preguntas que se pueden plantear:

- ¿Conocéis la vida profesional de Juanes Esteban?
- ¿Cuál es su última producción artística?
- ¿Cuál es el tema de la canción?

- ¿Qué es lo que lo ha ocurrido al cantante? y ¿por qué?
- Apuntad todos los deseos de Juanes.
- ¿Habéis visto el videoclip de la canción?
- ¿Cuáles son los instrumentos utilizados en el videoclip?
- ¿Qué cosas os llaman la atención?

iii. Como se ve en este texto, los verbos están en infinitivo. La estructura gramatical que predomina es *Que + el subjuntivo presente*. Con valor de deseo que el hablante considera realizable. Los estudiantes tienen que conjugar los verbos en infinitivo en subjuntivo.

⁹ Ver en el anexo nº5 la letra completa de la canción.

iv. Con esta canción, los estudiantes pueden aprender a:

- *Conjugación*: conjugar varias formas verbales en presente de subjuntivo (regulares, irregulares, pronominales) como descansar, ser ir, recordar, morir, despertarse...)

- *Expresión oral*:

- ? Cantar, repartidos en dos grupos; uno la estrofa, otro el estribillo.

- ? Pedirle algo a Dios.

- ? Pedir a un compañero que haga algo.

- *Expresión escrita*:

- ? Transformar el texto en estilo indirecto.

- ? Dejar una nota a alguien para pedirle que haga algo (limpiar la casa, ir a comprar al mercado, preparar una comida, etc.)

- ? Imaginar una entrevista entre el cantante y un periodista.

- ? Hacer la distinción entre el americanismo "vos", y el "tú" castellano.

3.3. Segunda actividad para el nivel intermedio

- Tiempo: 90 minutos.

- Participantes: toda la clase.

- Material: grabadora, CD, letra de la canción.

- Objetivo: *formas del verbo y del sustantivo, conjugación en presente de subjuntivo y enriquecimiento del vocabulario.*

- *Práctica y desarrollo de la actividad:*

i. Se siguen los mismos procedimientos que para la canción precedente. Se entrega la letra de la canción para que se lea.

- Canción *Ojalá* de Silvio Rodríguez¹⁰

Ojalá que las hojas no te (tocar).....el cuerpo cuando caigan, para que no las puedas convertir en cristal.

Ojalá que la lluvia (dejar).....de ser milagro que baja por tu cuerpo.

Ojalá que la luna (poder).....salir sin ti.

Ojalá que la tierra no te (besar).....los pasos.

Ojalá se te (acabar).....la mirada constante, la palabra precisa, la sonrisa perfecta.

Ojalá (pasar).....algo que te borre de pronto, una luz cegadora, un disparo nieve.

Ojalá, por lo menos, que me (llevar).....la muerte, para no verte tanto, para no verte siempre, en todos los segundos, en todas las visiones.

Ojalá que no (poder).....tocarte ni en canciones...

Ojalá que la aurora no (dar).....gritos que (caer).....por mi espalda.

Ojalá que tu nombre se le (olvidar).....a esa voz.

Ojalá las paredes no (retener).....tu ruido de camino cansado.

Ojalá que el deseo se (ir).....tras de tí a tu viejo gobierno de difuntos y flores.

ii. Después de la lectura, se trabaja la comprensión lectora mediante preguntas sobre las palabras difíciles y el sentido de la canción. Se desarrolla la expresión oral con preguntas sobre el cantante, su vida y su producción artística.

Ejemplos de preguntas que se pueden plantear:

- ¿Conocéis este cantante?
- ¿De dónde es?
- ¿Cuáles son las canciones que conocéis?

- ¿Cuál es el tema de la canción?
- ¿Cuáles son las esperanzas del cantante?

iii. La estructura gramatical predominante en esta canción es "*Ojalá que + verbo en subjuntivo*". Es otra forma para usar este tiempo. Los estudiantes tienen que conjugar, los verbos en infinitivo.

iv. Con esta canción, los estudiantes pueden aprender:

¹⁰ Ver en el anexo n°6 la letra completa de la canción.

- *Otras formas verbales* (como dar, poder, caer, tocar y retener); es más difícil que la canción precedente, porque junto con "*ojalá*", vemos otros subordinantes (como *cuando* y *para que*) en la misma oración compleja. Pero gracias a la repetición, se fija mejor así el uso del subjuntivo.

- *Expresión oral*: expresar deseos.
- *Expresión escrita*: redactar frases con el nuevo vocabulario.

Las tres actividades que se acaban de proponer consisten en canciones que sirven de base para aprender lo que parece generalmente más difícil a los aprendices de español: las formas verbales. Con estas canciones, los aprendices se divierten, adquieren conocimientos lingüísticos además de las que constituyen su objetivo principal (los verbos) y aprenden a expresarse con más facilidad, porque la canción y su música ocultan un poco lo que parece difícil en los aspectos gramaticales que se deben estudiar.

3.4. Otras actividades posibles

Para terminar, proponemos otras actividades que nos parecen útiles para promover el uso de la música y facilitar la comunicación en clase:

- Incrementar la atención auditiva y descubrir la función de la memoria a través de los trabalenguas¹¹ que sirven para enseñar la fonética;
- Audición de canciones e identificación de elementos conocidos;

- Explorar y manipular las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y del cuerpo;
- Trabajar con canciones cantadas para habituarse a nuevas palabras a través de la escucha;
- Estimular la acción de cantar bajando el sonido del material e invitar poco a poco los estudiantes a cantar para desinhibirse;
- Insistir en las diferencias entonativas del estribillo de una canción y la segunda parte dialogada;
- Valorar la correcta interpretación y dramatización de textos de canciones;
- Memorizar canciones por medio de la asociación y repetición mantenida;

¹¹ Unos ejemplos de trabalenguas en el anexo nº7.

- Sensibilizar a los aspectos socioculturales de los diferentes tipos de canciones latinoamericanas;
- Conversar a partir de fotos e imágenes que describan una situación precisa o una cosa determinada;
- Improvisar situaciones de la vida cotidiana que correspondan a las actividades propuestas por el profesor en el aula;
- Dramatizar o representar papeles determinados, dialogando en la lengua que se aprende;
- Reflexionar sobre la lengua a partir de adivinanzas;
- Desarrollar la actitud positiva ante la propia capacidad para comprender la lengua extranjera;
- Organizar actividades variadas en grupos;
- Participar en un chat con nativos y aprendices del español como lengua extranjera, interesados por la música.

Conclusión

A lo largo de la presente memoria, hemos intentado fomentar la introducción de la música en clase del español como lengua extranjera para un aprendizaje más agradable y ofrecer propuestas prácticas para llevar a cabo esta idea en el aula.

En el primer capítulo, hemos presentado una breve historia sobre los principales métodos que a través de la historia se usaron en la enseñanza de lenguas extranjeras. Seguro que cada método difiere del otro, pero todos tienen un solo objetivo: estar al servicio de la ciencia y aportar una nueva idea que sea benéfica y fecunda en sus aplicaciones. Ya que la divulgación de los métodos es una característica fundamental en la enseñanza de las lenguas extranjeras, queda esencial de un método es su grado de eficacia. Hoy día, el profesor tiene, más que en el pasado, una variedad más amplia de opciones metodológicas para elegir; se pueden elegir métodos y materiales de acuerdo con las necesidades de los alumnos y las preferencias de los centros o de los profesores.

El segundo capítulo, lo hemos consagrado al estudio de la sugestopedia. Hemos presentado la evolución histórica del método, incluyendo su definición, su origen, sus principios teóricos, las formas para sugestionar, sus características, sus objetivos y mostrando el papel que juega la música en la motivación de aprendices.

El tercer capítulo, lo hemos dedicado a la parte práctica, experimentando la técnica y comprobando su eficacia para mejorar los resultados del aprendizaje. Hemos recogido datos y analizado los resultados apoyándonos en diferentes herramientas (el cuestionario, la entrevista y la experimentación); y al final, hemos propuesto algunas actividades. En esta experimentación, hemos podido comprobar cómo se podía introducir la música en el aula. Hemos podido descubrir las reacciones muy positivas de los estudiantes, cuando, en lugar de empezar la clase de modo tradicional (explicando o dictando) empezábamos diciendo "vamos a escuchar una canción". Los que tenían ganas de seguir hablando con sus compañeros se callaban y todos, después de oír la canción, se ponían a hacer preguntas como: "¿Quién es este cantante?"; "¿De dónde es?"; "¿Qué significa tal palabra?". "¡Podemos volver a escucharla!"...

Fue muy agradable observar que, una vez corregida la formulación de la pregunta, los estudiantes no volvían a cometer el mismo error.

Por supuesto, escuchar música o una canción, necesita cierto tipo de material, y es verdad que no es muy fácil disponer de todo lo que necesitamos. Es verdad también, como lo hemos podido ver, según algunos de los estudios realizados sobre el desarrollo de las clases que aplican este método, que su problema principal de aplicación es que necesita mucho dinero, y es reservado para las personas acomodadas. A pesar de las críticas que se le han hecho, y las dificultades que plantea, este método se sigue usando, como lo hemos visto, y no se ha borrado en absoluto del contexto didáctico. Desde hace años, un buen número de profesores y estudiantes han puesto de manifiesto su interés por el uso de la música como herramienta de expresión y comunicación y como auxiliar de aprendizaje. A pesar de este interés y de la integración de los aspectos culturales en la clase, persisten los prejuicios contrarios al uso de la música y de la canción en clase.

Para algunos profesores, utilizar la música en clase de lenguas causa la distracción de los estudiantes y la pérdida de tiempo; la consideran como un pasatiempo. Sin embargo, otros profesores piensan que integrarla en el aula constituye una manera de animar a los estudiantes y hacerles descubrir la cultura del idioma y sobre todo aprender el vocabulario relajándose con actividades diferentes como rellenar el hueco de una canción por ejemplo.

La gran carga emocional presente en las canciones, con sus referencias a protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escucha pueda

identificarse con ellas. Además ofrecen muchas posibilidades no sólo de integrarse en temas de actualidad social y cultural como la violencia, discriminación, el mundo de los jóvenes, amor y odio, sino también de adquirir conocimientos incluidos dentro del marco curricular, como la lengua académica y coloquial, la poesía, aspectos de la historia del país, de su cultura y creatividad artística. Creemos que es difícil escapar al ámbito de lo musical en el mundo contemporáneo. Es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa como un sortilegio que hechiza a toda persona que sea joven o mayor interesada por este arte.

El método es más o menos difícil de aplicar para un profesor de enseñanza pública por la ausencia del material didáctico y en este caso depende de su material personal. Es más fácil para un profesor de enseñanza privada porque tiene mejores condiciones a su alcance. Pero en los dos casos, la voluntad del profesor y su competencia es más imprescindible que el material. Lo que se puede aplicar son las técnicas de relajación, animación, motivación, diversión y seguro de aprendizaje. Hay ciertos aspectos que pueden plantear problemas a los profesores para su aplicación, como el desinterés de los estudiantes; pero esto se puede considerar como un problema que se puede solucionar y no como un obstáculo insuperable. Gracias a las técnicas de motivación podemos fomentar el interés e desinhibir esta barrera. Todos los procedimientos pueden parecer fáciles de aplicar cuando el profesor tiene la satisfacción de hacer que una música tranquila crea una cierta complicidad entre él y sus estudiantes para el aprendizaje. Junto con otras técnicas, se pueden usar otras como la mímica, los disfraces y la dramatización, escenificación y los trabalenguas, por ejemplo.

En resumen, el método fundamentado en la sugestopedia es más que la inclusión de la música en la clase, más que rellenar huecos o hacer actividades lúdicas de aprendizaje positivas y alegres. Es incluso más que el diseño de aprendizajes para atraer todos los estilos de aprendizaje. Es un método que empieza y continúa a afirmar que cada persona es capaz de mucho más de lo que cree. Las perspectivas de investigación quedan abiertas a otras investigaciones porque este método bautizado *sugestopedia* se fundamenta en principios humanísticos que, con las diferentes aplicaciones que se le conocen (hemos evocado algunas en el capítulo II), interesan el ser humano en toda su complejidad, y no sólo en su aprendizaje de las lenguas. Es un método que ofrece, además, una orientación

de experimentos fecunda para muchos investigadores que sean expertos o principiantes como nosotros.

BIBLIOGRAFIA

(Obras consultadas)

ALMANZA CASOLA, G. (2006). *Aprendizaje Acelerado: Propuesta de una Alternativa Metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (1993). *Una unidad sagrada pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

BELMONTE, I A y otros. (1997). *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.

BERLITZ, M. D. (1890). *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos*. Nueva York: Berlitz.

BESSE, H. (2000). *Méthodes et pratiques des manuels des langues*. Paris: Credif- Didier.

BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2007). Profesionalismo y relación humana en el aula. *Laros*, 5, 165- 178.

- CANDELA, A. (1994). *La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- CARNEY, T. H. (1992). *La respuesta a la literatura. En la enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- CHOMSKY, N. (1977). *El Lenguaje y el Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- COUÉ, É. (1922). *La Maîtrise de soi-même par l'autosuggestion consciente*. Paris: CLE.
- DE CASTRO, R. (1998). *Juegos y Actividades musicales*. Buenos Aires: Eudeba.
- FREUD, S. (1979). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza Editorial.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GRENET CORDOVES, E; MARTÍNEZ PERIGOD, B. (1990). *Sugestión*. La Habana: Editorial Academia.
- GONZÁLEZ, J y ROMERO, G (1994). *Efectos de la sugestopedia en el aprendizaje del inglés en la sede del litoral de la Universidad Simón Bolívar*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- HUERTAS, J. (1996). *Principios para la intervención motivacional en el aula*. Buenos Aires: Pueblo y Educación.
- HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- LERÈDE, J. (1980). *Qu'est- ce que la suggestologie ?* Toulouse : Privat.
- _____. (1983). *Suggérer pour apprendre*. Québec: Presse de L'Université du Québec.
- LOZANOV, G. (1984). *Sugestología y supra-aprendizaje*. Montréal: Editions Science et Culture.
- LUZARDO, L. (2002). *El arte de enseñar en clase*. Caracas: Editorial SIAP, CA.
- MINISTÈRE de L'ÉDUCATION NATIONALE. (1996). *En Español Por Favor*. Argel: O.N.P.S. 1º edición.
- MINISTÈRE de L'ÉDUCATION NATIONALE. (2007). *Puertas Abiertas*. Argel: O.N.P.S.
- OSTRANDER, N y SCHR? EDER, L. (1996). *El Aprendizaje Eficaz del siglo XXI*. Venezuela: Grijalbo.
- PLATONOV, K. (1975). *Psicología y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Éds. Pirámide.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- SANTOS, J. Y otros. (1994). *Música de España, materiales, 16*. Washington: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- SAMBRANO, J. (1997). *Cerebro: Manual de uso*. Venezuela: Melvin.
- SÁNCHEZ, A. (1981). *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: HORA, S.A.
- _____. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.RR
- _____. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- TAPIA, A, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Casals.
- TOMATIS, A. (1969). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- TOMATIS, A. (1991). *Pourquoi Mozart?* Paris: Fixot.
- TOMATIS, A. (1998). *El oído y la vida*. Paris: Robert Laffont.

BIBLIOGRAFIA

(Autores citados)

- ASHER, J. (1977: 1- 3). *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos. California: Sky Oaks Productions, Inc. Citado por Sánchez (1997: 224).
- BANCROFT. T. W. (1982- 18). Suggestopaedia, Sophrology and the traditional. *Foreign Language Annals*. New York. Volume 5, Issue 5, 373- 379. Citado por Lerède (1983: 124).
- CHANDLER, A. (1962: 73). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge: Cambridge, MA: MIT Press. Citado por Besse (2000: 133).
- CURRAN, Ch. (1972: 246- 257). *Counseling-learning: A whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton. Citado por Germain (1993: 238).
- GATTEGNO, C. (1976: 186). *The common sense of teaching foreign language*. New York: Educational Solutions, Inc. Citado por Sánchez (1997: 237).
- GOUIN, F. (1892: 3- 28). *The art of teaching and studying languages*. London, George Philip and Son. Citado por Sánchez (1997: 224).
- JENSEN, M. (1995: 99). *Súper teaching*. México: Diana. Citado por Ostrander, N y Schr? eder, L (1996: 66).
- KNAPP, M. (1972: 78). *Non verbal Communication in Human Interactions*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Citado por Lozanov (1984: 148).

- LA FORGE, P. G. (1983: 27). *Counseling and Culture en Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. Citado por Sánchez (1997: 24).
- LANCELOT, C. (1644: 80- 81). *New Method of Learning Latin*. London: Facs. Scholar Press. Citado por Sánchez (1997: 48).
- LARSEN, FREEMAN. D. (1986: 204). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. Citado por Sánchez (1992: 86- 90).
- LEHECKA, C. (2003). *History of Accelerated Learning*. En : *Learning Beyond Boundaries*. Colorado: Compiled and edited by Gail Heidenhain. International Alliance for Learning Publication. Colorado Spring. Citado por Almanza Casola (2006: 36).
- LONG, M. (1985). The design of classroom second language acquisition: towards task-based language reaching, en E. Hyltenstam y M. Pienemann, *Modelling and assessing second language acquisition*. London: Multilingual Matters, ISSN: 1738- 1460, 23. Citado por Germain (1993: 121).
- LOZANOV, G. (1974 : 296). Intervention au Séminaire de Suggestopédie d'Ottawa, 6 septembre 1974. *Une expérience d'enseignement avec la méthode suggestopédique*. Citado por Leréde (1983: 183- 189).
- LOZANOV, G. (1978: 72). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers. (traducido al español), (*Suggestología y supra-aprendizaje*) (1984). Montréal: Editions Science et Culture. Citado por Leréde (1983: 114).
- LOZANOV, G. (1980: 247). *Suggestology and Suggestopedy, Theory and practice*. (Working Document for the Expert Working Group). Sofia, 11- 16 décembre 1978; available at UNESCO. Paris. Citado por Sánchez (1997: 219- 222).
- PLATONOV, K. (1975: 24). *Psicología y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Éds. Pirámide. Citado por Leréde (1980: 99).
- RICHARDS, J y RODGERS, T. (1986: 15). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Citado por Sánchez (1997: 23).
- RICHARDS, J. (1990: 142). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. Citado por Sánchez (1997: 218).
- RIVERS, W. (1981: 50) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press. Citado por Sánchez (1992: 173).
- SATIR, V. (1964: 46). *Conjoint Family Therapy*. London: OUP. Citado por Ostrander, N y Schröder, L (1996: 359).

- SAUVEUR, L. (1874: 205). *Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*. Boston: (Designed to Accompany (Causeries avec mes enfants). Citado por Sánchez (1997: 133).
- SCHUSTER. H y GRITTON. C. (1985). *Suggestive Accelerative Learning Techniques*. Gordon and Breach Science Publishers: New York. Citado por G. R. Almanza Casola (2006: 129).
- SCHUSTER. H y GRITTON. C. (1987). *Suggestive Accelerative Learning Techniques*. Gordon and Breach Science Publishers: New York. Citado por De Castro (1998: 85).
- SKINNER, F. (1957: 155- 158). *Verbal Behavior*. New York: Appury- Century- Croft. Citado por Sánchez (1992: 86-90).
- STERN, H. (1983: 321). *Fundamental concept of language teaching*. Oxford: UP. Citado por Sánchez (1997: 257- 258).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

(Consultadas)

NUÑEZ BUSTOS, F. (2007). ¿Por qué Mozart? Revista mensual de *Aplicaciones en internet*. Número, 85°. ISSN (Biblioteca Nacional, Ministerio de Cultura). Octubre 2007. 14- 18.

[En línea] [http://www.aplicaciones.info/num 85](http://www.aplicaciones.info/num%2085).

NUÑEZ BUSTOS, F. (2007). ¿Qué es el método Tomatis? Revista mensual de *Aplicaciones en internet*. Número, 85°. ISSN (Biblioteca Nacional, Ministerio de Cultura). Octubre 2007. 14- 18

[En línea] <http://www.tomatis.cl/metodo.shtml.2007>.

ANEXOS

Anexo n°1

Cuestionario para profesores

1. Como profesor de idiomas ¿Ud. utiliza la música en el aula de ELE?

- Sí
- No

2. ¿Qué tipo de música utiliza?

- Instrumental
- Latino americana
- Moderna
- Otra, ¿Cuál es?

3. ¿Por qué este tipo de música?

- Por experiencia
- Por gusto
- porque es moderna
- Otra ¿Cuál es?

4. ¿En qué momento de la clase utiliza Ud. la música?

- Al principio de la clase
- En medio de la clase
- Al final de la clase

5. ¿Qué medio suele utilizar para difundir la música en el aula?

- La cinta grabada
- El CD ROM
- El medio audiovisual
- Internet
- Otro ¿Cuál es?

6. ¿Ud. piensa que la música puede ayudar a los estudiantes a asimilar los conocimientos?

- Sí
- No

7. ¿Para qué utiliza la música en la clase?

- Para crear un entorno agradable
- Para estimular la capacidad de los estudiantes
- Para motivar y animarlos a participar
- Para hacerles descubrir la cultura española

8. ¿En qué asignatura recurre a la música?

- Léxico
- Gramática
- Comentario oral
- Literatura
- Otras ¿Cuáles son?

9. ¿Para qué Ud. la usa?

- Para la pronunciación
- Para la memorización
- Para el vocabulario

10. ¿Cómo sus estudiantes reaccionan cuando Ud. utiliza la música en la clase?

- Se muestran motivados
- Se muestran impresionados
- No les interesa

11. ¿Qué resultados obtiene?

- Muy buenos
- Satisfactorios
- Bastante buenos
- Aceptables

Anexo n°2

Cuestionario para estudiantes

1. ¿Escuchas música?

- Mucho
- Poco
- A veces

2. ¿Qué tipo de música prefieres?

- Instrumental
- Latino americana
- Moderna
- Otra, ¿Cuál es?

3. ¿Por qué este tipo de música?

- Porque es tranquila
- Porque es dinámica
- Porque es romántica

4. ¿Para qué escuchas música?

- Para relajarte
- Para divertirte
- Para enriquecer tu vocabulario

5. Cuando escuchas música, ¿Qué te interesa más?

- La melodía de la canción
- La letra de la canción
- La lengua de la canción

6. ¿La música puede ayudarte a memorizar tus lecciones?

- Sí
- No

7. Cuando algunas expresiones te parecen difíciles de memorizar, ¿recurre al canturreo?

- Sí
- A veces
- No

8. ¿Tu profesor utiliza la música en el aula?

- Sí
- No

9. ¿Qué utiliza?

- La cinta grabada
- El CD-ROM
- El medio audiovisual
- Internet
- Otro ¿Cuál es?

10. Cuando tu profesor recurre a la música en el aula, ¿Cómo te parece?

- Te gusta mucho
- Te anima a trabajar
- Te molesta
- No te gusta

11. ¿A qué asocias la música?

- A un auxiliar de trabajo
- Al arte y a la cultura
- A las fiestas y galas
- Al ocio y pérdida de tiempo

Anexo n°3

Entrevista con profesores

- Pregunta n°1: ¿Puede Ud hablarme de su experiencia como profesor (a): años, niveles, etc?
- Pregunta n°2: Cuando hay una falta de interés en el aula. ¿Qué hace Ud para despertar de nuevo el interés de sus estudiantes?
- Pregunta n°3: Introducción de la música en aula: ¿está incluida en el programa o Ud la introduce por iniciativa propia?
- Pregunta n°4: Cuando utiliza la música ¿constata un cambio al nivel de la clase?

Anexo n°4

Letras de canciones

Canción "La camisa negra"

Intérprete: Juanes Esteban

Tengo la camisa negra, hoy mi amor está de luto.

Hoy tengo en el alma una pena y es por culpa de tu embrujo.

Hoy sé que tú ya no me quieres y eso es lo que más me hierde.

Que tengo la camisa negra y una pena que me duele.

Mal parece que sólo me quedé y fue pura todita tu mentira, que maldita mala suerte la mía que aquel día te encontré.

Por beber del veneno malevo de tu amor yo quedo moribundo y lleno de dolor.

Respiré de ese humo amargo de tu adiós y desde que tú te fuiste yo sólo tengo...

Tengo la camisa negra porque negra tengo el alma yo por ti perdí la calma y casi pierdo hasta mi cama.

Cama cama caman baby te digo con disimulo que tengo la camisa negra y debajo tengo el difunto.

Tengo la camisa negra ya tu amor no me interesa, lo que ayer me supo a gloria hoy me sabe a pura.

Miércoles por la tarde y tú no llegas ni siquiera muestras señas. Y yo con la camisa negra y tus maletas en la puerta.

Anexo n°5

Canción "A Dios le pido"

Intérprete: Juanes Esteban

Que mis ojos se despierten con la luz de tu mirada. Yo a Dios le pido

Que mi madre no se muera y que mi padre me recuerde. A Dios le pido

Que te quedes a mi lado y que más nunca te me vayas mi vida. A Dios le pido

Que mi alma no descansa cuando de amarte se trate mi cielo. A Dios le pido

Por los días que me quedan y las noches que aun no llegan. Yo a Dios le pido

Por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos. A Dios le pido

Que mi pueblo no derrame tanta sangre y se levante mi gente. A Dios le pido

Que mi alma no descansa cuando de amarte se trate mi cielo. A Dios le pido

Un segundo más de vida para darte y mi corazón entero entregarte

Un segundo más de vida para darte y a tu lado para siempre yo quedarme

Un segundo más de vida. Yo a dios le pido

Que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos

Y que de tu vos sea este corazón todos los días a Dios le pido

Que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos. Y que de tu vos sea este corazón todos los días A Dios le pido.

Anexo n°6

Canción ;Ojalá!

Intérprete: Silvio Rodríguez

Ojalá que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigan, para que no las puedas convertir en cristal.

Ojalá que la lluvia deje de ser milagro que baja por tu cuerpo.

Ojalá que la luna pueda salir sin ti.

Ojalá que la tierra no te bese los pasos.

Ojalá se te acabe la mirada constante, la palabra precisa, la sonrisa perfecta.

Ojalá pase algo que te borre de pronto, una luz cegadora, un disparo nieve.

Ojalá, por lo menos, que me lleve la muerte, para no verte tanto, para no verte siempre, en todos los segundos, en todas las visiones.

Ojalá que no pueda tocarte ni en canciones...

Ojalá que la aurora no dé gritos que caigan por mi espalda.

Ojalá que tu nombre se le olvide a esa voz.

Ojalá las paredes no retengan tu ruido de camino cansado.

Ojalá que el deseo se vaya tras de ti a tu viejo gobierno de difuntos y flores.

Anexo n°7

Trabalenguas

"**P**epe Pérez, peluquero, peina pelucas
por poco dinero para personas
prudentes".

"**T**res tristes tigres comen trigo en un
trigal".

"**C**omo poco coco como poco coco
compro".

"**P**ablito clavó. ¡Qué clavito clavó
Pablito!"

"**E**l perro de San Roque no tiene rabo,
porque Ramón Ramírez se lo robado".

"**E**rre con erre, guitarra; erre con erre,
barril. ¡Qué rápido ruedan las ruedas del
ferrocarril".

"**S**i su gusto gustara del gusto que gusta
mi gusta, mi gusto también gustaría del
gusto que gusta su gusto".