

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„La canción como instrumento significativo en la enseñanza  
del español como lengua extranjera“

verfasst von / submitted by

Verena Unterpinker, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 517 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Italienisch  
UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Robert Tanzmeister



## Danksagung

Zunächst gebührt mein Dank Herrn Mag. Dr., ao. Univ.-Prof. Robert Tanzmeister, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen bei der Themenfindung und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt auch allen Teilnehmenden meiner Befragung für Ihre Informationsbereitschaft und ihren interessanten Beiträgen und Antworten auf meine Fragen, ohne die diese Arbeit in der Form nicht möglich gewesen wäre.

Außerdem möchte ich all jenen danken, die mich während meiner Studienzeit unterstützt haben: Meinen Freund\*innen, die mich zu jederzeit motiviert und bestärkt haben und mir mit viel Interesse, Empathie und Hilfsbereitschaft zur Seite standen. Meinem Freund Christoph, der mir stets eine große emotionale Stütze war und immer für mich da ist. Meinen lieben Eltern, die mich in all meinen Entscheidungen bestärkt haben und immer an mich glauben.

Danke. Gracias. Grazie.



# Índice

## Lista de figuras

|          |                                                                                                                               |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introducción .....</b>                                                                                                     | <b>1</b>  |
| 1.1      | Concepto de investigación y estructura del trabajo .....                                                                      | 2         |
| 1.2      | Situación inicial .....                                                                                                       | 3         |
| <b>2</b> | <b>El aprendizaje desde un punto de vista neurobiológico .....</b>                                                            | <b>4</b>  |
| 2.1      | El córtex.....                                                                                                                | 4         |
| 2.2      | El sistema límbico .....                                                                                                      | 6         |
| 2.3      | Neuronas y sinapsis .....                                                                                                     | 8         |
| <b>3</b> | <b>Aprendizaje y memoria desde una perspectiva neurocientífica .....</b>                                                      | <b>9</b>  |
| 3.1      | Los términos ‘aprendizaje’, ‘adquisición’ y el proceso del aprendizaje .....                                                  | 9         |
| 3.2      | Diferentes formas de aprendizaje .....                                                                                        | 10        |
| 3.2.1    | El aprendizaje no asociativo.....                                                                                             | 10        |
| 3.2.2    | El aprendizaje asociativo.....                                                                                                | 11        |
| 3.2.3    | El aprendizaje cognitivo.....                                                                                                 | 11        |
| 3.2.4    | El aprendizaje sociocognitivo .....                                                                                           | 11        |
| 3.3      | Memoria y aprendizaje .....                                                                                                   | 12        |
| 3.3.1    | División temporal de la memoria .....                                                                                         | 12        |
| 3.3.2    | División del contenido en la memoria.....                                                                                     | 13        |
| <b>4</b> | <b>Neurodidáctica .....</b>                                                                                                   | <b>16</b> |
| 4.1      | La neurodidáctica y sus beneficios para la pedagogía.....                                                                     | 16        |
| 4.2      | Los hallazgos más importantes sobre el aprendizaje desde la perspectiva de la investigación del cerebro.....                  | 19        |
| 4.3      | Voces críticas hacia la neurodidáctica.....                                                                                   | 25        |
| 4.4      | Similitudes y diferencias en el procesamiento de la música y el lenguaje en el cerebro .....                                  | 26        |
| <b>5</b> | <b>Música y canciones en el aula .....</b>                                                                                    | <b>31</b> |
| 5.1      | Las funciones de la música en el aula.....                                                                                    | 31        |
| 5.2      | Criterios para la selección de la canción .....                                                                               | 33        |
| 5.3      | Diferentes formas de aplicación de canciones en el aula .....                                                                 | 34        |
| 5.4      | <i>Audio literacy</i> y competencia performativa.....                                                                         | 38        |
| <b>6</b> | <b>Investigación empírica.....</b>                                                                                            | <b>40</b> |
| 6.1      | Diseño de investigación.....                                                                                                  | 41        |
| 6.2      | Herramientas de investigación.....                                                                                            | 42        |
| 6.3      | Participantes.....                                                                                                            | 47        |
| <b>7</b> | <b>Evaluación de datos .....</b>                                                                                              | <b>50</b> |
| 7.1      | Descripción de los resultados .....                                                                                           | 51        |
| 7.1.1    | Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso pedagógico de las canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras..... | 51        |

|           |                                                                                                 |            |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.1.2     | Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso de canciones en su propia enseñanza ..... | 54         |
| 7.1.3     | Posibles retos y obstáculos en el uso de canciones en el aula.....                              | 57         |
| 7.1.4     | Resumen de los resultados de la pregunta abierta.....                                           | 59         |
| 7.2       | Discusión de los resultados.....                                                                | 61         |
| 7.2.1     | Puntos fuertes y débiles del estudio .....                                                      | 64         |
| 7.2.2     | Perspectivas .....                                                                              | 65         |
| <b>8</b>  | <b>Relevancia para la práctica.....</b>                                                         | <b>66</b>  |
| 8.1       | <i>Volar</i> de Macaco.....                                                                     | 66         |
| 8.1.1     | Tablero general.....                                                                            | 67         |
| 8.1.2     | Plan de la lección.....                                                                         | 68         |
| 8.1.3     | Instrucciones y posibilidades de variación.....                                                 | 72         |
| 8.1.4     | Soluciones .....                                                                                | 77         |
| 8.2       | <i>Latinoamérica</i> de Calle 13 .....                                                          | 78         |
| 8.2.1     | Tablero general.....                                                                            | 79         |
| 8.2.2     | Plan de la lección.....                                                                         | 80         |
| 8.2.3     | Instrucciones y posibilidades de variación.....                                                 | 89         |
| 8.2.4     | Soluciones .....                                                                                | 96         |
| <b>9</b>  | <b>Conclusión .....</b>                                                                         | <b>99</b>  |
| <b>10</b> | <b>Bibliografía .....</b>                                                                       | <b>102</b> |

## Apéndice

## Lista de figuras

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fig. 1: El córtex (lateral) (cf. Ahsan et al. 2015)                                                                    | 12 |
| Fig. 2: Sección longitudinal del cerebro humano que muestra los centros límbicos más importantes (cf. Roth 2004: 499). | 15 |
| Fig. 3: La neurona (cf. Wikimedia.org/neurona)                                                                         | 16 |
| Fig. 4: Los cinco sistemas de memoria a largo plazo (cf. <a href="http://www.teachsam.de">http://www.teachsam.de</a> ) | 23 |
| Fig. 5: Relación de género de los participantes                                                                        | 53 |
| Fig. 6: Relación de edad de los participantes                                                                          | 54 |
| Fig. 7: Relación de años de servicio escolar de los y las participantes                                                | 54 |
| Fig. 8: Relación de las materias de enseñanza de los y las participantes                                               | 55 |
| Fig. 9: Procesos de análisis (modificado según Miles/Huberman 1984, 23; Mayring 2015)                                  | 57 |
| Fig. 10: Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso pedagógico de las canciones en la enseñanza             | 59 |
| Fig. 11: Frecuencia de uso de canciones en la enseñanza                                                                | 60 |
| Fig. 12.: Aplicación de canciones en el aula                                                                           | 61 |
| Fig. 13: Género musical en el aula                                                                                     | 61 |
| Fig. 14: Reacciones del alumnado al uso canciones en el aula                                                           | 62 |
| Fig. 15: Recomendación de docentes para aprender con canciones fuera del aula                                          | 64 |
| Fig. 16: Posibles retos y obstáculos en el uso de canciones en el aula                                                 | 66 |



## **1 Introducción**

La música es el compañero de cada momento de la vida cotidiana para la mayoría de las personas, ya sea a través de su creación y performance personal, o bien al escuchar las melodías que acompañan sus actividades, desde manejar hasta hacer ejercicio, pasando por radio y listas de Spotify. El interés por la música y su efecto en las personas es un fenómeno universal. Los jóvenes, en particular, suelen identificarse a través de la música, por lo que resulta obvio utilizar el efecto de ella en los colegios con fines didácticos. Además, el estilo de vida español y latinoamericano se ha acercado mucho a nosotros en la última década. Bailes latinoamericanos como la salsa y la bachata están en auge en toda Europa y las canciones en lengua española se escuchan por todas partes. Este interés general se puede aprovechar en las clases de español. El presente trabajo de fin de grado aborda el tema de cómo se puede incorporar canciones en lengua española significativamente a las clases de español. Mi elección de este tema se debe a que, durante mi formación en lenguas románicas, descubrí que el aprendizaje de nuevo vocabulario se tornaba mucho más lúdico y sencillo gracias a las canciones, convirtiéndose en una forma entretenida y efectiva de adquirir conocimientos. Debido al carácter repetitivo de las canciones, todavía recuerdo muchas de estas palabras y frases, incluso expresiones de jerga y proverbios. La combinación de mi deseo de entender las canciones y poder cantarlas ha resultado ser muy eficaz para la memorización de nuevo vocabulario. Por lo tanto, se me ocurrió investigar este tipo de aprendizaje para mi tesis de máster y se planteó la cuestión de cómo las canciones pueden ser utilizadas en las clases de español para que el aprendizaje sea más eficaz y divertida.

En concreto, se abordarán las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Son conscientes los profesores y profesoras de lenguas extranjeras del valor añadido de la música en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras?
- En caso afirmativo: ¿se refleja esto en actividades deliberadas con canciones en sus clases?
- ¿Para qué áreas de competencia consideran los profesores y profesoras de lenguas extranjeras beneficioso el uso de canciones?
- ¿Cuáles son los retos y obstáculos de utilizar canciones en clase? ¿Por qué razones los profesores y profesoras de lenguas extranjeras evitan utilizar canciones en sus clases?

## **1.1 Concepto de investigación y estructura del trabajo**

Mi propia experiencia me ha enseñado que el aprendizaje de idiomas a través de canciones es una estrategia extremadamente efectiva. Por esta razón, para la parte teórica de esta tesis, mi percepción subjetiva deberá ser respaldada por una fundamentación científica sólida. En mi búsqueda por comprender por qué el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta más sencillo a través de la música, me topé con numerosas investigaciones empíricas y artículos científicos que apoyaban la estrecha conexión entre habilidades musicales y lingüísticas. Al comprobar que tanto la música como el lenguaje activan y estimulan las mismas áreas del cerebro, se ha llegado a la conclusión de que la adquisición de un idioma es especialmente eficaz cuando se combina con la música. (cf. Chen-Hafteck & Mang 2012:261ff). Es decir que la investigación del cerebro nos proporciona información sobre los factores que influyen positiva o negativamente en el aprendizaje. Khaghaninejad (2016) afirma a este respecto lo siguiente: “Research has shown that during an electroencephalogram (EEG), music can change brain waves and make the brain more receptive to learning. Music connects the functions of the right and left hemisphere of the brain so that they work together and make learning quick and easy.” (Khaghaninejad 2016: 42)

En este marco, en el primer capítulo se analizará en profundidad el aprendizaje desde una perspectiva neurobiológica, para comprender de manera más completa y detallada los procesos que intervienen en el aprendizaje y cómo estos son ejecutados en nuestro cerebro. Más concretamente, se examinarán las áreas cerebrales que desempeñan papeles claves en las funciones de aprendizaje, como por ejemplo el córtex, el sistema límbico, y las neuronas y sinapsis. A continuación, se investigará la neurodidáctica y su misión de mejorar la educación gracias a los hallazgos de la investigación neurológica. Por ende, en el segundo capítulo, se analizarán las diversas modalidades de aprendizaje y su relación con la memoria, con el fin de profundizar en la comprensión de los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje. Además, se examinarán las similitudes y diferencias en el procesamiento de la música y el lenguaje en el cerebro. Después de una detallada exploración teórica del cerebro y su relación con el aprendizaje, la atención se centrará en la aplicación práctica de estos conceptos. En el capítulo “Música y canciones en el aula”, se examinarán de manera específica las funciones que la música puede desempeñar en el aula, las diferentes técnicas que existen para trabajar con canciones, y los criterios que deben considerarse al elegir canciones para lograr una eficacia óptima en el aprendizaje.

En la segunda parte, la sección empírica de esta investigación, se llevará a cabo una encuesta entre profesores y profesoras de lenguas extranjeras en colegios austriacos que imparten enseñanzas en español, italiano y francés. La encuesta tiene como objetivo responder a las preguntas de investigación iniciales relacionadas con el uso de la música y las canciones en el aula. Se prestará atención especial a los siguientes aspectos: conciencia de los y las docentes acerca de la importancia de las canciones en la enseñanza, su modo de utilización, las áreas de competencia que se pueden fomentar a través de la incorporación de canciones y los retos y obstáculos que pueden surgir al incorporarlas en el aula.

Tras la presentación y análisis exhaustivo de los resultados obtenidos a partir de la encuesta, se procederá a la elaboración de material didáctico específico, basado en la teoría y en los hallazgos obtenidos en dicha encuesta. Con el propósito de alcanzar una eficacia pedagógica óptima en el proceso de enseñanza del idioma español y ofrecer un recurso valioso a los y las docentes, se presentará una unidad didáctica completa que incluirá el uso de una canción, la cual podrá ser empleada directamente en el aula.

## **1.2 Situación inicial**

En las últimas décadas, la neurología y la ciencia cognitiva han realizado importantes avances (Edelmann 2005; Grein 2022; Hermann 2009; Roth 2004; Spitzer 2006) tanto la psicolingüística como la psicología del aprendizaje se están reorientando. La razón es el nuevo conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro humano y sus procesos. Estos resultados tienen dos consecuencias para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En primer lugar, la consideración del lenguaje como fenómeno mental y parte de la cognición exige un examen de los procesos de procesamiento del lenguaje que tienen lugar en la percepción, el almacenamiento y la producción del mismo, especialmente en la adquisición de lenguas extranjeras. Mientras que la adquisición de la primera lengua es fundamentalmente implícita, la adquisición de una lengua extranjera -cuanto más tarde- está estrechamente ligada al aprendizaje explícito (Boeckmann 2008).

Por otra parte, el contexto en el que se enseña la lengua desempeña un papel importante. Se ha demostrado que “die Stärke des emotionalen Zustandes, den der Schüler als Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein empfindet” (Roth 2004: 499) se correlaciona positivamente con el rendimiento de la memoria: A través del sistema límbico, que funciona como sistema central de evaluación emocional, toda la información entrante se evalúa en función de si es “gut/vorteilhaft/lustvoll und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist” (ibid.: 499s).

Por lo tanto, la capacidad de retener, reconocer y/o reproducir estructuras lingüísticas depende sobre todo de los métodos de enseñanza experimentados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, se está investigando sobre los métodos que apoyan el aprendizaje de lenguas extranjeras en este sentido. En este contexto, el “aprendizaje de lenguas extranjeras con música” adquiere un nuevo significado, en especial la inclusión de la música ligada al texto - la canción - que es el objeto principal de este trabajo.

## **2 El aprendizaje desde un punto de vista neurobiológico**

Hay dos factores que desempeñan un papel importante en el aprendizaje: el cerebro, o más concretamente el córtex, y las neuronas. Desde el punto de vista neurobiológico, el aprendizaje implica la creación de poblaciones de neuronas en el córtex. Cada bebé nace con unos 100.000 millones de neuronas que, sin embargo, están mínimamente interconectadas. En el primer año de vida, el bebé aumenta su masa cerebral de unos 250 a 750 gramos, y esto sólo se debe a que el bebé “aprende”, es decir, a que se forman conexiones firmes entre las neuronas (cf. Grein 2022: 8). Braun y Meier (2004: 507) explican que el cerebro busca constantemente la estimulación y la variedad por sí mismo. Así, el cerebro quiere ampliar sus poblaciones neuronales. Cada segundo llegan a nuestro cerebro unos 10 millones de informaciones, de las cuales unas 20 se asumen conscientemente (y posiblemente se transmiten), el resto prácticamente rebota. En la pubertad, el cerebro ha alcanzado su peso final medio de entre 1,3 y 1,4 kg. En el género masculino se puede encontrar alrededor de 23.000 millones de neuronas corticales, mientras que en el género femenino se contabilizan cerca de 19.000 millones, de un total de 100.000 millones de neuronas corticales. Mientras que en los bebés se pueden observar un gran número de conexiones neuronales, pero débiles, en la etapa adulta, el número de conexiones neuronales disminuye, pero éstas se vuelven más fuertes (cf. Grein 2022: 8).

### **2.1 El córtex**

El córtex está dividido en dos hemisferios más o menos simétricos. Estos están conectados por haces de fibras nerviosas (más de 300 millones). Las dos mitades se comunican entre sí a través del *corpus callosum*, el cuerpo calloso. El cuerpo calloso transmite los conocimientos aprendidos y la información almacenada en la memoria. A través de los experimentos en los cuales se seccionó el balancín de conexión de los dos hemisferios, se logró determinar qué funciones específicas pueden ser atribuidas a cada hemisferio cerebral. El hemisferio izquierdo se caracteriza por funciones lingüísticas, conceptuales, aritméticas, analíticas y abstractas y la conexión con la conciencia; el hemisferio derecho por la música, la geometría, funciones espaciales, reconocimiento de imágenes y patrones y sin conciencia clara (cf. Edelmann 2005:

6). En total, se distinguen cuatro lóbulos de diferente tamaño en la corteza (es decir, en ambos hemisferios respectivamente): El lóbulo frontal, el lóbulo parietal, el lóbulo occipital y el lóbulo temporal. Los lóbulos individuales están separados entre sí por los llamados surcos (latín: sulcus). Los lóbulos cerebrales se dividen a su vez en diferentes circunvoluciones. Además de las regiones del exterior del cerebro, hay otras estructuras y áreas que se encuentran ocultas bajo la capa visible, como la llamada isla, responsable, entre otras cosas, de la articulación (cf. Hermann/Fiebach 2007: 100). La siguiente figura muestra las áreas del cerebro relevantes para el aprendizaje de idiomas.

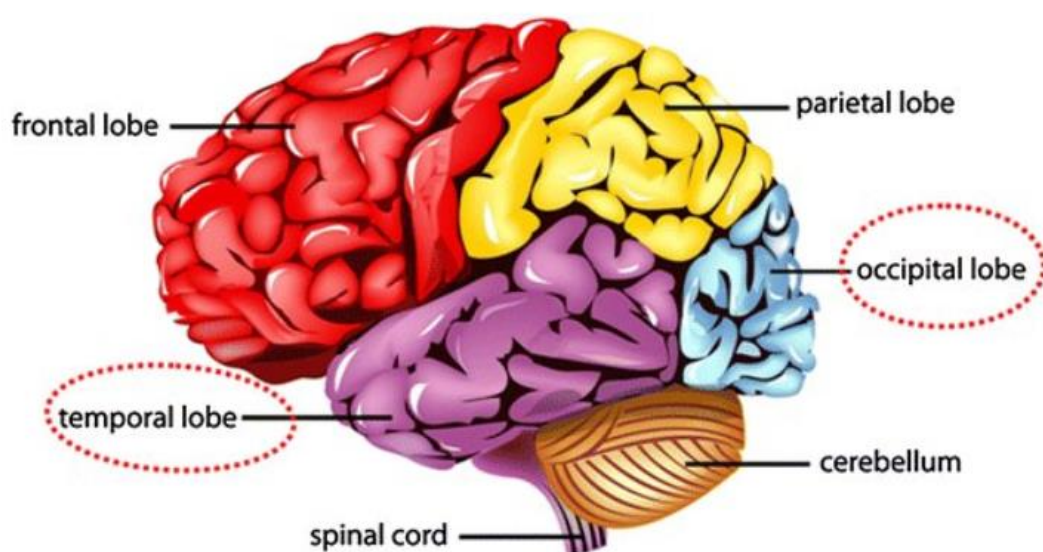


Fig. 1: El córtex (lateral) (cf. Ahsan et al. 2015)

Para el lenguaje y, por tanto, también para el aprendizaje de este, se utilizan todas las áreas del córtex: el córtex motor regula los músculos durante el habla. El área de Broca (habla) se encuentra en el lóbulo frontal que es responsable del procesamiento sintáctico y de la coordinación motora del habla. Además, el procesamiento pragmático del lenguaje se lleva a cabo en el lóbulo frontal, particularmente en lo que respecta a las alusiones y las metáforas. El lóbulo parietal procesa los estímulos hápticos (sentido del tacto) y contiene el centro de lectura. El lóbulo temporal evalúa el contenido emocional de la expresión facial de nuestro interlocutor. Aquí también se encuentra el centro de procesamiento del lenguaje, la llamada área de Wernicke (comprensión del lenguaje). Por último, el lóbulo occipital se utiliza para la recepción visual de los estímulos. Con la edad, el volumen de algunas de estas zonas disminuye. Una función central tiene – incluso antes del procesamiento real del lenguaje – el llamado sistema límbico (cf. Grein 2022: 9s).

## 2.2 El sistema límbico

El sistema límbico es un concepto teórico que hace referencia a un conjunto de estructuras que están interrelacionadas de manera funcionalmente significativa (cf. Solms 2004: 31). Este sistema transmite los afectos, los sentimientos y la motivación y, de este modo, es el verdadero controlador del éxito del aprendizaje. Las partes más importantes del sistema límbico incluyen las partes límbicas de la corteza cerebral, el hipocampo, la amígdala, el sistema mesolímbico y los sistemas neuromoduladores (cf. Roth 2004: 498).

**Las partes límbicas de la corteza cerebral** (corteza prefrontal, orbitofrontal y cingulada) son responsables de las emociones y los motivos conscientes, del rendimiento cognitivo consciente y de la acción y del control de los impulsos. **La formación del hipocampo**, en cambio, es la organizadora de la memoria declarativa, es decir, de la memoria consciente (memoria episódica, memoria de hechos, memoria de familiaridad) (cf. *ibid.*: 498). Además, está especializado en la identificación de noticias y en la formación de representaciones neuronales de las mismas. De ahí el término “detector de novedades”. Para orientarse en un lugar nuevo, se forman representaciones en el hipocampo. Puede describirse como la puerta de entrada a la memoria a largo plazo. Los nuevos conocimientos se clasifican y estructuran y se transfieren a la memoria a largo plazo (cf. Spitzer 2007: 23). **La amígdala** controla el condicionamiento emocional, especialmente la mediación de los sentimientos negativos, como el estrés y el miedo (cf. Roth 2004: 498). **El sistema mesolímbico** – denominado sistema de recompensa – es responsable de trastornos como la adicción, pero también del condicionamiento estímulo-recompensa. En cuanto se activa, uno desarrolla un mayor deseo. La hormona dopamina está intensamente involucrada en esto. Por lo tanto, el sistema mesolímbico también se denomina sistema dopaminérgico mesolímbico. Todos los procesos asociados con el neurotransmisor dopamina se originan o están involucrados aquí. Desde el punto de vista neurocientífico, las experiencias positivas liberan las llamadas “hormonas de la felicidad” en el sistema mesolímbico. Por fin, **los sistemas neuromoduladores** controlan la atención, la motivación, el interés, la capacidad de aprendizaje a través de los neuromoduladores norepinefrina (atención general, excitación, estrés), dopamina (impulso, curiosidad, expectativa de recompensa), serotonina (amortiguación, calma, sensación de bienestar) y acetilcolina (atención focalizada, facilitación del aprendizaje) (*ibid.*: 60ss).

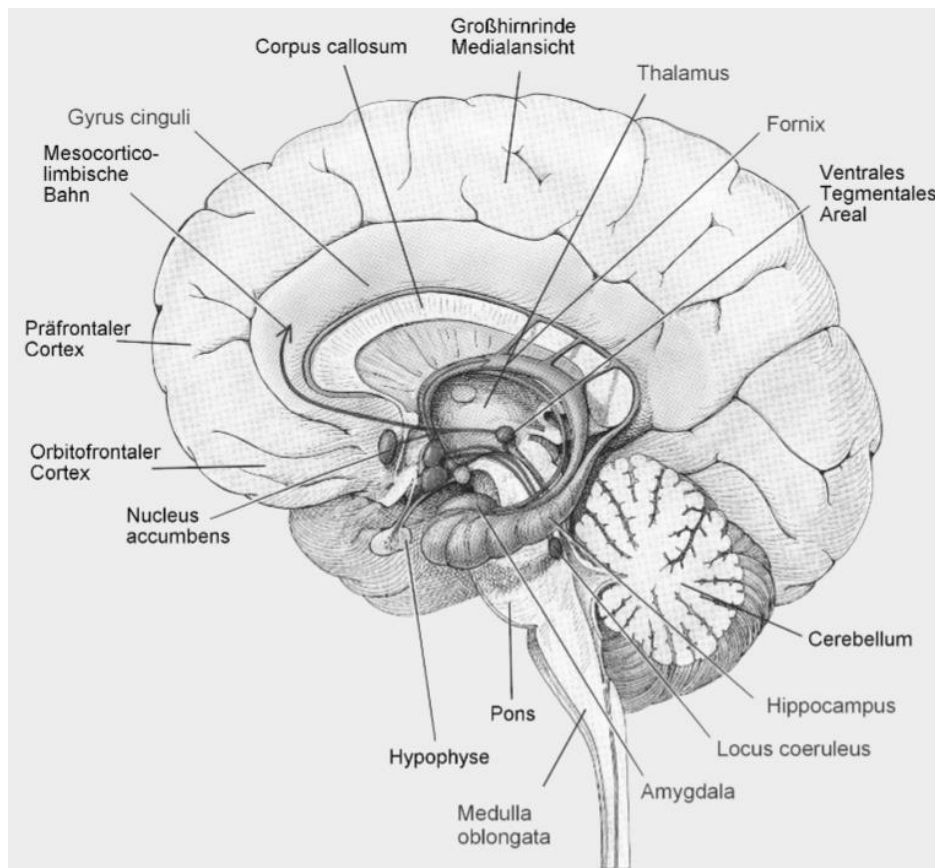


Fig. 2: Sección longitudinal del cerebro humano que muestra los centros límbicos más importantes (cf. Roth 2004: 499).

Los mencionados centros límbicos forman el sistema central de evaluación de nuestro cerebro. Este sistema evalúa todo lo que sucede a través de nosotros y con nosotros según si fue bueno/beneficioso/placentero y debe repetirse en consecuencia, o malo/adverso/doloroso y debe evitarse en consecuencia. Almacena estas evaluaciones en la memoria emocional de la experiencia, que funciona en gran medida de forma inconsciente. En cada situación, el sistema límbico comprueba si esta situación es ya conocida o muy similar a otra anterior, y qué experiencias hemos tenido con ella. Los detalles de los acontecimientos no proceden de los propios centros límbicos en sentido estricto, sino que son añadidos por el hipocampo a través de la memoria declarativa. Este sistema decide fundamentalmente sobre el éxito del aprendizaje en la medida en que se pregunta en cada situación de aprendizaje si vale la pena escuchar, aprender y practicar (cf. *ibid.*: 500s.). Por lo tanto, para la enseñanza concreta, tiene sentido mostrar a los alumnos y alumnas la relevancia del tema. Si el profesor o la profesora parece motivado/a, el alumnado asume conscientemente que los conocimientos son provechosos. Además, es útil comparar primero la nueva información con los conocimientos existentes y activar así los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, por ejemplo, en forma de mapas mentales (Grein 2022: 11s.).

### 2.3 Neuronas y sinapsis

El cerebro está formado principalmente por células nerviosas, llamadas neuronas, y por las conexiones de fibra entre las neuronas. Durante el aprendizaje, son principalmente las conexiones entre las neuronas las que cambian. La transmisión de los estímulos tiene lugar a través de las llamadas sinapsis, por lo que el aprendizaje también puede definirse como un cambio en la fuerza de las sinapsis (cf. Giesinger 2013: 527). Las sinapsis transmiten a su vez los neurotransmisores ya mencionados, de los que se conocen actualmente más de cien diferentes. Las siguientes son de especial importancia para el aprendizaje:

- Acetilcolina: central para el control de la atención
- Norepinefrina: Procesamiento de la información, miedo y emociones
- Dopamina: sistema de recompensa
- GABA (ácido gamma aminobutírico): amortigua la excitación y calma
- Serotonina: bienestar
- Glutamato: percepción sensorial

(cf. Grein 2022: 13)

Con cada entrada (consciente o inconsciente), se producen los llamados procesos de carga entre las neuronas implicadas. La misma entrada (por ejemplo, las repeticiones) se dirige a los mismos grupos de neuronas. Las neuronas individuales implicadas forman entonces una conexión más estable. La neurona está formada por el cuerpo celular, que contiene el núcleo celular, las dendritas y los axones. El estímulo es recibido por las dendritas y transmitido a la siguiente neurona a través del axón. Las sinapsis se sitúan y se forman en el extremo del axón (cf. Trepel 2012: 3ss).

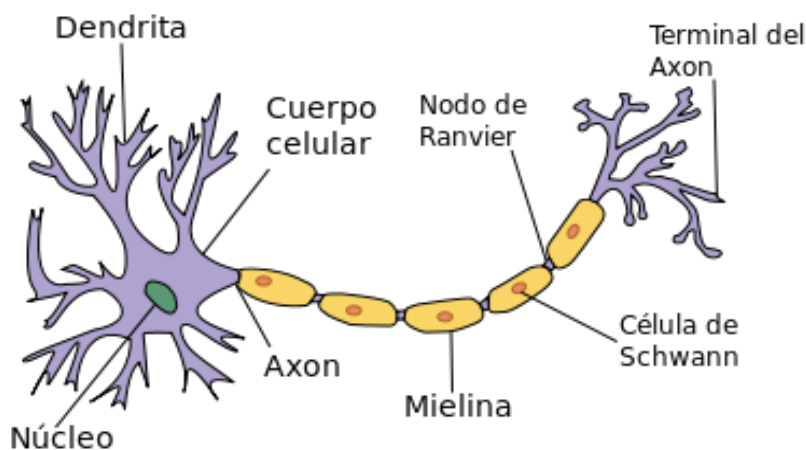


Fig. 3: La neurona (cf. [Wikimedia.org/neurona](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Neuron))

Las neuronas forman una red en la que la información se procesa activando las neuronas. Debido a las posibilidades de modificación inherentes a las células de las neuronas, se producen cambios estructurales de la red que tienen efecto en las sinapsis. Dependiendo de las tareas funcionales, el número de neuronas interconectadas para formar una red varía de unos pocos a millones de células. Estas redes están a su vez interconectadas en redes y las neuronas individuales son componentes de diferentes redes. La actividad neuronal cambiante define la estructura de una red en un momento dado. Estas llamadas representaciones en el cerebro se crean cuando las impresiones del exterior dejan un rastro. Las células nerviosas forman representaciones en función del entorno y los cambian de nuevo si es necesario (Friedrich 2005: 192ss). Todo nuestro conocimiento sobre las propiedades de nuestro entorno, así como las acciones, los valores, las relaciones, el lenguaje, los estados corporales, etc., están representados y activables por neuronas (cf. Spitzer 2007: 12s).

En resumen, puede decirse que el cerebro, como nuestro órgano más flexible, es capaz de establecer, reforzar y cambiar las conexiones entre las células nerviosas a través de estímulos, o de disolver las conexiones no utilizadas. Se trata de procesos de reorganización neuronal que dependen, por un lado, de la entrada que debe procesarse y, por otro, de los estados funcionales internos (cf. Spitzer 2013: 211). La transmisión de información es, pues, la función especial de las células nerviosas. El esquema básico de la organización del cerebro está hasta cierto punto predeterminado por nuestros genes, pero se modifica por las influencias del entorno, ya que son posibles innumerables patrones de organización porque hay un número infinito de combinaciones de cómo las células del cerebro pueden conectarse entre sí (cf. Solms 2004: 25).

### **3 Aprendizaje y memoria desde una perspectiva neurocientífica**

El siguiente capítulo explica cómo se produce el aprendizaje en el cerebro. Además, se presentan las diferentes formas de aprendizaje como también los diferentes sistemas de memoria explicando los factores que son cruciales para el almacenamiento permanente de la información.

#### **3.1 Los términos ‘aprendizaje’, ‘adquisición’ y el proceso del aprendizaje**

El aprendizaje es un término de uso frecuente y asociamos sobre todo la escuela o la educación con esta palabra. Pero ¿qué significa realmente el término “aprendizaje”? La adquisición de conocimientos teóricos forma sin duda parte de él, pero también la adquisición de habilidades motrices. El uso cotidiano de la palabra “aprendizaje” se dirige principalmente al “contenido” del aprendizaje. El contenido incluye, entre otras cosas, conocimientos, habilidades, destrezas,

pero también actitudes. En la literatura técnica se entiende por “aprendizaje” todos los procesos de un organismo que no pueden observarse directamente, especialmente en su sistema nervioso central (cerebro), que están condicionados por la experiencia y dan lugar a un cambio o una ampliación relativamente permanente del repertorio conductual (cf. Krüger 2010: 97). Otra definición más corta da Gluck, afirmando que el aprendizaje es “[t]he process by which changes in behavior arise as a result of experiences interacting with the world.” (Gluck 2019: 1048) Esto significaría que cualquier experiencia que nos cambie en mayor o menor medida nuestro comportamiento puede clasificarse como “aprendizaje”. De ello se deduce que el aprendizaje puede “ocurrir” siempre y en todas partes, intencionadamente o no, y eso a lo largo de la vida. Una comprensión del aprendizaje limitada únicamente al contexto escolar resultaría, por tanto, demasiado restringida.

Llegados a este punto, parece útil abordar brevemente la distinción entre aprendizaje y adquisición. En el contexto escolar, por ejemplo, el aprendizaje se entiende en gran medida como un “proceso constructivo, individual y autodirigido que puede ser fomentado por la enseñanza”. (Tanzmeister 2008: 15) La distinción entre la dicotomía de aprendizaje y adquisición se remonta a Krashen, quien entiende el aprendizaje (en la enseñanza de lenguas extranjeras) como un proceso de adquisición controlado y promovido por la instrucción, basado en la conciencia del lenguaje y la conciencia de las reglas, mientras que la adquisición se refiere al proceso extrainstruccional, natural y no controlado de adquisición de una lengua extranjera. De acuerdo con la adquisición natural de la lengua, una lengua extranjera ya no debe adquirirse principalmente mediante el aprendizaje de reglas gramaticales, sino a través de una auténtica acción de habla interactiva y comunicativa en el uso. Sin embargo, esta dicotomía no puede mantenerse necesariamente en la realidad escolar, ya que el aprendizaje y la adquisición se mezclan, porque los conocimientos declarativos aprendidos explícitamente (saber que) pueden transferirse a conocimientos procedimentales inconscientes (saber cómo) (cf. *ibid.*: 16).

### **3.2 Diferentes formas de aprendizaje**

En la literatura científica se hace una distinción entre diversos modos de aprendizaje, ya que no todos ellos son equivalentes. Las formas más importantes son: el aprendizaje no asociativo, el aprendizaje asociativo, el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje sociocognitivo.

#### **3.2.1 El aprendizaje no asociativo**

El aprendizaje no asociativo, una forma de aprendizaje sumamente elemental, es comúnmente observado en animales de menor complejidad biológica. Tiene lugar predominantemente en un

nivel no consciente. Las impresiones y percepciones sensoriales se procesan sin relación entre los estímulos individuales o entre los estímulos y el comportamiento. Este ámbito del aprendizaje incluye la habituación, es decir, la disminución de la reacción a un estímulo repetido, la sensibilización, que supone un aumento de la disposición a reaccionar, y el *priming* que es una influencia en el rendimiento perceptivo. Una sola presentación de un estímulo es suficiente para facilitar subliminalmente el procesamiento posterior del mismo estímulo o de un estímulo asociado (cf. Winkel et al. 2006: 15).

### **3.2.2 El aprendizaje asociativo**

El aprendizaje asociativo conlleva la adquisición de vínculos entre elementos. Dichos vínculos pueden ser asociaciones entre estímulos, como en el caso del condicionamiento clásico, o bien, asociaciones entre conductas y consecuencias, como se observa en el condicionamiento operante. El aprendizaje asociativo se da tanto en humanos como en animales (cf. Winkel et al. 2006: 15). El objetivo del condicionamiento operante es cambiar la frecuencia de ocurrencia de la conducta, ya sea mediante el refuerzo o el castigo de las consecuencias conductuales. En la escuela, el condicionamiento operante tiene lugar diariamente a través de diversos sistemas de refuerzo, como la concesión de notas o los elogios del profesor o de la profesora. Estas consecuencias conductuales convierten los estímulos antes neutros en condicionados. Por ejemplo, los libros de texto, el/la docente o una asignatura pueden desencadenar reacciones emocionales como el miedo o la alegría (cf. Mietzel, 2001: 130).

### **3.2.3 El aprendizaje cognitivo**

El aprendizaje cognitivo describe la adquisición de conocimientos explícitos y representativos. Se entiende por cognición aquellos procesos a través de los cuales un organismo adquiere conocimiento de su entorno. En la esfera humana, son en particular la percepción, la imaginación, el pensamiento, el juicio y el lenguaje. La adquisición de conocimientos es, por lo tanto, un proceso de compromiso activo del alumnado con su entorno. De este modo, se produce una representación neuronal en el cerebro. Este proceso está determinado por diferentes variables como la motivación, las expectativas y las emociones (cf. Edelman, 2005: 114).

### **3.2.4 El aprendizaje sociocognitivo**

El aprendizaje escolar consiste en gran medida en el aprendizaje cognitivo. Pero el aprendizaje sociocognitivo también desempeña un papel importante. El contacto e intercambio positivo con los demás en el contexto de una actividad productiva crea alegría y satisfacción. Al mismo

tiempo, se adquieren importantes habilidades sociales. El aspecto social del aprendizaje puede utilizarse en las clases escolares principalmente como fuente de motivación, por ejemplo, mediante el aprendizaje cooperativo en forma de trabajo en grupo (cf. Winkel et al. 2006: 62f.). El aprendizaje sociocognitivo está influenciado por factores conductuales, cognitivos y sociales. Implica procesos de aprendizaje en el contexto de un entorno social. La percepción y las expectativas son variables importantes en este caso. El aprendizaje social se centra en el desarrollo de habilidades individuales, emocionales, democráticas y prácticas. La importancia de los grupos sociales (familia, compañeros, colegas, etc.) para el desarrollo se hace evidente y tampoco debe descuidarse en la escuela (cf. Wagner 2016: 13f.).

### **3.3 Memoria y aprendizaje**

La memoria nos permite almacenar diversas impresiones sensoriales, como sensaciones visuales, acústicas o incluso olfativas, durante períodos de tiempo más largos y recordarlas en situaciones nuevas. También nos permite aprender hechos, por ejemplo, en la escuela, y almacenar y recordar datos personales junto con los sentimientos correspondientes. En la investigación psicológica y neurocientífica, la memoria se entiende desde hace tiempo no como un fenómeno uniforme, sino dividido en varias subformas. En consecuencia, los rendimientos de la memoria pueden subdividirse en términos de tiempo, contenido y según los procesos involucrados (cf. Brand/Markowitsch 2011: 1).

#### **3.3.1 División temporal de la memoria**

En primer lugar, la memoria puede dividirse a lo largo del eje temporal en memoria ultracorta, a corto plazo y a largo plazo. La memoria ultracorta cubre un periodo de tiempo de unos milisegundos y almacena las experiencias perceptivas (por ejemplo, lo que se ve o se oye). Las impresiones sensoriales se “retienen” así durante un corto periodo de tiempo, por lo que el contenido de la memoria ultracorta también se denomina *print* sensorial (*print* = huella). La memoria a corto plazo se limita en la psicología – a diferencia del lenguaje cotidiano – a un tiempo de algunos segundos (normalmente de 20 a 40) a un máximo de unos minutos (cf. *ibid*: 1). En la memoria a corto plazo, se almacenan aproximadamente siete más/menos dos unidades de información. Un ejemplo de actividad de memoria a corto plazo es el acto de marcar un número de teléfono que se ha escuchado poco antes. La información se transfiere de la memoria a corto plazo a la de largo plazo o no se procesa más y, por lo tanto, se “olvida”. La memoria a largo plazo es (teóricamente) ilimitado en términos de capacidad (número de información almacenada) y duración del almacenamiento. Esto significa que podemos absorber y retener nueva información a lo largo de nuestra vida sin tener que borrar lo que ya hemos aprendido.

Entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo se supone una especie de interfaz: la memoria de trabajo. En la memoria de trabajo (que sólo se añadió posteriormente a los supuestos de una división temporal de la memoria), se “procesa” la información entrante (por ejemplo, se puede repetir internamente un número de teléfono que se ha oído o se pueden hacer asociaciones) y, por tanto, se prepara para su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Además, la información también puede ser recuperada de la memoria a largo plazo y procesada posteriormente en la memoria de trabajo, es decir, modificada (cf. Brand/Markowitsch: 1s.).

Los acontecimientos vivenciales y emocionales, episódicos y autobiográficos, se fijan inmediatamente en la memoria, porque los contenidos con carga emocional se procesan a través de estructuras diferentes a las de los contenidos personalmente insignificantes. La implicación del sistema límbico desempeña un papel importante en esto. El resto de la información se almacena mediante un proceso continuo impulsado por diversas actividades de aprendizaje, como la atención, la repetición y el procesamiento. Para que la información se almacene en la memoria a largo plazo debe haber un cambio estructural en el cerebro. El llamado rastro de memoria debe consolidarse y representa la base del aprendizaje y la memoria (cf. Gasser 2010: 39s). El tipo de procesamiento durante la adquisición de la información, la profundidad del procesamiento, es responsable del éxito de la recuperación de la información (cf. Edelman 2005: 164). Un determinado contenido es procesado en el cerebro por diferentes áreas de forma simultánea e interactiva. Cuanto más intensamente tratemos el contenido y pensemos en él, más probable será que se almacene en la memoria (cf. Spitzer 2007: 6). La transferencia de información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo se consigue cuando el contenido se aplica de forma significativa, mientras que la memorización pasiva sólo conduce a esta transferencia en una medida muy reducida (cf. Gluck 2010: 176).

### **3.3.2 División del contenido en la memoria**

Como ya se ha descrito al principio de este capítulo, la memoria humana comprende una gran cantidad de tipos de información que pueden resumirse según su afiliación de contenido y diferenciarse de otros contenidos de la memoria. Así, el aprendizaje y la posterior realización de determinadas acciones – por ejemplo, el esquí – es una actuación de la memoria diferente a, por ejemplo, el aprendizaje de hechos sobre acontecimientos generales del mundo y los conocimientos escolares. Una de las teorías de la memoria más conocidas sobre la subdivisión del contenido de la memoria a largo plazo se remonta a Endel Tulving (1995) y se ha ampliado desde entonces (cf. Markowitsch 2003). Se parte de cinco sistemas de memoria a largo plazo, que están estructurados jerárquicamente. A grandes rasgos, se pueden distinguir dos subsistemas: La memoria implícita y la memoria explícita. Un rastro de memoria puede

activarse en la memoria a largo plazo sin que surja una experiencia relacionada como recuerdo consciente; la mayoría de los procesos de memoria son de este tipo y, por tanto, implícitos. Solo cuando un rastro de memoria a largo plazo activado entra en conciencia, el recuerdo se ha hecho explícito (cf. Gasser 2010: 40). La memoria implícita, que funciona en gran medida de forma inconsciente, incluye la memoria procedimental, la memoria perceptiva y el sistema de cebado (*priming*). La memoria explícita incluye la memoria episódica y la memoria semántica (cf. Spitzer 2013: 118).

El nivel más bajo es la **memoria procedimental**, en la que se almacenan las habilidades motoras y las acciones rutinarias. Un ejemplo de ello es montar en bicicleta o preparar el café. El siguiente sistema de memoria superior es el **sistema de cebado (*priming system*)**. El *priming* se entiende como un mayor rendimiento en el reconocimiento de cosas percibidas previamente (de forma inconsciente). Por ejemplo, si escuchamos una melodía desconocida de forma casual en la radio y más tarde volvemos a percibir algunas secuencias de esta melodía, podemos reconocer estas secuencias sonoras y asociarlas con la melodía que escuchamos antes. La **memoria perceptiva** incluye el reconocimiento consciente de objetos o sonidos únicamente en función de sus características perceptivas. No es necesario (y para algunos pacientes con trastornos de memoria no es posible) poder nombrar correctamente el objeto visto, por ejemplo. Solo sobre la base de las características perceptivas surge un sentimiento de familiaridad y reconocimiento. De este modo, se puede reconocer una fruta que se ha visto antes, aunque no se recuerda cómo se llama o a qué sabe. La **memoria semántica** – que también se denomina sistema de conocimiento – contiene el conocimiento general del mundo y los hechos que se almacenan y recuerdan sin contexto. El hecho de saber que Londres es una ciudad de Inglaterra (incluso sin haber estado allí) es un ejemplo de la memoria semántica. Las experiencias personales de nuestra autobiografía se almacenan en la **memoria episódica**. Los contenidos de este sistema de memoria tienen siempre una referencia espacial y temporal y suelen ser también evaluados emocionalmente. Por ejemplo, podemos recordar nuestra última fiesta de cumpleaños, indicando cuándo tuvo lugar, dónde la celebramos y qué amigos estuvieron allí. Esto hace que gran parte de nuestra autobiografía tenga un contenido de memoria episódica (cf. Brand/Markowitsch 2011: 2s). La siguiente figura resume de nuevo los cinco sistemas de memoria a largo plazo

## Gedächtnissysteme im Langzeitgedächtnis

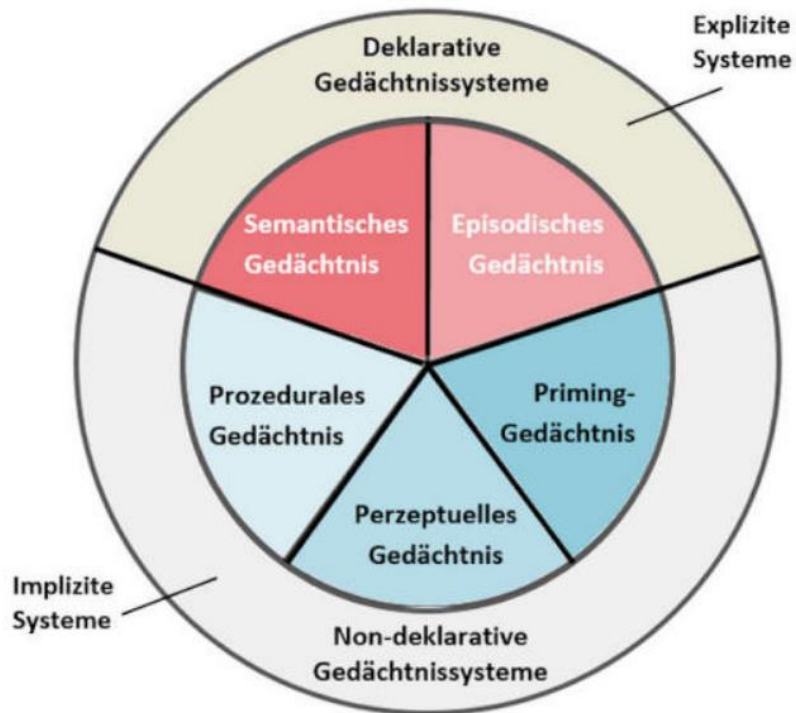


Fig. 4: Los cinco sistemas de memoria a largo plazo (cf. <http://www.teachsam.de>)

## **4 Neurodidáctica**

De acuerdo con los hallazgos de la neurociencia, el aprendizaje se produce en el cerebro y está influenciado por diversos factores. Ahora, los conocimientos adquiridos de esta investigación deben ser aplicados en la pedagogía y didáctica para mejorar el aprendizaje en la escuela. El capítulo 4 se enfoca, por lo tanto, en la neurodidáctica y su papel en el mejoramiento del aprendizaje en la escuela. En el primer subcapítulo 4.1, se establecen los objetivos y descripciones de la neurodidáctica y sus beneficios para la pedagogía. El segundo subcapítulo 4.2 presenta los resultados más relevantes de la investigación cerebral sobre el aprendizaje, y analiza otros factores que influyen en el aprendizaje escolar. Finalmente, el subcapítulo 4.3 compara y contrasta el procesamiento de la música y el lenguaje en el cerebro con el fin de evaluar las posibilidades y limitaciones de las canciones como una herramienta para aprender lenguas extranjeras.

### **4.1 La neurodidáctica y sus beneficios para la pedagogía**

La neurodidáctica se introdujo como término para un nuevo enfoque metodológico en la educación especial para alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y comprensión. En la psicología cognitiva, este enfoque se basa en eludir los errores de pensamiento y comprensión mediante el uso de otras operaciones mentales para lograr el resultado originalmente deseado pero perdido. En pocas palabras, la neurodidáctica consiste en interpretar las condiciones previas, las estructuras y los procesos de los factores favorables y desfavorables del aprendizaje organizado en la escuela y en la clase, en la medida en que se conocen, desde un punto de vista neurocientífico, y modificarlos a partir de los conocimientos neurocientíficos (cf. Hermann 2009: 9).

Para poder hacer efectivos los resultados de la investigación sobre el cerebro para el público en general, la neurodidáctica se esfuerza por tener una visión interdisciplinaria. Al principio, el objetivo de la interdisciplinariedad de la ciencia de la educación y la investigación del cerebro era desarrollar la neurodidáctica como una nueva teoría y práctica pedagógica que se reformularía sobre la base de los resultados más actuales de la investigación del cerebro. Hoy en día, la neurodidáctica ya no tiene un enfoque didáctico específico, sino que es sinónimo de una variedad de contribuciones a la integración de los conocimientos neurocientíficos en el aprendizaje y la enseñanza (cf. Müller 2016: 207).

Sin embargo, mientras que los investigadores del cerebro comentan con frecuencia cuestiones de ciencias de la educación y señalan la necesidad de integrar los conocimientos neurobiológicos en la pedagogía, el objeto de estudio es visto con escepticismo por los

científicos de la educación, posiblemente como resultado de la separación de las ciencias naturales y las humanidades en la historia de la ciencia (cf. Friedrich 2005: 30). Esta contraposición crítica no parece haber cambiado mucho en los últimos años, tal y como lo resume la neurocientífica italiana Manuela Macedonia:

“Neurowissenschaftler und Pädagogen haben unterschiedliche Ziele in ihrer Arbeit. Die Einen arbeiten an den Grundlagen der Kognition, die Anderen formen die Kognition von Menschen, die sie in ihrer Entwicklung begleiten. Neurowissenschaftler sind Naturwissenschaftler, sie grenzen Phänomene streng ein und belegen die Ursachen mit empirischen Methoden. Pädagogen sind in der Tradition der Geisteswissenschaften aufgewachsen, sie sind an weit reichenden Zusammenhängen interessiert, ihre Sprache ist die der Thesen und Antithesen.“ (Macedonia 2011: 87)

Sin embargo, según Macedonia, ya existen vías y puentes que conectan la neurociencia y la práctica docente, comentando que debe entenderse que el objetivo de la neurodidáctica es complementar o diferenciar las didácticas existentes con los hallazgos neurobiológicos. Según ella, no se puede negar que los hallazgos neurocientíficos pueden ser de gran utilidad para la pedagogía en este contexto y que los conocimientos adquiridos por la neurociencia sobre los procesos de aprendizaje y memoria deben integrarse en la pedagogía para poder controlarlos mejor e influir positivamente en ellos (cf. Macedonia 2011: 88).

Por tanto, la investigación sobre el cerebro puede reforzar la práctica educativa desde los siguientes puntos de vista:

- Los hallazgos sobre el aprendizaje de la práctica pedagógica pueden ser confirmados por los hallazgos de la investigación del cerebro. Los conceptos didácticos y metodológicos pueden ser optimizados como resultado
- Las prácticas pedagógicas basadas en supuestos erróneos pueden ser corregidas o eliminadas por los hechos neurocientíficos
- En cuanto a los problemas específicos de aprendizaje, mediante el estudio del cerebro se pueden desarrollar estrategias educativas y metodologías de aprendizaje mejoradas, ya que los problemas de aprendizaje pueden ser explicados y diagnosticados con mayor precisión y detalle

(cf. Reich 2005: 157)

Desde una perspectiva educativa, estos conceptos son a menudo percibidos con escepticismo y calificados como ‘ciencia popular’. Son criticados por sus exageradas pretensiones de eficacia y sus promesas de éxito poco realistas, presentando los modos de procesamiento cerebral de manera simplista (cf. Becker 2006: 104ss). Sin embargo, la neurociencia no se propone tal

pretensión. En cambio, los actuales conocimientos sobre el cerebro se basan en los conocimientos tradicionales de la vida cotidiana, en disposiciones pedagógicas como las lecciones y las situaciones de aprendizaje, así como en los conocimientos empírico-analíticos y experimentales de la investigación del cerebro. Así pues, muchas experiencias de la pedagogía pueden explicarse con los hallazgos de la neurobiología y ser útiles para entender el aprendizaje (cf. Hermann 2009: 12).

La pedagogía moderna se desarrolló en el siglo XVIII a partir de una antropología y una psicología de las ‘potencias’ humanas. La atención se centró en las ‘potencias’ del niño que aprende y en las circunstancias favorables por las que el deseo de aprender (curiosidad) no decae y en las que el éxito del aprendizaje (bienestar) mantiene y fomenta la motivación para aprender. Las ideas pedagógicas más importantes para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje, que siguen siendo válidas hoy en día, son:

- Debe haber un reto práctico que sea manejable y tenga sentido subjetivo
- El aprendizaje se basa en la autoactividad: El aprendizaje es lo que se hace, preferentemente con un alto grado de independencia y autorresponsabilidad
- No debe haber desánimo cuando se intenta afrontar algo o resolver un problema; este intento debe ir acompañado de sentimientos positivos
- Probar y experimentar como proceso de aprendizaje es más estable en un grupo que en una situación de aislamiento
- Se necesita mucha repetición y práctica para tener seguridad y certeza de éxito
- El aprendizaje requiere una alternancia de tensión y relajación
- Las demandas deben ser evaluadas individualmente: Un reto insuficiente provoca aburrimiento, un reto excesivo reduce la capacidad de aprendizaje por la presión o provoca la falta de voluntad de aprender por el fracaso continuado
- Los alumnos y alumnas deben ser capaces de determinar sus tiempos de trabajo y aprendizaje de forma individual; La presión del tiempo (estrés) crea miedo al fracaso, el cerebro se ‘bloquea’

(cf. Hermann 2009: 10)

Estas observaciones pueden ahora explicarse científicamente con los resultados de la investigación del cerebro y coinciden con las instrucciones de enseñanza y aprendizaje guiadas por la neurodidáctica.

#### **4.2 Los hallazgos más importantes sobre el aprendizaje desde la perspectiva de la investigación del cerebro**

Indudablemente, no se trata simplemente de instrumentalizar la práctica tradicional de enseñanza-aprendizaje de manera nueva, en el sentido de que el profesor o la profesora imparte conocimientos y el alumnado aprende, pero ahora utilizando ‘procedimientos favorables para el cerebro’. Porque un cerebro siempre aprende, pero a su manera, y no es un almacén de datos en el que solamente hay que verter algo ‘de forma inteligente’, sino un productor de datos autónomo que evalúa la información a su manera y la relaciona con contextos de significado. Y a estos procesos tenemos un acceso muy limitado o nulo. Aunque la investigación del cerebro no pueda utilizarse para resolver los problemas pedagógicos, metodológicos o didácticos cotidianos, los conocimientos adquiridos sobre los contextos fundamentales, las causalidades y los procesos de aprendizaje deben contribuir a una revisión de la organización escolar de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es importante crear y ofrecer los requisitos previos para el éxito del aprendizaje de una manera ‘más favorable’ para el cerebro (cf. Hermann 2009: 15). A continuación, se enumeran los hallazgos más importantes para el aprendizaje desde la perspectiva de la investigación del cerebro:

- El sistema límbico evalúa la información según los criterios ‘importante/no importante’, ‘deseable/indeseable’, ‘agradable/desagradable’ y permite su almacenamiento en nuestra memoria de experiencias emocionales. Para cada situación, comprueba si las experiencias ya realizadas tienen una carga positiva o negativa. Del mismo modo, toda situación de aprendizaje se evalúa en función de las experiencias efectivas inconscientes, de las que depende el éxito del aprendizaje (cf. *ibid.*: 13).

En un estudio (Spitzer 2007) se pudo comprobar cómo el estado emocional determina en qué zonas del cerebro se almacena la información. La información que se recibe en un contexto emocional positivo se almacena en el hipocampo. Esto provoca un almacenamiento a largo plazo en la corteza cerebral, lo que posteriormente permite el uso creativo de esta información. Cuando se aprende bajo emociones negativas, la amígdala se activa. Su función es preparar el cuerpo y la mente para la huida o la lucha al recuperar la información asociativa almacenada en ella. El pulso y la presión arterial aumentan, los músculos se tensan. La ansiedad conduce a la ejecución rápida de una rutina, pero impide la asociación suelta y creativa. Además, existen neurotransmisores que mejoran o impiden la comunicación entre las neuronas. El neurotransmisor dopamina lo mejora, mientras que la liberación de glucocorticoides bloquea la transmisión de señales de las neuronas (cf. Spitzer 2007: 2).

- El estado motivacional en lo que se encuentra un individuo es decisivo para los procesos bioeléctricos y bioquímicos que subyacen al aprendizaje, la formación de la memoria, el recuerdo y el pensamiento asociativo. La motivación promueve ciertos comportamientos, mientras que la falta de motivación los inhibe. El interés, el placer de adquirir conocimientos y la perspectiva de recompensa crean sentimientos de felicidad y provocan un aprendizaje eficaz; los sentimientos concomitantes negativos, como el miedo y el dolor dificultan el aprendizaje (cf. Hermann 2009: 13). Como ya se ha explicado, los procesos de aprendizaje están estrechamente relacionados con las emociones. Por lo tanto, un estado de ánimo positivo – tanto físico como psicológico – y un entorno propicio son también factores importantes para que la motivación pueda actuar como un impulso (cf. Edelman, 2005: 32).
- La relajación para la consolidación de la memoria durante el aprendizaje es una medida importante para dar al cerebro el tiempo necesario para almacenar la información y vincular el significado. Yerkes y Dodson descubrieron que el rendimiento de una persona es bajo cuando su nivel de alerta, llamado *arousal*, es bajo y que el rendimiento también aumenta a medida que aumenta el *arousal*. Sin embargo, este nivel de excitación solo se aplica hasta un nivel medio de activación. Cualquier aumento de la excitación conduce inevitablemente a un descenso del rendimiento. En casos extremos, como antes de los exámenes, la excitación puede ser tan alta que la persona afectada ya no es capaz de rendir en absoluto (*blackout*). Para crear unas condiciones óptimas de aprendizaje, es útil bajar el nivel de activación de los alumnos y alumnas a un punto bajo con la ayuda de ejercicios de relajación, a partir de los cuales pueden llevar ellos mismos al estado de activación óptimo (Hermann 2009: 268s).
- El conocimiento no se transfiere directamente, sino que se construye a partir de la base de conocimientos previos. Para adquirir nuevos conocimientos, es necesario establecer una relación con lo que ya se sabe. Cada persona otorga un significado único a los signos que portan información, basado en su propio contexto y experiencia. Los significados se construyen en el cerebro, por lo que este proceso es altamente automatizado e inconsciente. La información entrante nueva se compara con el contenido de la memoria, el significado existente se activa o se crea un nuevo significado (cf. Roth, 2004: 498). „Existieren ein bestimmtes Vorwissen und ein bestimmter Bedeutungskontext nicht im Gehirn des Hörers oder Lesers, so findet keine Bedeutungskonstruktion statt oder zumindest nicht die, welche der Sprecher

intendierte.“ (ibid.: 498) Por lo tanto, cuantos más conocimientos haya en una categoría concreta, más fácil es integrar los nuevos conocimientos. Mediante una estructuración y categorización específicas y una presentación clara de los contenidos, es más fácil que los alumnos y alumnas pongan en red los conocimientos. Recordamos mejor las cosas individuales que las generales debido a que las primeras nos afectan de manera más personal y podemos visualizarlas de forma más nítida en nuestra mente. Las redes de memoria también pueden formarse mediante la simple memorización de contenidos, pero si no se aprende a través de su significado, el conocimiento no puede transferirse a otras áreas. Es sólo una cuestión de conocimientos mecánicos que carecen de red con otros conocimientos. Por medio de ejemplos concretos y vívidos, el cerebro puede desarrollar patrones (cf. ibid.: 504).

- El aprendizaje se produce en el cerebro como un proceso complejo y tiene lugar en diferentes niveles. La conclusión es que hay diferentes tipos de aprendizaje que se complementan entre sí. Cuando se abordan todos estos tipos de aprendizaje, se habla de “aprendizaje holístico” (cf. Quast 2005: 22). El potencial de aprendizaje aumenta cuando se incluye el pensamiento intuitivo y pictórico del hemisferio derecho y se establece una conexión con los procesos emocionales (cf. Edelmann 2005: 13). Vester ha formulado lo siguiente:

„Je mehr Arten der Erklärung angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung benutzt werden [...] desto fester wird das Wissen gespeichert, desto vielfältiger wird es verankert und auch verstanden, desto mehr Schüler werden den Wissensstoff begreifen und ihn später auch wieder erinnern.“ (Vester 1992:42)

Por lo tanto, a través de una amplia variación de ejercicios y tareas que aborden el mayor número posible de funciones cerebrales, los puntos fuertes y débiles de los alumnos y alumnas se equilibrarán.

- La motivación y el entretenimiento tienen un impacto positivo en la eficacia del aprendizaje, ya que mientras más activa sea la situación de aprendizaje, mejor funcionará el cerebro. El atractivo de una tarea se puede medir a través de la valoración del éxito que se espera alcanzar. La habilidad de los alumnos y alumnas para establecer las condiciones adecuadas para el éxito, particularmente en consideración de las grandes diferencias individuales en habilidades y rendimiento de aprendizaje, conduce a un incremento generalizado en la voluntad y motivación para aprender. El propio ‘sistema

de recompensa' del cerebro se mantiene intacto a través del disfrute del éxito como un logro (cf. Hermann 2009: 14).

Los factores mencionados influyen en la enseñanza y el aprendizaje y muestran que no son los y las profesores, el alumnado reacio o las políticas educativas fallidas, sino que la enseñanza y el aprendizaje son difíciles por razones inherentes. Los y las docentes no tienen ninguna influencia directa y voluntaria en su propio éxito de aprendizaje, ni en el de sus alumnos y alumnas. (cf. ibid.: 506). *“Lernunwilligkeit eines Schülers ist demnach nicht in erster Linie das Ergebnis bösen Willens, sondern das Resultat von Lernhemmnissen, auf die der Schüler selbst keinen aktuellen Einfluss hat, die aber mittel und langfristig geändert werden können.”* (ibid.: 506)

Brand y Markowitsch también se han puesto la pregunta de cómo pueden transferirse los conocimientos adquiridos sobre el aprendizaje y la memoria desde una perspectiva neurobiológica a la vida escolar cotidiana. Según ellos, es muy importante centrar el rendimiento de la memoria en lo esencial. Por ejemplo, la atención debe centrarse en el contenido relevante para reducir las exigencias de la memoria y promover así una mejor retención de la información importante. Si se presenta una visión general del material que se va a aprender al principio de la lección (por ejemplo, mediante una diapositiva con una visión general de los siguientes temas), los alumnos y alumnas se preparan para absorber el contenido. También debe definirse el objetivo de la lección en su conjunto y explicarse los pasos individuales que conducen al objetivo. Este procedimiento cumple dos funciones: en primer lugar, el alumnado ya procesa los aspectos esenciales de forma inconsciente (en el sentido de *priming*), lo que significa que está preparado para un procesamiento profundo posterior. En segundo lugar, la visión general y la definición del objetivo también sirven de estructuración durante la memorización, lo que hace más probable un procesamiento más profundo en el sentido de formar asociaciones adecuadas (cf. Brand/Markowitsch 2011: 8).

Cuando se enseñan contenidos nuevos, siempre se deben utilizar los conocimientos existentes y la experiencia personal para facilitar la formación de asociaciones significativas entre el material que se va a aprender y los contenidos de la memoria a largo plazo. Las ayudas externas a la estructuración (p. ej., esquemas) también pueden mejorar la organización de lo que se va a aprender y favorecer así la memorización posterior. Hay que repetir los contenidos importantes (por ejemplo, haciendo preguntas específicas sobre el tema). Esto consolida las asociaciones ya existentes y facilita la memorización a largo plazo (cf. ibid.: 9).

A través de presentaciones vívidas (diapositivas, imágenes en la pizarra), los temas complejos pueden presentarse primero de forma simplificada para luego llamar la atención sobre los detalles individuales. La visualización de los contenidos de aprendizaje (gráficos, diagramas) también aborda una segunda modalidad, que permite una ‘doble memorización’ (auditiva y visual). El cambio de medios (por ejemplo, de la pizarra a una presentación de diapositivas o un fragmento de película) debe utilizarse para dirigir específicamente la atención de una información a un nuevo contenido. Esto facilita, por ejemplo, la formación de un episodio coherente con referencia espacial, temporal y situacional de modo que la información se transfiere a la memoria episódica a largo plazo. El contexto de la ingesta de información puede servir posteriormente de ayuda para la recuperación. Sin embargo, los cambios demasiado frecuentes de los medios de presentación no son muy propicios, ya que el aumento de las interferencias (solapamiento, influencia mutua) así que las piezas individuales de información son difíciles de asignar a un episodio o a un contexto (cf. *ibid.*: 8).

Dado que los contenidos emocionales o evaluados emocionalmente pueden almacenarse y recuperarse mejor, también es importante establecer una conexión personal con el contenido que se quiere transmitir. Son útiles los ejemplos ilustrativos de cómo aplicar el material de aprendizaje. También la presentación de los contenidos ofrece espacio para la integración de los aspectos emocionales (por ejemplo, mediante la adición esporádica de una ilustración graciosa o un pequeño chiste). Asimismo, los debates y el trabajo en grupo sobre temas específicos conducen a una mayor memorización del contenido correspondiente (cf. *ibid.*: 8). Los temas muy exigentes pueden enseñarse primero de forma implícita (inconsciente) mediante el uso de textos en clave, imágenes o películas, antes de discutirlos explícitamente. A través de los mecanismos del *priming* (véase más arriba), los alumnos y alumnas se preparan (inconscientemente) para el contenido, de modo que durante el procesamiento consciente posterior se produce un efecto de reconocimiento que facilita el procesamiento profundo de la información y conduce a un mejor almacenamiento a largo plazo (cf. *ibid.*: 9).

Al repasar lo aprendido, hay que tener en cuenta que el estrés – especialmente el social – puede reducir el rendimiento de la memoria. En determinadas circunstancias, esto puede llevar incluso a un bloqueo de la memoria. En tal caso, es importante reducir el estrés mediante intervenciones específicas. Antes de un examen importante, los ejercicios de relajación pueden reducir el estrés y preparar así la memoria para las siguientes exigencias de recuperación (cf. *ibid.*: 9).

No hay que descuidar la persona del profesor o de la profesora ni su presencia. El entusiasmo que se irradia, tanto consciente como inconscientemente, por el contenido que se va a enseñar

puede influir positivamente en la motivación del alumnado para aprender. Del mismo modo, un profesor o una profesora desmotivado/a puede reducir significativamente la disposición de los alumnos y alumnas a colaborar y participar en la clase. Como docente hay que considerar siempre que no se suele ser consciente de las señales que uno emite y, por tanto, no puede controlarlas deliberadamente, o sólo después de un gran entrenamiento (cf. Roth 2004: 501).

Estos ejemplos de aplicación muestran que la comprensión de las interacciones entre las regiones del cerebro, los sistemas de memoria y la evaluación emocional pueden ayudar a impartir conocimientos con éxito. Para concluir este tema con un breve resumen breve pero conciso, Hermann (2009: 11) nos presenta una visión general de lo que se sabe hasta ahora de la investigación del cerebro:

- El cerebro no es un almacén de datos, sino un generador de datos mediante la organización autónoma del almacenamiento y la vinculación de la información y la construcción de sus significados
- El aprendizaje es mejor bajo una ligera tensión, pero el resultado del trabajo debe ser algo mejor de lo esperado. Demasiado estrés o miedo al fracaso bloquea el rendimiento cerebral deseado
- La curiosidad se despierta, por ejemplo, con el factor ‘noticia sorprendente’ o ‘acontecimiento inesperado’, para poder centrar la atención
- El desánimo lleva a la pérdida de motivación o incluso a un comportamiento de evitación
- El cerebro es un ‘órgano social’ y busca constantemente la cooperación, las relaciones propicias y el ambiente amistoso
- Las redes neuronales deben estabilizarse mediante el uso frecuente (práctica, repetición); así se crea la memoria
- La memoria como conocimiento previo disponible es el prerequisite más importante para la resolución de problemas en condiciones de estrés (p. ej. pruebas)
- El procesamiento sostenido de la información depende de los tiempos de revisión y de almacenamiento, es decir, de una alternancia temporal de registración y almacenamiento de información
- Como órgano, cada cerebro tiene su propia huella histórico-experimental y, por tanto, atribuye primero sus significados individuales a la nueva información

### 4.3 Voces críticas hacia la neurodidáctica

A pesar del reconocimiento de la neurodidáctica como disciplina, existen perspectivas críticas en torno a su aplicación. La elección del término en sí mismo era objeto de controversia por mucho tiempo. De acuerdo con Stern (citado en Hanser/Ayan, 2011, p. 46), el término "neurodidáctica" puede ser considerado como un "palabro", ya que sugiere la idea de una materia que deba ser enseñada en la escuela. Madeja (2015: N2) formula lo siguiente al respecto: „Es ist die Geschichte einer mit zu großen Versprechungen und zu hohen Erwartungen belastete Disziplin.“ Según Madeja, esta historia se puede dividir en tres fases que se resumen brevemente en tres palabras clave: euforia, desilusión y normalización. Además, Madeja (2015) adopta la siguiente postura antes la neurodidáctica:

- La escuela educa personas, no cerebros
- El aprendizaje del niño es un proceso individual de la vida
- La situación experimental como base del conocimiento neurocientífico es una simplificación cuestionable

Independientemente de esto, se puede afirmar que al menos en los Estados Unidos, ya durante la primera mitad de la década de 1980, se desarrollaron "varios conceptos de aprendizaje y enseñanza basados en el cerebro" y se pusieron a prueba en la práctica (Braun, 2009, p. 143; cf. Chipman, 1986, pp. 222-223; Blakemore/Frith, 2006, pp. 36-37; Spitzer, 2010, p. 63; Dartsch, 2013, pp. 9-10). En relación con esto, Spitzer sostiene lo siguiente:

„An dieser Stelle sei vor allzu einfachen Floskeln, die wie so oft aus Amerika kommen, gewarnt: Brain-based learning (gehirngerechtes Lernen) ist ein etwa so sinnvoller Ausdruck wie leg-based running (beingerechtes Laufen). Natürlich lernt das Gehirn! Aber daraus folgt – für sich genommen – noch gar nichts. Die Frage ist vielmehr: Welche Erkenntnisse hat die Gehirnforschung und was bedeuten diese für unsere Institutionen des Lernens? Diese Frage ist bislang unbeantwortet, weswegen aus meiner Sicht auch Wörter wie ‚Neuropädagogik‘ oder gar ‚Neurodidaktik‘ nichts sagen, sondern das Problem eher verschleiern. Wir brauchen diese Wörter ebenso wenig wie das Wort ‚Neurofußball‘ – obwohl auch beim beliebtesten Spiel der Deutschen das Gehirn ganz sicher immer mitspielt!“ (Spitzer 2010: 63)

Westerhoff (2011: 33) también cuestiona el rendimiento de la neurodidáctica en relación con el aprendizaje escolar y se refiere a cinco puntos críticos (ibid. 33ss.):

**Punto crítico 1:** Todo ya conocido: Un examen de la historia de la pedagogía muestra que los hechos introducidos por las neurociencias no son realmente nuevos y que las concepciones sobre el aprendizaje humano no son revolucionarias.

**Punto crítico 2:** Falta de relevancia práctica: Los conocimientos actuales de las neurociencias no tienen una relevancia práctica real. Si bien pueden explicar lo general, no pueden explicar los detalles del aprendizaje.

**Punto crítico 3:** Conclusiones inversas no válidas: Aquí juega un papel especialmente la pregunta de si los conocimientos obtenidos con frecuencia en experimentos con animales se pueden transferir uno a uno al trabajo con seres humanos.

**Punto crítico 4:** Las emociones no son un "turbo" de aprendizaje automático: Si bien Westerhoff considera un mérito de las neurociencias destacar la participación de las emociones en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo cita una frase de Comenius del siglo XVII que ya resaltaba positivamente la participación emocional en el proceso de aprendizaje y almacenamiento en la memoria.

**Punto crítico 5:** Las fases de aprendizaje no se aplican de forma generalizada: Más allá de la discusión sobre posibles ventanas de aprendizaje, es importante señalar que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es posible.

A pesar de los puntos críticos planteados por algunos expertos, la neurodidáctica sigue siendo campo de estudio fascinante y prometedor. La finalidad positiva de estos enfoques es mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje, aprovechando el conocimiento sobre el cerebro y el sistema nervioso para diseñar estrategias y métodos de enseñanza más efectivos y adaptados a las necesidades de cada individuo. Si bien es cierto que todavía hay muchas incógnitas y desafíos por resolver, los avances en la comprensión del cerebro humano pueden ofrecer un gran potencial para mejorar la educación, como se ha visto en los capítulos anteriores.

#### **4.4 Similitudes y diferencias en el procesamiento de la música y el lenguaje en el cerebro**

La comparación de la música y el lenguaje no es nada nuevo, el tema ha despertado interés desde hace cientos de años y grandes pensadores del pasado como Rousseau, Darwin, Descartes o Wittgenstein ya lo han abordado (cf. Patel 2007: 4). A principios de la década de 1990, los avances en los métodos de obtención de imágenes del cerebro dieron un nuevo impulso a la investigación sobre la relación entre la música y el lenguaje (cf. Besson y Friederici 2005: 57) y, desde entonces, un renovado interés por el tema ha dado lugar a numerosos estudios, muchos de ellos centrados especialmente en los aspectos cognitivos.

„Musik ist eine besondere Sprache, und Sprache ist Musik“ dice Quast (2005: 76) y explica la conexión entre estos dos fenómenos. De hecho, se ha afirmado que los ámbitos del lenguaje y de la música comparten una serie de similitudes a nivel de sonido, estructura, y en términos de propiedades generales del dominio. En primer lugar, tanto el lenguaje como la música implican secuencias de sonidos con una estructura rítmica y melódica (Patel, 2007). En segundo lugar, tanto el lenguaje como la música son sistemas basados en reglas en los que un número limitado de elementos básicos (por ejemplo, palabras en el lenguaje, tonos y acordes individuales en la música) pueden combinarse para generar un número infinito de estructuras de orden superior (por ejemplo, frases en el lenguaje, secuencias armónicas en la música) (véase, por ejemplo, Bernstein, 1976; Lerdahl y Jackendoff, 1983). Por último, ambas parecen ser capacidades cognitivas humanas universales, y se ha argumentado que ambas son exclusivas de nuestra especie (cf. Fedorenko et al 2009: 1).

Como ya se ha abordado, los medios de comunicación del lenguaje y la música tienen en común que ambos poseen una estructura jerárquica basada en reglas. Aunque la gramática que se emplea en los medios de comunicación tiene su propia lógica, los procesos para comprender la información musical son similares en esencia al proceso que se utiliza para entender el lenguaje. Sin la correlación temporal de los acontecimientos musicales, los procesos cognitivos en la música – al igual que en el lenguaje – no son posibles. Sobre la base de este significado elemental del tiempo, la psicología cognitiva de la música se refiere al modelo ‘multimemoria’ con respecto al procesamiento de la información musical (cf. De la Motte-Haber 2002: 457). Después de que los eventos musicales se escuchen en la llamada memoria de eco en el periodo de un eco (fracciones de segundo), estos procesos de codificación típicos de la música, como el *streaming*<sup>1</sup> continúa en la memoria a corto plazo. Los procesos de codificación que son típicos tanto de la música como del lenguaje incluyen, por ejemplo, la combinación de elementos en unidades más grandes (*chunking*<sup>2</sup>), la vinculación contextual o la clasificación de la nueva información en la red de conocimiento ya existente, pero también el *priming*<sup>3</sup>. Las representaciones de conocimiento y los ‘esquemas’<sup>4</sup> de la memoria semántica son elementales para el procesamiento de la información lingüística en la memoria a largo plazo. El

---

<sup>1</sup> Los sonidos que están cercanos en términos de frecuencia se combinan en un patrón melódico (cf. De la Motte-Haber 2002: 460).

<sup>2</sup> El término ‘chunk’ se remonta a Miller (1956). Anderson define un *chunk* como una unidad de representación del conocimiento que, por un lado, conecta un cierto número de unidades primitivas y, por otro, es a su vez la unidad básica de una estructura mayor (cf. Anderson 2001: 124).

<sup>3</sup> En el *priming* (to prime = preparar), la percepción se orienta en una dirección determinada por un estímulo concreto. En el lenguaje, esto se hace de forma semántica o contextual, pero los significados semánticos también pueden desarrollarse en la música (cf. Kölsch/Schröger 2008: 405s).

<sup>4</sup> Se trata de áreas de conocimiento más amplias y relacionadas temáticamente (cf. Schermer 2006: 161).

procesamiento de la información musical, a su vez, está sujeto a procesos similares a los del procesamiento del lenguaje, como la formación de esquemas cognitivos y redes jerárquicas (pero en relación con la melodía, la armonía, el ritmo y la forma), así como a la gramática o sintaxis musical, inmanente a la música. En este contexto, la frase puede entenderse como un importante elemento formador de estructuras; consiste en motivos que se crean agrupando tonos, por lo que, en relación con el recuerdo de una melodía, lo ideal es que la longitud de la frase se determine de forma que encaje en el periodo de la memoria a corto plazo. Por su forma e intervalo de tiempo, la frase musical es comparable a una frase del texto correspondiente a esta longitud (cf. Allmayer 2009 73ss).

¿En el artículo científico de Buhl y Cslovjcek con el título “Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun?” afirman lo siguiente:

“Music is one of the most universal of all art forms – but it is also an important medium of communication and learning, especially in the context of language and literacy development. Songs, melodies and sounds play a vital role in child language acquisition. As music seems to create an environment that is conducive to language learning, there are many ways in which musical elements can be used to promote language learning strategies and skills.” (Buhl/Cslovjcek 2010: 63)

En su estudio sobre la relación entre la música y el aprendizaje de idiomas, descubrieron, entre otras cosas, que las estrategias de aprendizaje utilizadas por los niños en la adquisición de la primera lengua pueden utilizarse de forma significativa más adelante en el contexto escolar. Las situaciones descritas demuestran que no tiene por qué tratarse de la instrumentalización de una u otra asignatura por cuestiones “extracurriculares”. Para los contenidos seleccionados, el trabajo interdisciplinar con la música y el movimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras aporta un doble beneficio para todas las materias y actores implicados (cf. *ibid.*: 63).

El estudio de Klemm (1987), que ha investigado empíricamente la relación entre las habilidades auditivas musicales y lingüísticas muestra cómo la experiencia musical previa mejora tanto las habilidades perceptivas musicales como las lingüísticas. Considera que la conexión entre la actividad musical y la competencia lingüística está demostrada por los resultados de sus investigaciones:

„Wenn sich aber Analogien im Aufbau und in der Entwicklung musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsprozesse nachweisen lassen, wenn darüber hinaus differentialpsychologische Forschungen zeigen sollten, dass musikalische und sprachliche Fähigkeiten eng zusammenliegen und damit Übertragungen von einem Lernbereich in den anderen möglich sind, dann können Ansätze in der Pädagogik, Musik zur Unterstützung und Förderung von Lernprozessen [...] in Teilbereichen wie dem Fremdspracherwerb [...] einzusetzen, als abgesichert und folglich als gerechtfertigt angesehen werden.“ (Klemm 1987: 1)

Además, los procedimientos de procesamiento lingüístico y musical han similitudes, ya que durante el tratamiento de estos datos se producen procesos similares y se activan las mismas áreas del cerebro. Si los elementos musicales y lingüísticos entran en el cerebro al mismo tiempo, como cuando, por ejemplo, al escuchar una canción en la respectiva lengua extranjera, además de la corteza, las áreas vecinas, como las estructuras subcorticales, también están activas. Todo el cerebro trabaja para analizar y procesar la información, que hace posible el aprendizaje interhemisférico y holístico (cf. Quast 2005: 77ss.). Este tipo de aprendizaje se considera muy eficaz, ya que la interacción entre el lenguaje y la música activa áreas corticales y subcorticales del cerebro y a través de esta actividad global se pueden adquirir conocimientos de forma más eficiente (cf. *ibid.*: 49).

A todo esto, varios estudios han demostrado que la lengua y la música están conectadas cultural e históricamente: Los ritmos de la música tradicional de un país presentan paralelismos con la prosodia de la lengua nacional y muestran claras diferencias con otros países y lenguas. Estos resultados empíricos sugieren que existe una conexión culturalmente específica entre el lenguaje y la música. Para la enseñanza de lenguas extranjeras, esto significa que los alumnos y alumnas pueden introducirse de forma natural en los patrones lingüísticos de la lengua meta a través del contacto con la música típica del país (cf. Patel 2007: 3ss). Esta conexión cultural entre la música y el lenguaje ya fue señalada por Cranmer/Laroy en los años 90:

“As long as people have learnt languages, songs have played an important role in the learning process, not only in the classroom but in the world outside. Music is such a fundamental manifestation of culture and of the human need to communicate that it is inextricably associated with language.” (Cranmer/Laroy, 1998: 1)

A parte de las múltiples similitudes entre la música y el lenguaje, también hay que considerar algunas diferencias. La principal diferencia entre la música y el lenguaje parece ser su función respectiva. Mientras que el lenguaje suele expresar un significado proposicional, la música sólo puede transmitir significados más sutiles, como emociones o afectos (cf. Jackendoff 2009: 197). La música suele considerarse un sistema autorreferencial (cf. Besson y Schön 2001: 273), que no puede referirse a referentes extramusicales para comunicar el significado de la misma manera que el lenguaje. En cambio, transmite contenidos afectivos en la mayoría de sus funciones sociales. Por supuesto, el lenguaje también puede expresar contenidos emocionales, un aspecto que Patel (2007: 344) considera un vínculo clave entre la música y el lenguaje, pero el lenguaje se utiliza principalmente para la comunicación de hechos.

Por último, se puede decir que la música y el lenguaje no son representados ni completamente idénticos ni completamente diferentes en nuestro cerebro (cf. Spitzer 2008: 199). Es bien sabido que el lenguaje se procesa más en el hemisferio izquierdo y la música (incluyendo la melodía del habla) más en el derecho, por lo que los aspectos parciales del procesamiento del lenguaje y la música pueden solaparse (cf. *ibid*: 211). Así pues, si música y lengua llegan a nuestro cerebro al mismo tiempo – como es el caso con las canciones – esto podría promover el aprendizaje holístico, reduciendo así los bloqueos de aprendizaje y mejorando posteriormente la adquisición y el almacenamiento de conocimientos.

## 5 Música y canciones en el aula

En este capítulo, se combinarán los importantes descubrimientos de la neurobiología y la neurodidáctica para brindar un enfoque más práctico. Se analizarán las funciones de la música en el aula y su influencia en los alumnos y alumnas. También se examinarán los factores clave para la selección exitosa de canciones, se describirán enfoques metodológicos y se proporcionarán recomendaciones prácticas para la preparación didáctica de las canciones. Finalmente, se abordará el tema de la *audio literacy* y la competencia performativa, términos importantes en el contexto del aprendizaje integral a través de canciones.

### 5.1 Las funciones de la música en el aula

El uso de la música en el aula no es en absoluto un fenómeno nuevo. La música pop y rock, las canciones y los cantos ya desempeñaban un papel en los primeros tiempos de la enseñanza de lenguas extranjeras cuando se trataba de aspectos motivacionales y enfoques orientados al alumnado. Según Blell (2006: 113s.), se pueden distinguir las siguientes cinco funciones de la música para la enseñanza de lenguas extranjeras:

#### ➤ La función psico-higiénica y emocional

Determinados tipos de música pueden desencadenar un estado de ánimo excitante o relajante en los oyentes o provocar un bloqueo del pensamiento. La música tranquila con un ritmo poco acentuado puede favorecer el proceso de aprendizaje. En cambio, la música muy rítmica puede tener un efecto estimulante y favorecer el aprendizaje orientado al movimiento. Sin embargo, debido a las experiencias emocionales subjetivas, la música también puede percibirse de forma muy individual y, por tanto, interpretarse y procesarse de forma diferente (cf. *ibid.*: 114). Además, el llamado efecto psico-higiénico de la música hace que se liberen las tensiones, se minimice la agresión y se reduzca la ansiedad. La música estimula el propio sistema de recompensa del cuerpo y desactiva esas estructuras cerebrales, a saber, el núcleo de almendra, que provocan ansiedad y miedo (cf. Grewe 2010: 31).

#### ➤ La función social-psicológica

La música ayuda a construir una dinámica de grupo positiva en la que cada persona es aceptada y tolerada, proporcionando diversión en los ejercicios de grupo. Esto ayuda a poner en marcha un ambiente de aprendizaje motivador (cf. *ibid.*: 114). También Jentschke & Kölsch mencionan que el escuchar y practicar música crea funciones evolutivamente importantes como la comunicación, la coordinación del grupo y los sentimientos de pertenencia (cf. Jentschke/Koelsch 2010: 37).

➤ **La música para promover el aprendizaje inconsciente**

Especialmente a través de la música armonizadora y relajante, se pueden adquirir o almacenar conocimientos de forma inconsciente. A través de las actividades de ritmo y movimiento, se puede desarrollar la musicalidad de los alumnos y alumnas, especialmente su discurso rítmico y prosódico (cf. *ibid.*: 114). Un cierto grado de relajación puede – especialmente en la actual época de presión por el rendimiento, el estrés y la incertidumbre general – hacer avanzar el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que sólo en un estado relajado y sin ansiedad pueden reducirse las inhibiciones y los bloqueos al aprendizaje (cf. Quast 2005: 60).

➤ **La música para favorecer los procesos lingüístico-cognitivos**

La recepción de la música está conectada a percepciones y estímulos de diferentes redes y, por tanto, puede poner en marcha procesos lingüísticos y otros procesos cognitivos. Por ejemplo, cantar canciones en un idioma extranjero junto con gestos de acompañamiento lingüístico, a ser posible semánticamente congruentes, es una forma de aprendizaje de la lengua extranjera que favorece la retención (cf. Blell 2006: 114). Quast (2005) también observa que el aprendizaje cognitivo puede ser promovido por una música adecuada, ya que la estimulación de sentimientos positivos aumenta la motivación para el aprendizaje y se reducen las barreras para el mismo (cf. Quast 2005: 15).

➤ **La música y el sonido como desencadenantes de procesos de comunicación, así como para el aprendizaje intercultural**

La música puede verbalizarse y por eso puede ser conducido a un proceso de comprensión a través de la producción del habla y de la escritura. Sólo se produce un efecto relajante o activador, si a los alumnos y alumnas les gusta el sonido y el ritmo de la canción y puede así establecer una relación emocional con la canción. Además, las actividades de escucha creativa pueden estimular la creatividad lingüística (cf. *ibid.* 114). Las canciones también pueden contribuir al aprendizaje intercultural, ya que suelen tratar historias de la vida cotidiana de la lengua meta, presentando así la cultura de la lengua meta. De este modo, el alumnado aprende a hacer comparaciones entre el país de la lengua de destino y su propio país, a tratar la imagen ajena y de sí mismo, y a aceptarla y tolerarla (cf. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 182).

En cuanto al efecto de cantar canciones en lengua extranjera sobre la competencia lingüística, Klemm (1987) llega a los siguientes resultados en su estudio empírico (41s):

- Cantar canciones en lenguas extranjeras favorece la adquisición de patrones de entonación y del sistema fonológico, cuyo dominio se considera un requisito básico para hablar sin acento
- Cantar a compás y, por tanto, con un ritmo uniforme, entrena la fluidez del habla
- La capacidad de memoria del cerebro puede aumentarse activando zonas inconscientes de la psique
- La motivación de los ejercicios de repetición aumenta si se integran en el contexto de una canción.

Partiendo de la base de que sólo retenemos el 20 por ciento de lo que oímos, pero el 90 por ciento de lo que podemos hacer nosotros mismos, cantar y crear una canción musicalmente uno mismo aumenta significativamente la capacidad de recordar el vocabulario y los patrones gramaticales en comparación con escuchar una canción o leer un texto. (cf. Arnold/Schüssler 1998: 66).

Concluyendo se puede resumir que las emociones y la motivación son factores cruciales para el éxito del aprendizaje. Las emociones positivas permiten un aprendizaje y una retención eficaces; las emociones negativas, como el miedo, inhiben el aprendizaje eficaz y bloquean el proceso de aprendizaje. La percepción de la música es un proceso complejo en el que intervienen muchas áreas del cerebro. Así, la música desencadena reacciones físicas y emocionales e influye en los procesos cognitivos. Por lo tanto, se considera que el uso correcto de la música tiene efectos beneficiosos en muchos aspectos del aprendizaje y del pensamiento. Según los neurólogos, la música es uno de los estímulos más potentes para la reestructuración (cf. Buhl/Cslovjecsek: 2010: 65).

## **5.2 Criterios para la selección de la canción**

Murphey (1992:6) declara: “Songs alone [...] will not teach anyone how to use a language, no matter how great their memorability, how much fun it is to sing and listen to them, or how ‘energizing’ the change of pace might be”. Por lo tanto, para mejorar realmente el aprendizaje de idiomas, hay que aprovechar las canciones. Es fundamental que los profesores y profesoras decidan qué quieren que sus alumnos y alumnas aprendan o practiquen con una canción y, a continuación, elijan o diseñen cuidadosamente actividades que ayuden al alumnado a centrarse en estos aspectos.

Para elegir la canción adecuada, es importante reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivo de aprendizaje se quiere enseñar con la canción?
- ¿Qué aspecto del lenguaje (pronunciación, ritmo, entonación, acento, sintaxis o léxico) deben enseñarse a los alumnos y alumnas?
- ¿Qué tipo de lengua (lengua estándar, dialecto, lengua coloquial, lenguaje juvenil) se enseña a través de la canción?
- ¿Qué competencias deben practicarse con la ayuda de la canción?
- ¿En qué habilidades se centra la canción?
- ¿En qué nivel lingüístico se basa la canción? ¿Qué nivel de idioma tienen los alumnos y alumnas?
- ¿Qué actividades deben utilizarse en la canción?
- ¿Pueden los alumnos y alumnas identificarse con la canción?
- ¿La canción atrae los intereses de los alumnos y alumnas?
- ¿Encaja la canción temáticamente en el plan de estudios? (cf. Allmayer 2010: 300)

En resumen, es importante que el tema de la canción sea apropiado para la edad y que esté relacionado con el mundo de los alumnos y alumnas. Además, el nivel lingüístico del texto de la canción debe corresponder aproximadamente al nivel de aprendizaje. Sin embargo, no tiene por qué suponer un problema si el texto original no se corresponde al cien por cien con la progresión gramatical y contiene estructuras o palabras que aún no han sido objeto de tratamiento en clase. Sin mucho esfuerzo, el significado de estas estructuras y palabras puede transmitirse en la lengua materna en beneficio del texto auténtico. También hay que tener en cuenta el componente musical: Para ello, hay que considerar el esquema de la canción, la cualidad de canción, el ritmo, las pausas y la amplitud. Además, la melodía y el ritmo son cruciales para captar la atención de los alumnos y alumnas, ya que se perciben en primer lugar. Por lo tanto, es ventajoso que la melodía y el ritmo se peguen rápidamente al oído (cf. Allmayer 2008: 140ss).

### **5.3 Diferentes formas de aplicación de canciones en el aula**

Para aprovechar de una canción en todo su potencial, conviene dividir la lección en tres secciones: Introducción (ejercicios antes de escuchar), desarrollo (ejercicios durante la escucha) y consolidación (ejercicios después de escuchar) (cf. Abbott 2002; Martínez González 2007; Lorenzutti 2014).

**En la fase introductoria**, los alumnos y alumnas se preparan para las actividades que siguen y pueden desarrollar expectativas e interés. También se procura establecer un vínculo con los conocimientos previos y se aclara el vocabulario necesario para los ejercicios que siguen. Además, los objetivos de aprendizaje y las tareas deben ser discutidos con claridad para evitar confusión y mantener el hilo rojo. La introducción puede hacerse con ayuda de imágenes, asociogramas, preguntas de calentamiento etc. (cf. Martínez González 2007: 329).

**Durante la fase de desarrollo**, el enfoque está en el texto de la canción. Se fortalece a través de la comprensión oral o por medio del texto proporcionado. Los ejercicios siguientes son apropiados para esta etapa:

#### Sin presentar la letra

- Preguntas
- Verdadero/Falso
- Respuestas de opción múltiple
- Lista de términos, algunos de los cuales aparecen en la letra (variante: *sensible guessing* sobre el contenido de la canción antes de la presentación)
- Dictado (parcial) mediante grabación de sonido
- Conversión en collages de imágenes

#### Con letra completa

- Líneas/estrofas desordenadas
- Dividir el texto en varias partes (trozos de papel)
- Inicio de línea correcto, final de línea orden mixto
- Texto sin espacios entre palabras, sólo con mayúsculas

#### Con letra completa y alterada

- Sustitución de determinadas palabras por otras completamente diferentes
- Sustitución por palabras que suenen parecido
- Sustitución por palabras de sonido similar pero completamente inapropiadas (*nonsense version*)
- Sustitución por símbolos de imagen
- Indicación de dos alternativas por palabra
- Inserción de palabras adicionales

### Con letra incompleta

- Omitir alguna palabra (variante creativo-comunicativa: rellenar antes de presentar la canción y comparar con el compañero)
- Omitir cada 5ª (7ª, xª) palabra (variante simple: número de omisiones = número de letras)
- Omitir palabras al final de la línea
- Omitir pares de rimas
- Omitir determinados tipos de palabras (todos los adjetivos, verbos, nombres)
- *Cloze passage* con lista de palabras omitidas al final

(cf. Thaler 2015: 13)

Durante **la fase de consolidación**, se fortalece el material recién adquirido a través de ejercicios. Se pueden emplear actividades creativas como escribir propios versos o reescribir el texto (cf. ibid. 13s).

En relación con las canciones, tiene sentido integrar también el correspondiente videoclip musical en la estructura de la lección. La combinación música-imagen atrae a los jóvenes y aumenta su motivación y aprendizaje. Ver un videoclip musical estimula varios canales: verbal, auditivo, visual, cinético y emocional, por lo que la percepción tiene lugar en varios canales (cf. Haag 2012: 43).

Según THALER (1999), la combinación de los tres niveles de imagen, texto y sonido da lugar a siete modos diferentes de presentación de los videoclips musicales. A partir de esto, se pueden desarrollar muchas formas creativas y variadas de procesamiento, que permiten los más diversos tipos de escritura creativa y oportunidades de hablar, así como el entrenamiento de la comprensión auditiva y lectora. Los siete modos de presentación sólo se mencionarán brevemente aquí. Ese puede encontrar una descripción más detallada que incluye sugerencias didácticas para las clases de inglés.

#### ➤ ***Lyrics-first-approach - primero el texto, sin sonido, sin imagen***

En este enfoque se presenta primero la letra y sólo después de haberla editado se tratan la música y el vídeo. Esta forma de presentación es especialmente adecuada para los textos de canciones difíciles que pueden causar problemas de comprensión de los alumnos, o para las letras que ofrecen mucha especulación sobre la naturaleza y el diseño del vídeo.

➤ ***Sound-first-approach - primero el sonido, sin texto, sin imagen***

Con el *Sound-first-approach* se reproduce primero la versión de audio del clip sin texto o imagen. Esto sólo es posible si existe una versión instrumental de la canción (versión karaoke). Si no es el caso, se puede guiar a los alumnos y alumnas para que se concentren sólo en la música e ignoren la letra cantada en la medida de lo posible, aunque a veces esto es muy difícil. El vídeo y el texto en forma escrita se presentan posteriormente.

➤ ***Vision-first-approach - primero la imagen, sin sonido, sin texto***

El enfoque de la visión consiste en presentar el clip sin música ni texto. Los alumnos y alumnas deben concentrarse en las impresiones visuales e inicialmente sólo procesan y evalúan el nivel de la imagen. También pueden hacer especulaciones sobre el tema de la canción o pueden escribir su propia letra.

➤ ***Vision-off-approach - primero texto e imagen, sin sonido***

Aquí los alumnos y alumnas reciben un texto y escuchan la música al mismo tiempo. Este en algunos aspectos corresponde a la presentación tradicional de canciones puramente auditivas. Dado que el vídeo se muestra posteriormente, es posible formular hipótesis sobre su diseño. Además, esta forma de presentación es especialmente adecuada para los ejercicios de comprensión oral.

➤ ***Sound-off-approach - primero texto e imagen, sin sonido***

En este modo de presentación, se puede pedir a los alumnos y alumnas que hagan suposiciones sobre la naturaleza y el estado de ánimo de la música, así como sobre el ritmo y el tempo.

➤ ***Lyrics-off-approach – primero imagen y sonido, sin texto***

En este enfoque se presentan las imágenes y el sonido, pero sin proporcionar la letra escrita. Esto hace posible comprobar cuánto comprenden los alumnos y alumnas sin el texto. Por otro lado, el hecho de que no se entienda mucho puede aprovecharse para actividades creativas, por ejemplo, haciendo que los alumnos y alumnas creen un verso ellos mismos.

➤ ***All-codes-approach – imagen, sonido y texto***

Por último, el enfoque de todos los códigos consiste en la presentación simultánea de los tres niveles. Sin embargo, este enfoque debe ser tratado con precaución, porque los alumnos y alumnas tienen que procesar tanto el texto como las impresiones visuales y auditivas, lo que puede sobrecargar su capacidad de concentración. Por lo tanto, es aconsejable dividir el trabajo

en esta forma de presentación. La clase puede dividirse en tres grupos, cada uno de los cuales se ocupa de uno de los tres niveles (cf. Thaler 1999.: 187ss).

#### **5.4 *Audio literacy* y competencia performativa**

La música en la enseñanza de lenguas extranjeras no debe explorarse exhaustivamente a través del concepto de habilidad de la comprensión auditiva, sino que debe entenderse en el marco del concepto de *audio literacy*, que a su vez debe clasificarse como uno de los diversos modos semióticos en el complejo más amplio de las *multiliteracies* (The New London Group 1996). La escucha puede situarse en el contexto de este enfoque global de la comunicación y el aprendizaje de idiomas. Aquí queda claro que se trata de un sistema de comunicación multimodal y multicultural en el que los subámbitos de la lengua y la música pueden compenetrarse. La “música narrativa”, la llamada música de programa, puede desencadenar verbalizaciones en el plano de la asociación, visualizaciones ante el ojo interior (Blell 2006: 13). La melodía y el ritmo a menudo tienen también un efecto acrecentador, pueden evocar reacciones espontáneas y, por lo tanto, ofrecen un importante requisito para las realizaciones escénicas que crean puestas en escena en lengua extranjera a partir de mundos sonoros. En la didáctica de la literatura, cada vez hay más voces que hacen hincapié en la competencia performativa (Hallet 2008), explícitamente también en el contexto del debate sobre el concepto de educación y competencia. La competencia performativa “no es un concepto que se haya fundamentado todavía en la teoría educativa o que forme parte de un modelo de competencia establecido” (Hallet 2008: 30), pero parece desempeñar un papel cada vez más importante en el marco del énfasis en la performatividad y la teatralidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. La competencia performativa puede fomentarse a través de la música de diferentes maneras; por tanto, las conexiones entre la *audio literacy* y la competencia performativa pueden establecerse a diferentes niveles:

##### **➤ Ambiente activador y favorecedor de la comunicación**

Los procesos dinámicos del grupo pueden verse influidos positivamente por la experiencia musical comunitaria. Las actividades de *warming up* y *smoothing down*, que son importantes para los enfoques performativos, pueden ir especialmente acompañadas de música de fondo.

##### **➤ Experiencia de aprendizaje de idiomas multisensorial/multicanal**

La música se utiliza a menudo para apoyar el aprendizaje en arreglos sugestivos y suele utilizarse para estimular el aprendizaje con todos los sentidos. La danza o la interpretación

pictórica de los textos de las canciones o el desarrollo rítmico de los poemas a través de conciertos de claqué son sólo algunos ejemplos.

➤ **Actividades de expresión y juego estéticas e interculturales**

La competencia comunicativa intercultural a través de la transferencia intermedial en la interacción del texto, la música o el arte visual puede conducir “a un proceso de comprensión de lo extranjero” (Blell 2006:114) y, a través de la verbalización del potencial asociativo-creativo, a la reflexión sobre la percepción estética. En particular, esta combinación de aprendizaje estético e intercultural a través de la música, el sonido, el lenguaje y la acción puede crear una serie de oportunidades para que los alumnos y alumnas hablen y jueguen mediante una hábil combinación intermedial (cf. Lütge 2010: 102s).

De este capítulo se puede concluir que la música y las canciones parecen ocupar un lugar legítimo en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas porque la música y la lengua parecen integrarse cognitivamente, al menos en parte y la música puede tener efectos de transferencia beneficiosos sobre el aprendizaje verbal y la memoria a largo plazo. Además, favorece el aprendizaje holístico y es un factor decisivo para la motivación de los alumnos y alumnas. Por lo tanto, la música y las canciones “ya no deben considerarse dispositivos recreativos con escaso valor didáctico” (Medina 1990: 18), sino auténticos materiales útiles que pueden aprovecharse para practicar casi todos los aspectos de una lengua extranjera.

## 6 Investigación empírica

La investigación se enfoca en determinar la percepción y práctica de los profesores y profesoras de segundas lenguas extranjeras en Austria en cuanto al uso de canciones como material didáctico. El estudio busca determinar si los y las docentes son conscientes de los beneficios de las canciones para el aprendizaje, si las utilizan en sus clases y para qué áreas de competencia y cuáles son los retos o dificultades que pueden obstaculizar su inclusión. Se pretende profundizar en esta cuestión a fin de aportar información valiosa para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En términos generales, la investigación en didáctica de lenguas extranjeras se centra en el estudio profundo de los procesos relacionados con el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Se investigan los factores individuales que influyen en este proceso, incluyendo aspectos cognitivos, socioculturales y motivacionales, con el fin de entender su interacción y cómo pueden ser optimizados para lograr un aprendizaje más efectivo. Además, la investigación busca desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula y en otras oportunidades de aprendizaje fuera de ella. Sin embargo, considerando la diversidad y complejidad de la práctica, esto no puede lograrse simplemente derivando conocimientos adquiridos teóricamente, sino sólo mediante la interacción entre teoría y práctica. Como ciencia orientada a la aplicación, la didáctica de las lenguas extranjeras se caracteriza por una interacción constante entre investigación y aplicación. El objetivo general es avanzar en el conocimiento, la comprensión y la explicación de situaciones complejas de enseñanza y aprendizaje y mejorar la actuación en estas situaciones mediante la investigación y la verificación empírica basado en el conocimiento de fundamentos teóricos, términos, conceptos y modelos (cf. Caspari 2016: 12).

Queda claro que también este trabajo de fin de grado se basa en los principios teóricos y conceptos previamente establecidos en el área de investigación de la didáctica de lenguas extranjeras. El objetivo es desarrollar un instrumento de investigación riguroso y efectivo que permita recopilar nuevos conocimientos y avances en esta área, con el fin de contribuir a la comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en cuanto al uso de las canciones en el aula.

Hay que añadir que la investigación en didáctica de las lenguas extranjeras es interdisciplinar porque se nutre de las ciencias de referencia tanto en lo que se refiere al contenido como a la metodología de investigación. Dependiendo del tema y de la pregunta de investigación, se incluyen, por ejemplo, las ciencias de la educación, la lingüística y los estudios literarios, los

estudios culturales y de los medios de comunicación, la sociología y/o la psicología, como se ha señalado también en la parte teórica de este trabajo. Este enfoque interdisciplinario e integrador hace que la didáctica de las lenguas extranjeras se caracterice por un amplio abanico de enfoques metodológicos y utilice distintos enfoques y procedimientos metodológicos en función del tema y de la pregunta de investigación (cf. *ibid.*: 12s).

Finalmente, la investigación teórica y empírica son dos aspectos inextricablemente vinculados en una disciplina orientada a la práctica, como lo es la didáctica de lenguas extranjeras. La investigación teórica proporciona un marco conceptual para el entendimiento de los fenómenos, mientras que la investigación empírica brinda la oportunidad de verificar y confirmar los hallazgos teóricos en un contexto real. En este estudio, la investigación teórica precede a la investigación empírica y se utiliza como base para la recopilación de datos y la verificación de hipótesis.

## **6.1 Diseño de investigación**

En la investigación empírica de lenguas extranjeras, los métodos de entrevista oral y escrita se utilizan con mucha frecuencia para la recogida de datos. En muchos casos, se retoman las discusiones metodológicas y de investigación existentes en las ciencias sociales, las ciencias de la educación y la psicología y, cada vez más, también se dispone de explicaciones internas específicas del tema (cf. ejemplarmente Daase/Hinrichs/Settinieri 2014; Dörnyei 2010, Zydati 2012; Trautmann 2012). Las razones de esta gran popularidad son múltiples: en vista del interés general por investigar la enseñanza y/o el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, a menudo tiene sentido dejar que los propios protagonistas – los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas – opinen con su perspectiva interna. Sin embargo, también tiene que ver con el hecho de que muchos objetos de estudio (como experiencias, actitudes, motivaciones o actitudes de docentes y aprendices) no pueden observarse desde la perspectiva exterior, por lo que tiene sentido la operacionalización en forma de autoinforme por parte de las personas entrevistadas (cf. Riemer 2016: 156). A partir de esta base, se ha elegido la encuesta escrita como instrumento de investigación apropiado, ya que ofrece una serie de ventajas, como la posibilidad de estructurar las encuestas con precisión y formular preguntas claras y precisas. Además, son sencillos y versátiles en términos de tiempo y espacio, y permiten la recopilación eficiente de amplia cantidad de datos (cf. *ibid.*: 157).

Las encuestas normalizadas (también denominadas “estructuradas”) suelen ser adecuadas para un enfoque de investigación cuantitativo subyacente, de comprobación de hipótesis, y prevén principalmente preguntas cerradas en un orden fijo y un control preciso de la situación de

recogida de datos. Además, el cuestionario estandarizado con preguntas principalmente cerradas con opciones de respuesta es la forma clásica de encuesta en el marco de un enfoque de investigación cuantitativo mientras que la entrevista abierta o semiabierta es un instrumento habitual de la investigación cualitativa (ibid.:156). Sin embargo, son riesgo de que los encuestados y encuestadas no se encuentren a sí mismos en las preguntas y, por tanto, respondan arbitrariamente, omitan parcialmente o, en el peor de los casos, abandonan el cuestionario. Por este motivo, las preguntas semiabiertas y abiertas son un buen complemento de las preguntas cerradas. Teniendo todo esto en cuenta, en la presente investigación se ha optado por utilizar un cuestionario compuesto por preguntas cerradas a menudo con opción de respuesta y una pregunta abierta.

## **6.2 Herramientas de investigación**

Debido a que la encuesta tenía como objetivo recoger la opinión de una amplia cantidad de profesores y profesoras de lenguas extranjeras, era necesario elegir un instrumento de investigación adecuado. Como se mencionó en el subcapítulo anterior, opté por utilizar un cuestionario. En general, el cuestionario es una herramienta común en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que muchas situaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje no son observables y solo pueden ser investigadas a través de una encuesta realizada por las personas involucradas en la actividad de enseñanza. Para mí, era importante que la encuesta fuera rápida y sencilla de realizar, que se garantizara la anonimidad de los y las participantes y que los resultados pudieran ser comparados de manera significativa y proporcionaran información útil sobre la implementación futura de material didáctico práctico. Por estas razones, finalmente opté por el cuestionario como instrumento de investigación. El contenido de este se basa en los resultados del estado actual de la investigación sobre la conexión entre música y aprendizaje. Este estudio trata de una rentable vinculación de las canciones con el contenido de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso español, italiano y francés como segunda lengua extranjera en nivel secundario.

El diseño del cuestionario se realizó tras un estudio exhaustivo de la literatura relevante, tomando como referencia la obra "Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch" de Caspari et al. (2016). Para hacer el cuestionario accesible y fácil de manejar, utilicé la aplicación en línea *googleforms*, que permite crear cuestionarios gratuitos. En su forma final, el cuestionario consta de 12 preguntas, que se dividen en cuatro bloques de temas, es decir, en cuatro categorías diferentes. La primera categoría evalúa la información demográfica de los y las participantes en el cuestionario, incluyendo género, edad, años de

servicio en el colegio y materia de enseñanza. La segunda categoría se ocupa de la actitud de los profesores y profesoras hacia el uso de canciones en la enseñanza de idiomas extranjeros, midiéndola a través de la asignación de importancia a diferentes afirmaciones en una escala de uno a cuatro (escala Likert<sup>5</sup>). La tercera sección evalúa la actitud de los profesores y profesoras hacia el uso de canciones en su propia enseñanza, determinada por cinco preguntas cerradas. Este bloque combina preguntas de elección múltiple, de elección única y de decisión. Las afirmaciones formuladas se basan en parte en los conocimientos actuales en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas a través de canciones, pero también en valoraciones que los y las docentes hacen basados en su experiencia práctica y enseñanza.

Finalmente, se investiga la categoría “Desafíos y obstáculos potenciales al uso de canciones en el aula”, midiendo nuevamente la importancia de diferentes afirmaciones en una escala Likert. Al final se ha incluido una pregunta abierta para que los encuestados y encuestadas puedan añadir información que aún no se ha tratado en las preguntas anteriores, pero que consideran relevante para este estudio de investigación.

Otro punto importante para tener en cuenta es la definición de los ítems que incluye tanto la formulación de las preguntas o declaraciones como la selección de los tipos de escala u opciones de respuesta, que deben ser ajustadas en función del tema y las preguntas de investigación. En general, se recomienda que los ítems se ordenen lógicamente en bloques temáticos (cf. Riemer 2016: 160), lo que ha establecido en este trabajo las cuatro categorías mencionadas. En este cuestionario, los ítems fueron elegidos de manera variada: Cuando se trató de la actitud personal de los profesores y profesoras, se recurrió principalmente a la escala Likert para que los y las participantes expresaran su apoyo o rechazo a una determinada afirmación. Cuando se trató de preguntas destinadas a identificar las razones para el uso o no de canciones, se proporcionaron diferentes opciones de respuesta y se mantuvo la opción de formular una respuesta propia. De esta manera, se buscó asegurar que las personas entrevistadas encuentren una respuesta adecuada para ellas. Otro aspecto importante es el tiempo invertido en el cuestionario, que debería ser mantenido lo más bajo posible. Longitud (como regla general, una longitud óptima

---

<sup>5</sup> La escala Likert es una escala de valoración muy utilizada en cuestionarios cualitativos con la cual operacionalizan, por ejemplo, actitudes, posturas y experiencias. La cantidad de opciones marcadas en la escala puede ser par o impar, ambas son comunes en la investigación. Sin embargo, siempre es importante tener en cuenta que una cantidad impar puede generar incertidumbres en la recopilación de datos (y posterior análisis) ya que los participantes pueden interpretar diferentemente la posición media de la escala. Si marcan la posición media, esto puede significar que no tienen una opinión, pero también puede significar que encuentran la pregunta poco interesante o incluso que realmente son neutrales (cf. Dörnyei 2010: 26 – 33). Por lo tanto, en esta investigación se eligió una escala de 1-4.

no debería exceder de cuatro páginas impresas para la sección de preguntas y un tiempo total de elaboración no superior a 30 minutos), un diseño profesional y atractivo con una portada atractiva y explicativa del tema, explicaciones precisas sobre cómo llenar el cuestionario (por ejemplo, indicaciones sobre cómo marcar las escalas, que no hay respuestas correctas o incorrectas, que la honestidad es importante) y, sobre todo, no demasiado texto en un tamaño de fuente legible por página (cf. Dörnyei 2010: 13). En la concepción de este cuestionario se ha tenido en cuenta todos estos aspectos. El tiempo de elaboración promedio es de 11 minutos, lo cual se encuentra dentro del marco recomendado.

Las preguntas para cada bloque temático son las siguientes:

### **Información demográfica sobre los participantes en el cuestionario**

- Sexo: ☐ f ☐ m ☐ d
- Edad: ☐ < 26 / ☐ 26-35 / ☐ 36-45 / ☐ 46-55 / ☐ +55
- Doy clases desde hace ...
  - ☐ menos de 5 años
  - ☐ 6-10 años
  - ☐ 11-15 años
  - ☐ más de 15 años
- Enseño ... ☐ español ☐ italiano ☐ francés

### **Categoría 1: Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso pedagógico de las canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Instrucción: Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones:  
1=Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo

- Las canciones deben ser parte integrante del plan de estudios de lenguas extranjeras
- Las canciones ofrecen a los alumnos y alumnas la oportunidad de mostrar y mejorar sus habilidades en distintas áreas de competencia
- Las canciones sólo deben utilizarse para relajarse, ya que no aportan ningún beneficio a la adquisición del idioma

- Las canciones permiten a los alumnos y alumnas trabajar en sus tareas de forma más centrada
- Las canciones son divertidas y motivadoras, por lo que tienen valor pedagógico
- Las canciones tienen un efecto negativo sobre la atención de los alumnos y alumnas, que tienden a divagar en lugar de trabajar concentrados
- Las canciones activan distintos canales de aprendizaje y ayudan a los alumnos y alumnas a recordar mejor los contenidos

## **Categoría 2: Actitudes de los profesores hacia el uso de canciones en su propia enseñanza**

- ¿Con qué frecuencia utiliza canciones en sus clases?

Nunca ☐ 1-2 veces al semestre ☐ 1-2 veces al mes ☐ 1 vez a la semana ☐ cada lección

- Si utiliza canciones en sus clases, ¿para qué las utiliza? Por favor, clasifique los siguientes usos por orden de importancia (el más importante en primer lugar).

- ☐ Para aprender ciertas formas y reglas gramaticales
- ☐ Para ampliar el vocabulario
- ☐ Para entrenar la pronunciación
- ☐ Para repetir lo que ya se ha aprendido
- ☐ Para hablar o debatir
- ☐ Para aprender elementos de los estudios regionales y culturales
- ☐ Para relajarse/aflojar el ambiente en clase.
- ☐ Para entrenar la comprensión oral
- ☐ No utilizo canciones en mis clases
- ☐ Otros: \_\_\_\_\_

- Si utiliza canciones en clase, ¿qué tipo de música utiliza? (Múltiples respuestas posibles)

- ☐ Pop/Rock
- ☐ R&B/Soul
- ☐ Rap/hip-hop
- ☐ Reggaetón
- ☐ Canciones populares
- ☐ Canciones infantiles
- ☐ Música instrumental

☐ Ninguno

☐ Otros: \_\_\_\_\_

- ¿Cómo reaccionan sus alumnos y alumnas ante el uso de canciones en sus clases?  
(Múltiples respuestas posibles)

☐ Trabajan con más interés

☐ Trabajan más rápido

☐ Son inquietos y no participan

☐ Están concentrados durante más tiempo

☐ Trabajan más despacio

☐ Trabajan con menos estrés y ansiedad

☐ Son más activos

☐ No hay diferencias notables

☐ No utilizo las canciones en mi enseñanza

☐ Otros: \_\_\_\_\_

- ¿Anima a sus alumnos y alumnas a mejorar sus conocimientos lingüísticos fuera del aula escuchando canciones?

Sí ☐ No

### **Categoría 3: Posibles retos y obstáculos en el uso de canciones en el aula**

Instrucción: Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

1=Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4= Totalmente de acuerdo

- Tengo la sensación de no tener las competencias necesarias para integrar canciones de manera rentable en mi enseñanza
- Me resulta difícil encontrar canciones adecuadas para los temas correspondientes
- Sé exactamente cómo puedo integrar canciones de manera efectiva en mi enseñanza
- Creo que hay suficiente material disponible para integrar canciones sin mucho esfuerzo en la enseñanza
- Creo que las canciones requieren demasiado tiempo para demasiado poco resultado en la enseñanza
- Las canciones me superan debido a mi falta de conocimiento sobre su uso específico

- Mi clase no tiene las condiciones necesarias (computadora, portátil, internet, etc.) para poder integrar canciones
- El libro de texto que utilizo contiene suficientes actividades relacionadas con la música

Como se ha mencionado anteriormente, se planteó una pregunta amplia y genérica para permitir a los participantes discutir cualquier tema relevante. La formulación es la siguiente: “En términos generales: ¿Crees que trabajar con canciones en clase ayuda a tus alumnos a desarrollar el proceso de adquisición de la lengua? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”

### 6.3 Participantes

La encuesta se llevó a cabo mediante un cuestionario en línea anónimo destinado a profesores y profesoras de lenguas extranjeras de español, italiano y francés. La encuesta fue enviada directamente a los colegios austriacos por correo electrónico el 3 de noviembre de 2022 y estuvo disponible para participar en un período de cuatro semanas en total. Por motivos de protección de datos no se proporcionan más detalles sobre los colegios. Sin embargo, cabe destacar que las escuelas involucradas son de tipo AHS y BHS. Un total de 30 personas participaron en la encuesta, de las cuales 24 eran mujeres y 6 hombres.

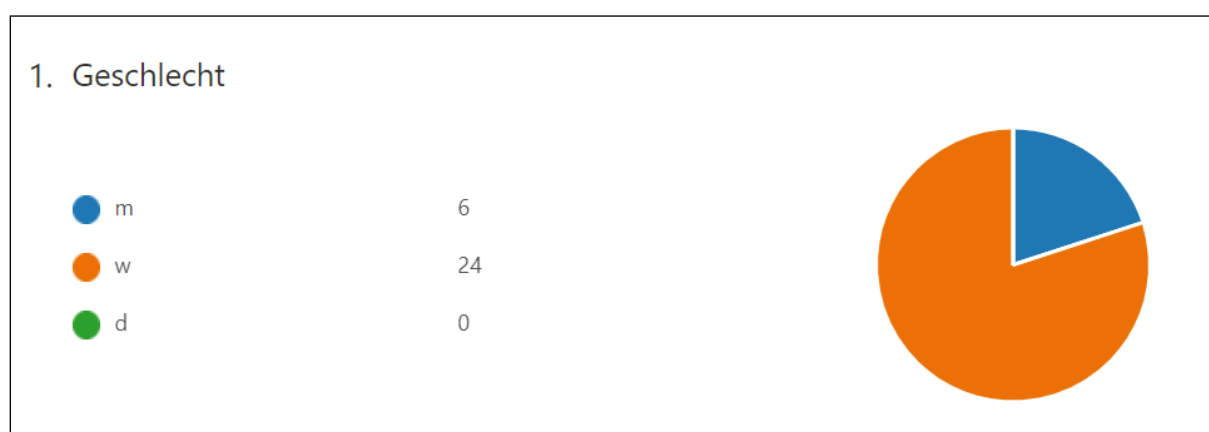


Fig. 5: Relación de género de los participantes

Aproximadamente la mitad de los y las participantes en el cuestionario (17 personas) son menores de 36 años, cinco personas tienen entre 36 y 45 años, tres personas entre 46 y 55 años, y otros cinco participantes indicaron tener 55 años o más. Es importante señalar aquí que el género no tuvo ninguna influencia en la evaluación de las encuestas y se determinó únicamente con el fin de lograr una completitud en los datos.

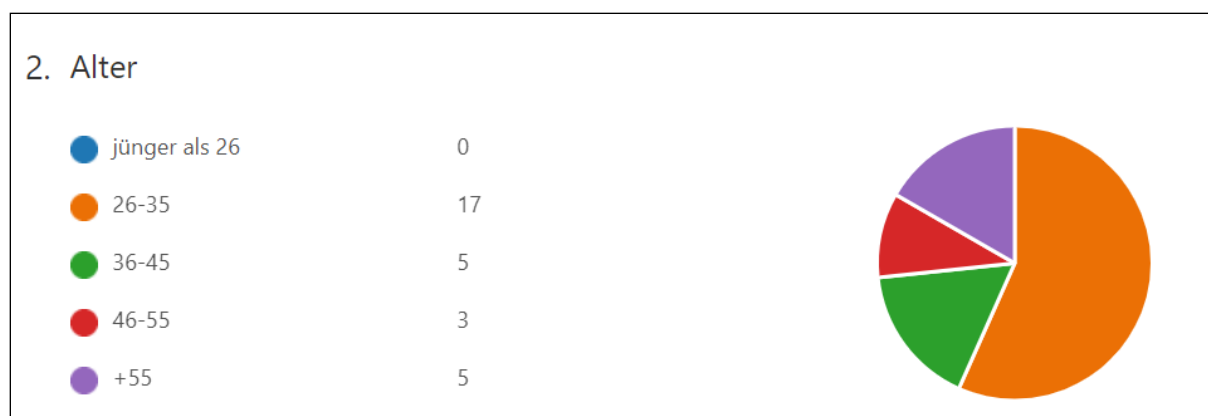


Fig. 6: Relación de edad de los participantes

En cuanto a los años de servicio en la escuela, poco más de un tercio (11 personas) indica que ha estado enseñando menos de 5 años, mientras que 9 personas tienen entre 6 y 10 años de servicio, 1 persona entre 11 y 15 años y otros 9 participantes ya han ejercido su carrera docente por más de 15 años.



Fig. 7: Relación de años de servicio escolar de los y las participantes

En términos de las materias de enseñanza, la encuesta indica que el 50% de los encuestados y encuestadas imparten clases de español, el 28% enseña italiano y el 22% francés. Cabe destacar que algunas personas mencionaron enseñar más de una de las lenguas señaladas, lo que resulta en un total de 36 respuestas.



Fig. 8: Relación de las materias de enseñanza de los y las participantes

Como se mencionó anteriormente, los y las participantes de la encuesta enseñan en escuelas de tipo AHS o BHS, lo que significa que tienen estudiantes que han estudiado la respectiva lengua extranjera por entre 4 y 6 años, dependiendo del tipo de escuela. Esto indica que los alumnos y alumnas alcanzan hasta un nivel de competencia de B1 (después de 4 años) o B2 (después de 6 años) en la lengua extranjera en cuestión.

## 7 Evaluación de datos

La evaluación de datos suele ser una tarea compleja y requiere una serie de pasos. En detalle, un análisis puede caracterizarse por los siguientes procesos individuales (cf. Fig. 9 Miles/Huberman 1984; Mayring 2015):

**(1) Leer los datos.** Es decir, tomar conciencia de la información disponible: ¿Qué sabemos de la situación?

**(2) Reducir los datos.** Es decir, seleccionar la información relevante: Se distingue lo esencial de lo no esencial y se simplifican las cuestiones complejas. Se resumen las cosas que van juntas.

**(3) Explicar los datos.** Es decir, tomar conciencia del significado de la información de que se dispone: ¿Qué significan cada una de las afirmaciones en el contexto de la situación investigada y en relación con nuestros intereses de investigación?

**(4) Estructurar y codificar los datos.** Es decir, organizar y conceptualizar la información: El material de datos se estructura asignando datos individuales a distintas categorías. Los datos individuales que van juntos se resumen subsumiéndolos en categorías ya formuladas o agrupándolos en categorías de nueva formulación.

**(5) Establecer relaciones.** Es decir, formular hipótesis que pongan los conceptos individuales en relaciones plausibles que puedan corroborarse con datos: ¿Qué categoría está relacionada con qué otra categoría y cómo?

**(6) Revisar las interpretaciones y el proceso de análisis.** ¿Hasta qué punto son fiables los resultados de los distintos pasos del análisis? En una especie de ‘autoaseguramiento’ se pregunta, por ejemplo, hasta qué punto los datos contienen la información deseada, si la reducción realmente sólo omite lo no esencial, si las codificaciones (las categorías) expresan claramente el material de datos que se les ha asignado y, sobre todo, si la interpretación construida durante el análisis explica satisfactoriamente los datos o cuál de las hipótesis se corresponde mejor con el material de datos.

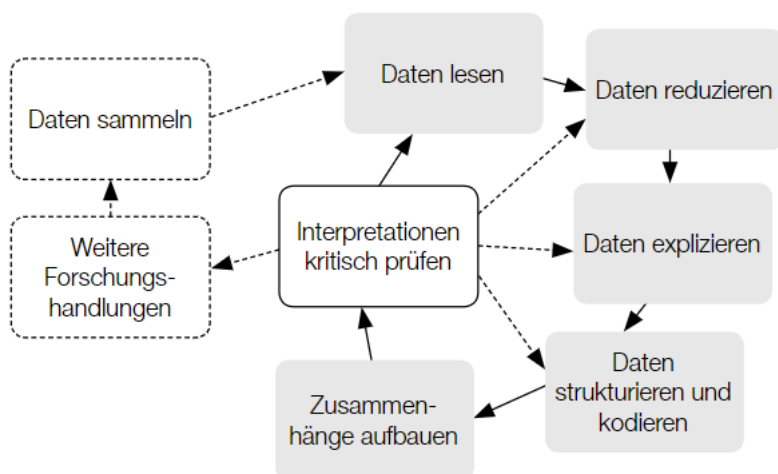


Fig. 9: Procesos de análisis (modificado según Miles/Huberman 1984, 23; Mayring 2015)

En aras de la claridad, los procesos de análisis de datos mencionados se han representado como pasos distintos en la presentación lingüística y gráfica. En realidad, deberían considerarse más bien como aspectos o subprocessos de la actividad más amplia de analizar e interpretar, que no siempre se suceden de forma ordenada, sino que a menudo se entrelazan y se producen mutuamente (cf. Altrichter et al. 2018: 166ss).

## 7.1 Descripción de los resultados

Tras la recopilación, revisión y preestructuración cuidadosa de los datos obtenidos a través del cuestionario, se procederá a un análisis más profundo de cada bloque temático, pregunta e ítem. Con este propósito, los resultados adquiridos serán descritos con detalle y se establecerán relaciones entre ellos. Además, se destacará información relevante, interesante o sorprendente, y se integrará en un contexto que permita comprender de manera más completa los resultados obtenidos. La finalidad de esta etapa es asegurarse de que la información sea tratada de forma rigurosa y objetiva, para obtener una conclusión precisa y útil.

### 7.1.1 Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso pedagógico de las canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras

La primera categoría del cuestionario comprende siete ítems que los encuestados y encuestadas calificaron en una escala que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). El objetivo general de este bloque temático es evaluar las opiniones de los profesores y profesoras sobre el uso de canciones en el aula y determinar su conciencia acerca de los beneficios pedagógicos de las mismas.

En respuesta a la cuestión de si las canciones deberían ser un elemento esencial del plan de estudios para la enseñanza de lenguas extranjeras, un porcentaje del 33% de los encuestados y encuestadas indicó "totalmente de acuerdo" mientras que un 53% se mostró "de acuerdo", lo que significa que un impresionante 86% de los y las participantes está de acuerdo en que las canciones deben ser incorporadas y tener un papel importante en el plan de estudios. Solo un reducido 14% (cuatro personas en términos absolutos) se mostraron "en desacuerdo", y no hubo ningún encuestado o encuestada que estaba "totalmente en desacuerdo".

La mayoría de las personas respondió afirmativamente a la pregunta de si las canciones brindan a los alumnos y alumnas la oportunidad de demostrar y mejorar sus habilidades en diferentes áreas de competencia, con un 33% indicando que están "totalmente de acuerdo" y un 43% marcando "de acuerdo". Sin embargo, resulta interesante que aproximadamente un cuarto de los encuestados y encuestadas (24%) esté en desacuerdo con esta afirmación, aunque nadie expresó su rechazo absoluto a la misma.

La siguiente afirmación examinó si las canciones solo deben ser utilizadas como una forma de relajación en el intermedio, ya que no tendrían ningún otro beneficio para la enseñanza de lenguas extranjeras. Aquí, la mayoría de los encuestados y encuestadas se opuso a esta idea: el 73% de los y las participantes en la encuesta están "totalmente en desacuerdo" (33%) o "en desacuerdo" (40%), mientras que el 20% respondió "de acuerdo" y el 7%, ósea dos personas en términos absolutos, están "totalmente de acuerdo".

Con relación a la afirmación de que las canciones tienen el potencial de aumentar la capacidad de concentración de los alumnos y alumnas, las opiniones de los y las participantes son bastante variadas. Poco más de la mitad de las personas (57%) expresaron su acuerdo con esta afirmación, mientras que el 43% no compartió esta opinión. Es interesante destacar que casi todos los encuestados y encuestadas (93%) rechazaron la pregunta opuesta, esto es, si los alumnos y alumnas se ven afectados/as negativamente en su capacidad de concentración cuando se utilizan canciones en el aula. Esto sugiere que, según las observaciones de los profesores y profesoras, los alumnos y alumnas no son afectados/as negativamente por el uso de canciones y, en el mejor de los casos, puede aumentar el enfoque en el proceso de aprendizaje.

La opinión de los profesores y profesoras con respecto al uso de canciones como herramienta motivadora en el aula es muy favorable. La mayoría de ellos (93%) concuerda en que las canciones pueden tener un gran impacto positivo en la motivación de los alumnos y alumnas,

siendo el 57% de ellos "totalmente de acuerdo" con esta afirmación. Solo un pequeño porcentaje (7%) no ve en las canciones una herramienta motivadora efectiva.

Finalmente, se encontró que la mayoría de los profesores y profesoras (90%) están de acuerdo en que las canciones activan diferentes canales de aprendizaje, mejorando la retención de los contenidos de aprendizaje. De estos, el 53% está "totalmente de acuerdo" y el 37% está "de acuerdo", mientras que el 10% está "en desacuerdo" y ninguno se opone "totalmente". Esto demuestra que la mayoría de los profesores y profesoras reconocen y valoran el carácter de un aprendizaje integral a través de canciones.

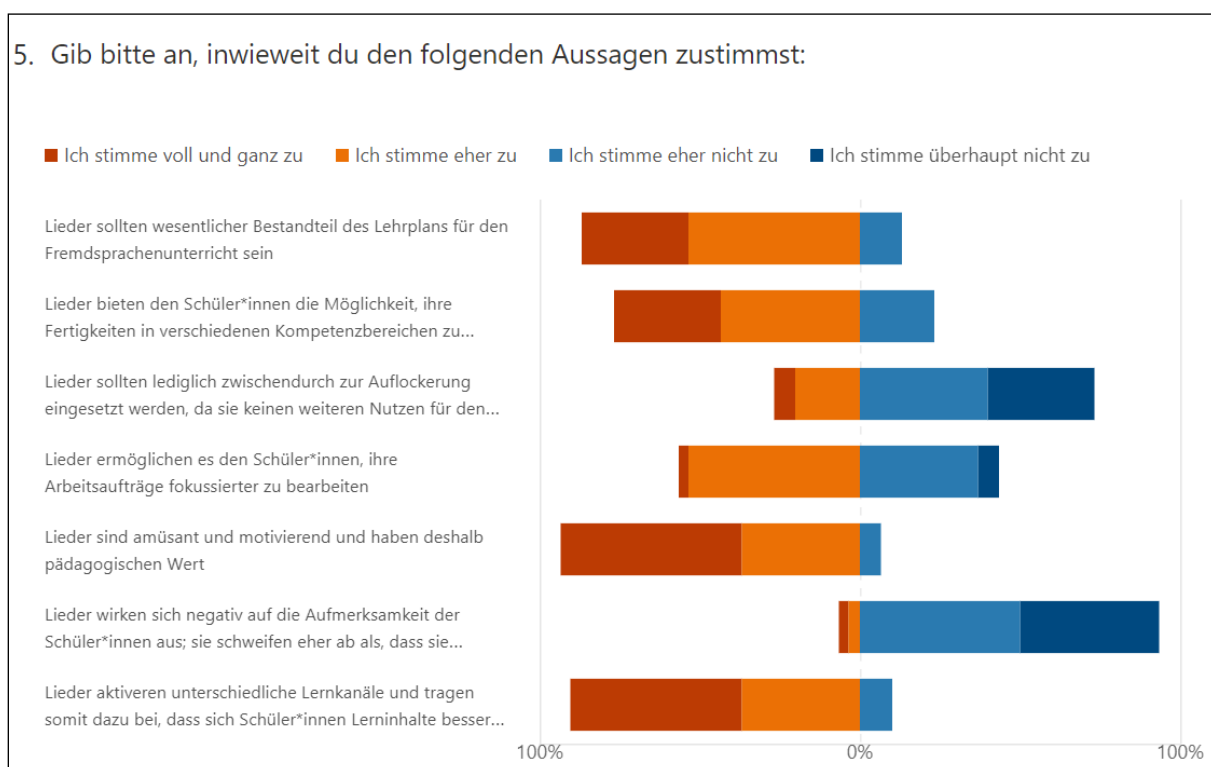


Fig. 10: Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso pedagógico de las canciones en la enseñanza

Resumiendo, en la primera categoría "Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso pedagógico de las canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras", se puede decir que la actitud general sobre el beneficio de canciones en la clase es muy positiva y con frecuencia más del 90% de los y las participantes de la encuesta se posiciona a favor del valor de canciones como herramienta de aprendizaje.

### 7.1.2 Actitudes de los profesores y profesoras hacia el uso de canciones en su propia enseñanza

El segundo bloque temático de la encuesta se refiere a la actitud de los profesores y profesoras hacia la inclusión de canciones en su enseñanza. En respuesta a la pregunta de cuántas veces utilizan canciones en su enseñanza, todos los encuestados y encuestadas indicaron incorporarlas en su práctica docente. De ellos, exactamente la mitad indica trabajar con una canción 1-2 veces por semestre escolar, 14 personas indican incluir canciones incluso 1-2 veces al mes y una persona indica trabajar con canciones en la enseñanza aún más frecuentemente, es decir, semanalmente.

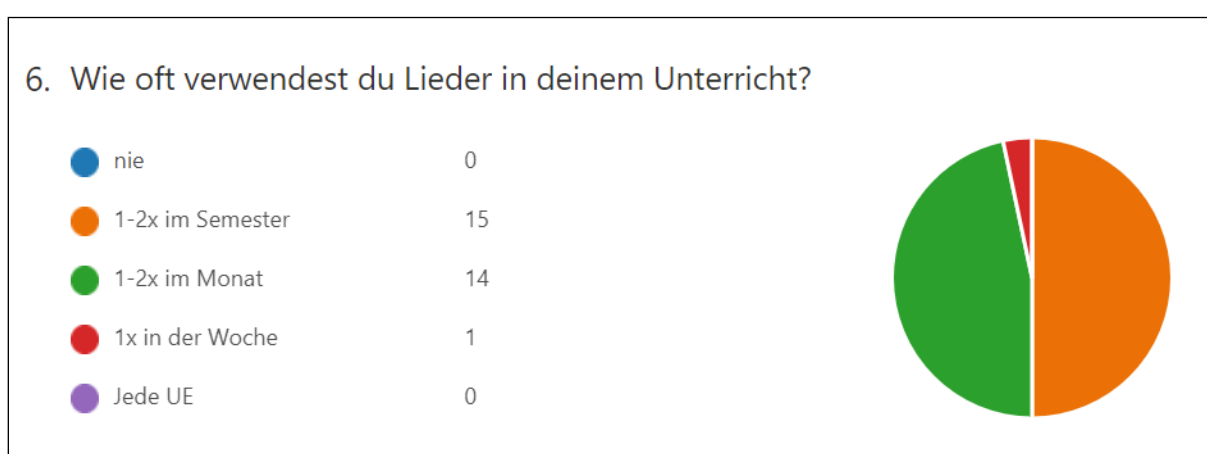


Fig. 11: Frecuencia de uso de canciones en la enseñanza

La siguiente pregunta buscaba conocer las diferentes aplicaciones de las canciones en la enseñanza. Para ello, se les pidió a los y las participantes que ordenaran las diferentes aplicaciones de acuerdo con su importancia personal. En general, se le asigna la máxima relevancia a la "ampliación del vocabulario", seguida de cerca por el "mejoramiento de la comprensión auditiva". Curiosamente, el factor de "relajación" es identificado como el tercer punto más importante, lo que sugiere que los profesores y profesoras también valoran notablemente la "relajación emocional" durante sus clases, producida por una canción. Según la evaluación, los encuestados y encuestadas consideraron la menor importancia a la opción "ocasiones para hablar y discutir". Los "aspectos culturales" también fueron relegados a un lugar secundario.

7. Wenn du Lieder in deinem Unterricht verwendest, für welche Zwecke setzt du sie ein? Bitte reihe die folgenden Verwendungszwecke nach ihrer Wichtigkeit (wichtigstes Element ganz oben).

[Weitere Details](#)

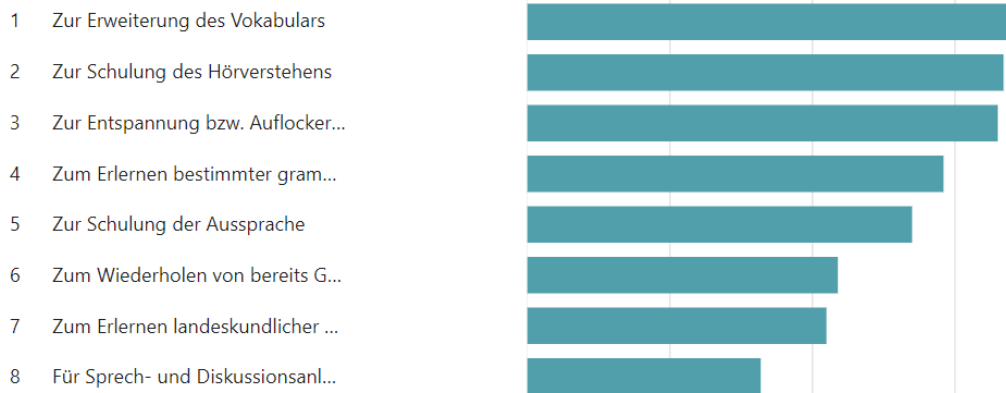


Fig. 12.: Aplicación de canciones en el aula

En respuesta a la pregunta sobre el género musical, las canciones de pop/rock recibieron ampliamente el mayor apoyo, con 29 de los y las participantes señalando esta opción. También se aprecia que se utilizan con frecuencia en el aula canciones de hip-hop, canciones populares, canciones infantiles y reggae. La opción "otro" incluyó interesantemente las “*chanson* francesas”, así como “oldies” y “listas de canciones de los alumnos y alumnas”. Esto demuestra que la selección de géneros es en general muy diversa, aunque las clásicas canciones de rock y pop siguen estando en primer lugar.

8. Wenn du Lieder im Unterricht verwendest, welche Art von Musik verwendest du? (Mehrfachantworten möglich)

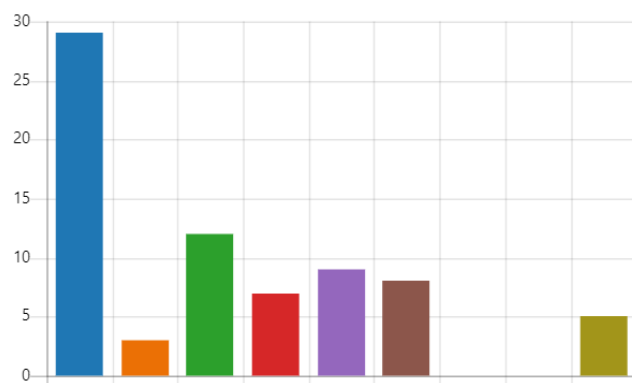
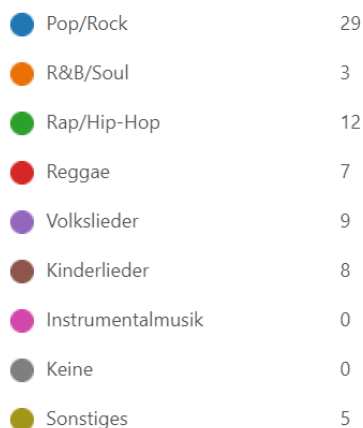


Fig. 13: Género musical en el aula

En cuanto a la reacción de los alumnos y alumnas ante la utilización de canciones en el aula, los y las docentes pueden percibir un notable aumento en la motivación e interés de los mismos.

La mayoría de las personas (24 de 30) confirmaron que los alumnos y alumnas se muestran más motivados/as cuando trabajan con canciones. También es digno de mención que un número significativo de docentes (12) indicó que los alumnos y alumnas trabajan sin miedo ni ansiedad cuando se utilizan canciones. Tres personas también informaron que sus alumnos y alumnas trabajan con mayor concentración mientras que dos señalaron que no hay una diferencia notable y dos más indicaron que son más ruidosos y no colaboran. Sin embargo, la gran mayoría está de acuerdo en que el uso de canciones en el aula contribuye positivamente a la motivación e interés de los alumnos y alumnas.

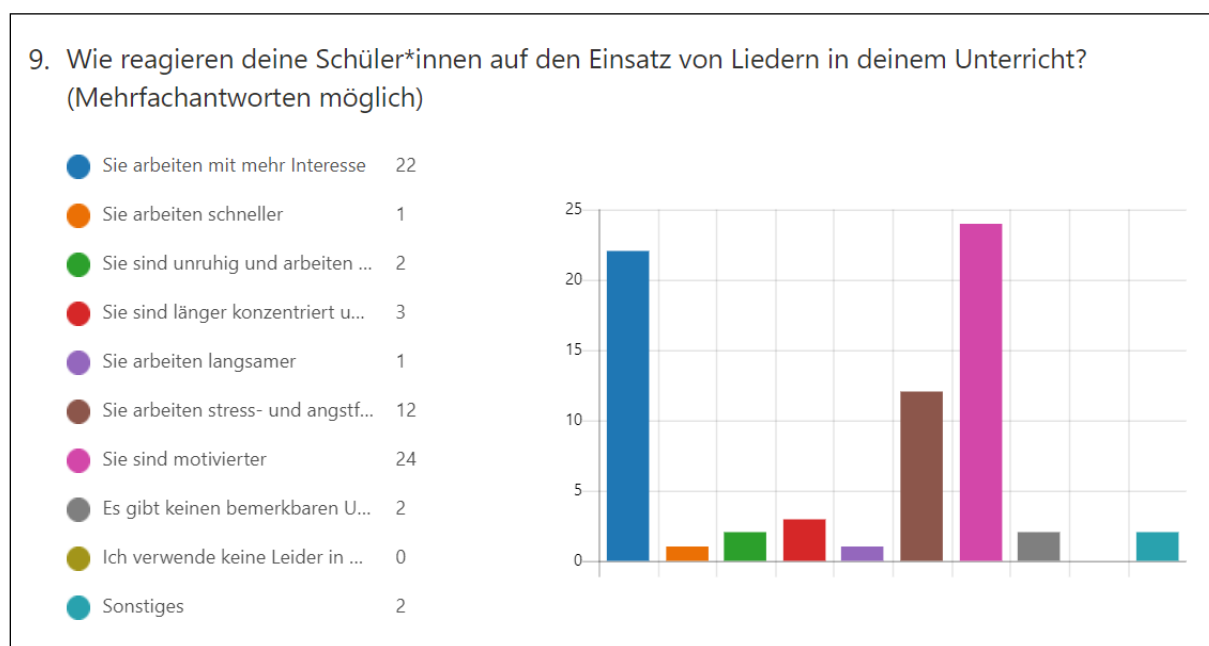


Fig. 14: Reacciones del alumnado al uso canciones en el aula

En cuanto a la última pregunta de este bloque temático, la respuesta fue relativamente clara y unánime entre casi todos los encuestados y encuestadas: 28 de 30 indicaron que animan a sus alumnos y alumnas a mejorar sus habilidades lingüísticas fuera del aula a través de la escucha de música en un idioma extranjero.

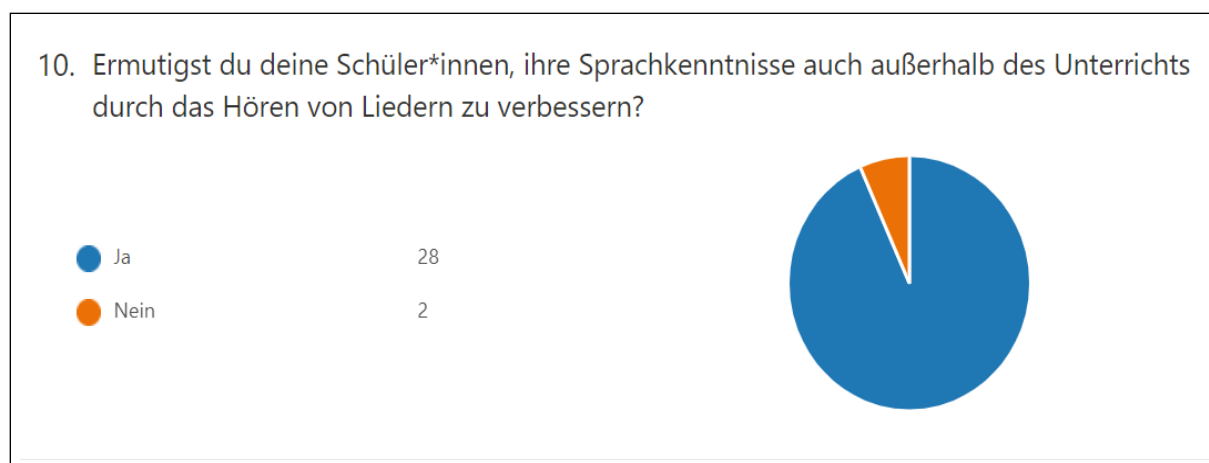


Fig. 15: Recomendación de docentes para aprender con canciones fuera del aula

### 7.1.3 Posibles retos y obstáculos en el uso de canciones en el aula

El tercer bloque temático tiene como objetivo determinar los motivos por parte de los profesores y profesoras detrás del uso o no uso de canciones en el aula. Para ello, los y las participantes en la encuesta debían indicar su nivel de acuerdo con cada afirmación en una escala de 1 a 4.

El primer elemento, que dice "Tengo la sensación de no tener las habilidades necesarias para integrar canciones de manera efectiva en mi clase", fue rechazado por la mayoría de los y las participantes en la encuesta. Solo 3 personas indicaron que no tienen las habilidades suficientes.

En relación a la pregunta "Encuentro difícil encontrar canciones apropiadas para los temas correspondientes", es interesante destacar que más de la mitad de las personas respondieron en contra. Sin embargo, un 32% de los profesores y profesoras afirmaron tener dificultades para encontrar canciones apropiadas para su enseñanza.

En respuesta a la pregunta "Tengo la capacidad de integrar canciones de manera efectiva en mi enseñanza", el 77% de los encuestados y encuestadas mostraron una respuesta positiva o totalmente positiva. Poco menos de una cuarta parte tuvo dificultades para incorporar canciones en su enseñanza.

Respecto al material didáctico que incluye canciones, una gran parte de los encuestados y encuestadas (67%) indica que no existe suficiente material disponible para integrar las canciones sin un gran esfuerzo en la enseñanza. Sin embargo, un buen porcentaje de las personas encuestadas (33%) afirma que sí hay suficiente material. Esta variabilidad podría estar relacionada tanto con la experiencia personal del participante como con el libro de texto utilizado en el aula.

En cuanto a si los temas musicales requieren demasiado tiempo en relación con lo que aportan, la mayoría de los y las participantes señaló que está “en desacuerdo” (40%) o “totalmente en desacuerdo” (30%). Sin embargo, es importante destacar que casi un tercio de los encuestados y encuestadas (30%) consideran que los temas musicales no son suficientemente útiles debido a la falta de tiempo en la clase.

Con relación a la preocupación de que el uso de canciones en la enseñanza pueda llevar a una sobrecarga debido a la falta de competencias necesarias, la mayoría se declaró “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación. Solo un pequeño porcentaje indicó sentirse abrumado en este aspecto.

Con respecto a las condiciones necesarias para la incorporación de canciones en el aula, la mayoría de los y las participantes indicó tener las herramientas necesarias para hacerlo. Sin embargo, resulta interesante que cuatro docentes declararon no disponer de las condiciones necesarias para usar canciones en su enseñanza.

Con respecto al último punto, casi todos los profesores y profesoras están de acuerdo en que el libro de texto no contiene suficientes actividades relacionadas con la música. Solo dos personas indicaron que esto no es un problema en su caso. Debido a la gran aceptación de la utilización de la música en el aula, se puede concluir que los y las docentes trabajan con material adicional que aborda la inclusión de canciones en el aula, independientemente del libro de texto.

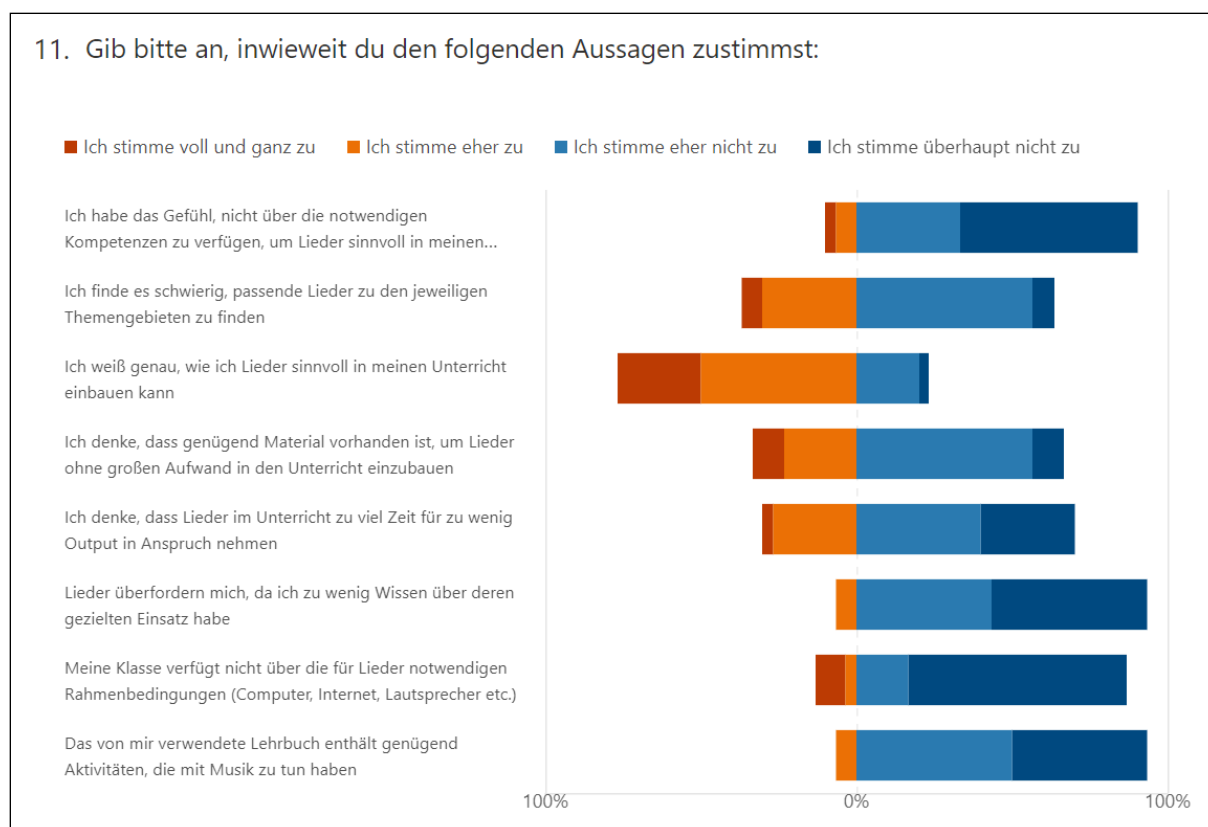


Fig. 16: Posibles retos y obstáculos en el uso de canciones en el aula

En resumen, se puede afirmar que el tercer bloque de temas también muestra tendencias claras en cuanto a las preguntas correspondientes y que los profesores y profesoras comparten opiniones similares en prácticamente todos los puntos.

#### 7.1.4 Resumen de los resultados de la pregunta abierta

De las 30 respuestas anónimas recibidas a la pregunta "En general, ¿crees que trabajar con canciones en clase ayuda a promover el proceso de aprendizaje de idiomas?" la mayoría de los encuestados y encuestadas (24 de 30) respondió afirmativamente, creyendo que trabajar con canciones en clase ayuda a promover el aprendizaje de idiomas. Una persona no emitió ninguna reacción, mientras que dos individuos adoptaron una actitud neutral ante la elección de las canciones, pero tres personas mostraron una tendencia bastante negativa hacia ellas.

Entre las razones mencionadas a favor de las canciones en el aula destacan las siguientes:

- Las canciones son una herramienta motivadora y divertida para aprender nuevas palabras y gramática de una manera lúdica y atractiva.
- El carácter repetitivo de las canciones ayuda a los alumnos y alumnas a retener mejor el vocabulario y la gramática.
- Al cantar juntos en clase, se fortalece el sentido de comunidad y el desarrollo del habla.

- La música y los textos de las canciones pueden tener una conexión más directa con la vida cotidiana de los alumnos y alumnas y no están tan fuertemente asociados/as con “aprender para la escuela”.
- Trabajar con canciones en clase puede ser una forma intuitiva y fácil de aprender nuevas palabras y gramática.

Por otro lado, para algunos de los encuestados las canciones no tienen ningún beneficio notable, argumentando que:

- El tiempo limitado en clase para abordar todos los temas necesarios no permite trabajar con un número significativo de canciones.
- Las canciones son solo un entretenimiento placentero, pero no tienen relación con el progreso educativo.
- La mayoría de los alumnos y alumnas se limita a relajarse y dejarse llevar por las canciones. Esta actitud pasiva limita el impacto de estos en el aprendizaje del idioma.

En conclusión, la mayoría de las personas encuestadas cree que trabajar con canciones en clase puede ayudar a promover el proceso de aprendizaje de idiomas, debido sobre todo a sus características lúdicas y motivadoras. Sin embargo, hay también voces en contra del uso de canciones en la clase, aunque solo por parte de un grupo reducido. Este rechazo se debe principalmente a la falta de tiempo y efectividad de las canciones.

## 7.2 Discusión de los resultados

En el siguiente capítulo, se analizarán los resultados presentados previamente, teniendo en cuenta las preguntas de investigación formuladas en el capítulo 1. También se considerarán los hallazgos relevantes de otros estudios y los conceptos teóricos mencionados en la parte teórica de esta tesis para interpretar los resultados integralmente. A este punto, es importante tener en cuenta que los resultados de este estudio solo representan la percepción de un pequeño grupo de profesores y profesoras de lenguas extranjeras en Austria, por lo que no pueden ser generalizados a la población total de docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, los resultados pueden ser útiles para guiar futuras investigaciones y para crear conciencia hacia la enseñanza mediante el uso de canciones.

El objetivo de este estudio empírico era encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Son conscientes los profesores y profesoras de lenguas extranjeras del valor añadido de la música en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras?
- En caso afirmativo: ¿se refleja esto en actividades deliberadas con canciones en sus clases?
- ¿Para qué áreas de competencia consideran los profesores y profesoras de lenguas extranjeras beneficioso el uso de canciones?
- ¿Cuáles son los retos y obstáculos de utilizar canciones en clase? ¿Por qué razones los profesores y profesoras de lenguas extranjeras evitan utilizar canciones en sus clases?

De acuerdo con los resultados de la encuesta, la mayoría de los profesores y profesoras de lenguas extranjeras son conscientes del valor añadido de la música en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se refleja en el hecho de que la mayoría está de acuerdo con las afirmaciones que destacan los beneficios de las canciones. Por ejemplo, la opinión de los profesores y profesoras con respecto al uso de canciones como herramienta motivadora en el aula es muy favorable. La mayoría de los encuestados y encuestadas (93%) concuerda en que las canciones pueden tener un gran impacto positivo en la motivación de los alumnos y alumnas, siendo el 57% de ellos “totalmente de acuerdo” con esta afirmación. Solo un pequeño porcentaje del 7% no ve en las canciones una herramienta motivadora efectiva. Además, se encontró que la mayoría de los y las docentes (90%) están de acuerdo en que las canciones activan diferentes canales de aprendizaje, mejorando la retención de los contenidos de aprendizaje. De estos, el 53% está “totalmente de acuerdo” y el 37% está “de acuerdo”, mientras que el 10% está “en desacuerdo” y ninguno se opone “totalmente”. Muchas personas también

afirman en la pregunta abierta que están conscientes de las ventajas de las canciones en el proceso de aprendizaje y las utilizan en sus clases. Las razones son variadas y van desde “aprender con las emociones” hasta “aumentar la motivación”, pasando por “aprender con todos los sentidos”. Un profesor incluso aduce la exposición extraescolar a un determinado grupo de música, por ejemplo, como razón por la que las canciones merecen la pena en clase. Las siguientes declaraciones de los encuestados y encuestadas extraídas del cuestionario subrayan una vez más estas afirmaciones:

*„Ja, es hilft - Stichwort Ohrwurm- alles mit Emotionen Gelernte bleibt besser im Gedächtnis“*

*„Ja, insofern als andere Sinne angesprochen werden und weil es die Schüler motiviert, wenn sie Liedtexte von Songs, die sie vielleicht auch in der Freizeit hören, verstehen können“*

*„Ja! Lieder sind motivierend, lockern den Unterricht auf und können zu weiterführendem Interesse z.B.an der Band und somit zu außerschulischer Auseinandersetzung mit der Sprache führen“*

Según la encuesta, la pregunta de si la conciencia de la utilidad de las canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras – que acaba de confirmarse – se refleja también en actividades que realmente se realizan en clase puede responderse claramente con un “sí”. Todos los encuestados y encuestadas afirman utilizar canciones en clase, y la mayoría lo hace 1-2 veces al semestre (50%) o 1-2 veces al mes (47%). Una persona afirma incluso que trabaja con canciones semanalmente. Los géneros musicales preferidos son el pop y el rock, recibiendo el mayor apoyo, con 29 de los y las participantes señalando esta opción. También se utilizan con frecuencia en el aula canciones de hip-hop, canciones populares, canciones infantiles y reggae. Una persona señaló utilizar “listas de canciones de los alumnos y alumnas”, que sugiere que aprecian la música en la correspondiente lengua extranjera también en su tiempo libre.

En cuanto a las áreas de competencias que pueden ser mejoradas a través de las canciones, la mayoría de los profesores y profesoras de lenguas extranjeras le asignan la máxima relevancia a la “ampliación del vocabulario”, seguida de cerca por el “mejoramiento de la comprensión auditiva”. Curiosamente, el factor de “relajación” es identificado como el tercer punto más importante, lo que sugiere que los y las docentes también valoran notablemente la “relajación emocional” durante sus clases, producida por una canción. Según la evaluación, los encuestados y encuestadas consideraron la menor importancia a la opción “ocasiones para hablar y discutir”, mientras que también los “aspectos culturales” fueron relegados a un lugar secundario. Esto

indica que los profesores y profesoras tienen una comprensión clara del valor añadido que la música puede tener para el aprendizaje, y en su enseñanza, buscan particularmente enfatizar en la ampliación del vocabulario y mejoramiento de la comprensión auditiva.

En este momento parece importante mencionar que también la literatura científica respalda el uso de la música como una herramienta efectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en cuanto a las declaraciones por parte de los profesores y profesoras. Según muchos estudios, las canciones son favorables para la memoria, la motivación y el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como también ayudan en la adquisición de vocabulario y mejoran la comprensión auditiva. Aunque los encuestados y encuestadas no dan el máximo valor a estos aspectos, de hecho, la música puede proporcionar una experiencia cultural valiosa y una oportunidad para hablar y discutir, lo que contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas en una lengua extranjera (cf. por ejemplo Blell 2006; Quast 2005; Spitzer 2013).

Además de las muchas posibilidades y enriquecimientos que aportan las canciones, existen también desafíos en el uso de la música en el aula. Los profesores y profesoras entrevistados/as coinciden en que hay muy poco material adicional sobre actividades con canciones para su asignatura. Tras una amplia investigación, se pudo confirmar que para las asignaturas de español, italiano y francés como segunda lengua extranjera – por ejemplo, en comparación con el inglés – apenas existen materiales complementarios que ofrezcan un aprendizaje lúdico y activo de la lengua y que los y las docentes puedan utilizar 1:1 en sus clases. Las sugerencias de los libros de texto no cubren esta necesidad, ya que son demasiado escasas y los ejercicios presentados en los libros no siempre son apropiados o útiles. En continuación, la falta de material adecuado es un problema común que se encuentran los profesores y profesoras al tratar de incorporar canciones en sus clases. Muchos de ellos se ven obligados a buscar material adecuado y adaptarlo a sus necesidades, lo que puede ser un proceso tedioso y tardado. Por otro lado, la falta de condiciones adecuadas en la clase, como el equipo de sonido o la disponibilidad de los recursos, también puede ser un obstáculo. De hecho, cuatro personas indicaron no tener los recursos necesarios para implementar canciones en sus clases. Además, algunas personas mencionaron la falta de tiempo en clase por el plan de estudios demasiado estrecho. Otro factor crucial que contribuye a la falta de uso de canciones en el aula es la falta de tiempo en cuanto a la preparación de las clases. Muchos profesores y profesoras tienen una gran carga de trabajo, así que el plan de estudio no permite usar el tiempo en la clase para trabajar con música. Otras personas, aunque solamente un grupo muy reducido, dicen que no se sienten cómodos utilizando canciones en clase debido a su propia falta de habilidades musicales.

En vista de los retos y obstáculos mencionados anteriormente en cuanto al uso de canciones en el aula, es importante proporcionar recursos y soluciones a los profesores y profesoras. Por esa razón, en el capítulo siguiente se presentará una unidad didáctica con actividades basadas en una canción para que los y las docentes de español puedan utilizarla directamente en su clase. Esta unidad didáctica estará diseñada para abordar los obstáculos mencionados y proporcionar una herramienta efectiva para la clase de español. La unidad incluirá actividades prácticas y sencillas de implementar, con el objetivo de facilitar la integración de canciones en la clase y mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. En resumen, esta unidad didáctica es una solución concreta a los retos y obstáculos en el uso de canciones en el aula, y está diseñada para ayudar a los profesores y profesoras a aprovechar al máximo el potencial de las canciones en la enseñanza del idioma.

### **7.2.1 Puntos fuertes y débiles del estudio**

Como se ha tematizado ya en la parte teórica de esta tesis, la enseñanza de idiomas ha experimentado una serie de cambios y mejoras a lo largo de los años. La incorporación de diferentes estrategias y técnicas ha demostrado ser efectiva para mejorar la comprensión y el aprendizaje de un segundo idioma extranjero. Una de estas estrategias es el uso de las canciones en clase. La música se ha demostrado ser un recurso valioso para mejorar la memoria, la motivación y la retención de vocabulario, para mencionar solo algunas ventajas.

La investigación se llevó a cabo a través de una encuesta en línea dirigida a profesores y profesoras que enseñan español, italiano o francés en colegios secundarios austriacos. Unos de los puntos fuertes de la investigación fue su facilidad y rapidez de realización como también la oportunidad de mantener la anonimidad de los y las participantes, lo que puede ser un factor importante en la obtención de respuestas precisas y honestas. El carácter cualitativo de la investigación permitió obtener respuestas claras y comparar con la investigación actual sobre este tema. Otra ventaja fue la posibilidad de complementar las respuestas con preguntas abiertas.

Sin embargo, también hubo desventajas en la investigación. La participación en la encuesta fue relativamente baja, lo que significa que los datos solo pueden hablar por un pequeño grupo de personas y no se pueden generalizar a la población en general. Además, para obtener una imagen más completa, sería útil realizar entrevistas cualitativas o incluir la perspectiva de los alumnos y alumnas. Aunque esto no fue posible en esta investigación debido a limitaciones de tiempo y accesibilidad, sería una idea valiosa para futuras investigaciones.

En resumen, a pesar de las desventajas mencionadas, la investigación empírica sobre el uso de canciones en la enseñanza de idiomas extranjeras proporciona una visión valiosa sobre el tema y abre la puerta a futuras investigaciones y mejoras en la enseñanza.

### 7.2.2 Perspectivas

Esta investigación empírica buscó dar una idea de la perspectiva de los profesores y profesoras en cuanto a la utilización de canciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que son ellos quienes preparan y llevan a cabo las clases. A continuación de esta evaluación de necesidades, se llevará a cabo el desarrollo y la creación de propuestas para secuencias de enseñanza dinámicas, que se proporcionarán a los y las docentes. Estas secuencias deben cumplir con los siguientes criterios:

- Diversidad de métodos
- Activación de diferentes canales de percepción
- Variación en cuanto a la duración de la ejecución
- Adecuación por edad y consideración del nivel de lenguaje de los alumnos y alumnas
- Rapidez y sencillez en su ejecución sin necesidad de un gran esfuerzo previo

La diversidad de métodos y ejercicios incluidos en la planificación de las clases no solo busca responder a las diferentes formas de aprendizaje y edades de los alumnos y alumnas, sino también a las preferencias de los profesores y profesoras. Un objetivo importante que se busca lograr con el desarrollo y la creación de estas secuencias de enseñanza es hacer que los ejercicios sean lo suficientemente variados para que, en el mejor de los casos, haya algo atractivo para cada docente. Dado que este trabajo se enfoca en el idioma español, está claro que la planificación de clases también se diseñará para esta materia, aunque sin duda existe una gran necesidad de material también para las otras dos lenguas tematizadas, el italiano y el francés.

## **8 Relevancia para la práctica**

En este capítulo, se han utilizado los conocimientos adquiridos a partir de la teoría y los resultados obtenidos de la encuesta como base para diseñar material de enseñanza para la clase de español. Con este fin, en primer lugar, se presentará un plan de lección clásico en forma de tabla para proporcionar una visión general rápida del contenido de la clase. Luego, se propondrán los materiales efectivos, incluyendo instrucciones para los profesores y profesoras y variaciones según el nivel de competencia. Además, se mostrará y justificará la selección de canciones en base a la literatura especializada y los resultados de la encuesta.

### **8.1 *Volar de Macaco***

En el capítulo 5.2, se ha explicado que existen ciertos indicadores (cf. Allmayer 2010: 300) que resultan relevantes en la selección de canciones y que permiten a los y las docentes decidir si se decantan o no por una canción en particular. Considerando dichos indicadores y los comentarios recibidos por los profesores y profesoras en la encuesta, se ha optado por una canción pop de la banda española "Macaco" que se caracteriza por su melodía pegadiza. La canción "volar", lanzada en 2015, no solo es una canción "ligera" que se puede emplear para despejar el ambiente en momentos determinados de la clase (tal como muchos profesores y profesoras suelen hacer según los resultados de la encuesta), sino que además presenta un vocabulario variado que puede ser abordado en niveles relativamente bajos. Asimismo, las estructuras gramaticales que utiliza son relativamente sencillas y se hace hincapié en un fenómeno gramatical en concreto, a saber, los "adjetivos posesivos", que se repiten con frecuencia y que resultan particularmente adecuados para el aprendizaje de los alumnos y alumnas. A todo ello se suma la facilidad de acceso a la canción a través de YouTube, donde además se puede encontrar un atractivo vídeo que relata la historia de la canción. Desde una perspectiva de enseñanza por todos los canales, esto resulta sumamente útil para la comprensión. En cuanto a la ampliación de los contenidos para niveles superiores, la canción ofrece también un amplio abanico de imágenes lingüísticas que pueden ser analizadas y que permiten desarrollar actividades creativas en el aula. Otro criterio importante que se ha tenido en cuenta para la selección de esta canción – especialmente porque la unidad está pensada para principiantes – ha sido la comprensibilidad acústica de la letra, que se canta de manera clara y precisa, sin presentar ningún dialecto o acento destacable.

### 8.1.1 Tablero general

## Überblickstafel

|               |                                                                                                                                                                                 |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Thema         | Liebe, Freiheit, Nostalgie                                                                                                                                                      |
| Niveau        | A1                                                                                                                                                                              |
| Dauer         | 50 min                                                                                                                                                                          |
| Lernziele     | Erweiterung des Vokabulars<br>Grammatik: Unbetonte Possessivadjektive                                                                                                           |
| Vorkenntnisse | Vokabular auf A1 Niveau<br>Verben im Präsens<br>Bestimmter Artikel<br>Pluralbildung                                                                                             |
| Sozialform    | Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum                                                                                                                              |
| Material      | Arbeitsblätter; Vokabelkärtchen; <i>Youtube</i> für das Lied „Volar“ von Macaco                                                                                                 |
| Anmerkungen   | Die Stundenplanung ist für den Anfänger*innenunterricht geeignet (Niveau A1), kann aber auch als Wiederholung bzw. Vokabularerweiterung für höhere Niveaustufen genutzt werden. |

### 8.1.2 Plan de la lección

## Studentafel

| Zeit              | Aktivität                                                                                                                                                                        | Sozialform | Material               | Anmerkung                                                                                                 |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EINSTIEGSPHASE    |                                                                                                                                                                                  |            |                        |                                                                                                           |
| 5 min             | SuS stellen Vermutungen über den Inhalt des Liedes an                                                                                                                            | PA         | Arbeitsblatt Nr. 1 & 2 | Vermutungen werden danach kurz im Plenum besprochen                                                       |
| 5 min             | SuS hören sich das Lied an (inkl. Musikvideo) und überprüfen dabei, ob sich ihre Vermutungen bewahrheitet haben. Erste Vokabeln werden gesammelt.                                | EA, PA     | Arbeitsblatt Nr. 3     | SuS rezipieren das Lied über verschiedene Sinneskanäle.                                                   |
| 3 min             | Inhalt zum Lied wird nochmals besprochen. An der Tafel wird Vokabular gesammelt, welches die SuS im Lied gehört haben.                                                           | EA, PL     |                        |                                                                                                           |
| ERARBEITUNGSPHASE |                                                                                                                                                                                  |            |                        |                                                                                                           |
| 8 min             | SuS lesen sich den Liedtext durch und versuchen, die fehlenden Wörter richtig zuzuordnen.                                                                                        | EA/PA      | Arbeitsblatt Nr. 4     | Kann in EA oder PA durchgeführt werden                                                                    |
| 9 min             | SuS hören sich das Lied nochmal an und überprüfen das eingesetzte Vokabular. Anschließend wird im Plenum verglichen und weitere unbekannte Ausdrücke werden mündlich besprochen. | EA, PL     | Arbeitsblatt Nr. 5     | Je nach Leistungsstärke der Klasse kann mehr oder weniger auf den restlichen Liedtext eingegangen werden. |
| 5 min             | Possessivadjektive: SuS versuchen die Regel zu erkennen und füllen die Tabelle aus.                                                                                              | PL         | Arbeitsblatt Nr. 6     |                                                                                                           |
| 5 min             | SuS füllen die Possessivadjektive ein.                                                                                                                                           | EA         | Arbeitsblatt Nr. 7     | Kontrolle im Plenum                                                                                       |
| ERGEBNISSICHERUNG |                                                                                                                                                                                  |            |                        |                                                                                                           |
| 10 min            | SuS üben spielerisch Vokabular&Possessivadjektive                                                                                                                                | GA         | Vokabelkarten          |                                                                                                           |

# **ACTIVIDADES**

1. Lest euch den Refrain von „Volar“ von Macaco durch und besprecht zu zweit, worüber das Lied handeln könnte.

Volar, volar 

Subir  bajar  contigo, sin alas volar



Screenshot aus dem Musikvideo

2. Welche der folgenden Adjektive würdet ihr dem Lied zuordnen? Stellt Vermutungen über die Melodie des Liedes an!



alegre



triste



calma



enérgica



conmovedora

Otras palabras: .....

3. Hört euch nun das Lied an und achtet zunächst vor allem das Musikvideo und die Melodie.

- Haben sich eure Vermutungen über die Handlung und die Melodie bestätigt?
- Wie würdet ihr das Lied jetzt beschreiben?
- Welche Wörter habt ihr verstanden? Macht euch Notizen!



.....

.....

.....



## ACTIVIDADES

4. Lest euch den Liedtext durch und versucht, die fehlenden Wörter richtig zuzuordnen.

espejo – historia – heridas – casa  
mirada secreta – sueño – voz - melodías

### Volar de Macaco

Dime, mi niña  
si tú eres mi \_\_\_\_\_   
¿por qué mi paso se retrasa  
y a veces no sabe volver?

Dime, mi niña  
si tú eres mi \_\_\_\_\_   
¿por qué a veces mi reflejo  
no se asoma, no se deja ver?

Serán mis \_\_\_\_\_   
que confirman mis \_\_\_\_\_   
será mi \_\_\_\_\_   
que camina de puntillas,  
será mi \_\_\_\_\_   
que seduce a tu dueño,  
será tu \_\_\_\_\_  y la mía  
que vuelan tras un mismo \_\_\_\_\_ 

boca – fe – medicina - luna  
laberinto - fortuna- sombra – cortina - vacuna

### Estribillo:

Volar, volar   
Subir ↑ bajar ↓ contigo, sin alas volar

Soy el esclavo de tu \_\_\_\_\_   
la orilla de tu \_\_\_\_\_   
tu dolor, tu \_\_\_\_\_   
el que te espía tras la \_\_\_\_\_ 

Soy el riesgo de un trapecio,  
la penitencia y la \_\_\_\_\_   
una diana sin acierto,  
un \_\_\_\_\_  sin pared

Te regalé la \_\_\_\_\_   
me sumerjo en tu laguna,  
buscando la \_\_\_\_\_   
que me devuelva la \_\_\_\_\_   
de volar junto a ti

### Estribillo 2x

Tan solo yo me puedo salvar  
Tan solo yo me puedo curar  
Que cambien las \_\_\_\_\_   
que cambie el plan  
Pero que nunca cambie la \_\_\_\_\_   
de juntos volar

### Estribillo 3x



## ACTIVIDADES

5. Hört euch das Lied nochmal an und überprüft, ob ihr alles richtig eingesetzt habt.



6. Im Lied kommt ein grammatikalisches Phänomen besonders oft vor: *los adjetivos posesivos* (Possessivadjektive). Versucht anhand der Tabelle die Regel zu vervollständigen.

| Person (=Besitzer/in) | Singular     | Plural         |
|-----------------------|--------------|----------------|
| yo                    |              | mis casas      |
| tú                    | tu casa      |                |
| él/ella/usted         |              | sus casas      |
| nosotros/as           | nuestra casa |                |
| vosotros/as           |              | vuestras casas |
| ellos/ellas/ustedes   | su casa      |                |



Possessivbegleiter stehen immer vor einem Substantiv & stimmen in Geschlecht und Zahl mit dem sogenannten „Besitz“ überein.

7. Setzt nun für die folgenden Vokabeln aus dem Lied den passenden Possessivbegleiter ein.

- |                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| a. (tú) _____ espejo          | g. (ellas) _____ fe            |
| b. (yo) _____ heridas         | h. (vosotros/as) _____ fortuna |
| c. (vosotros/as) _____ meta   | i. (tú) _____ boca             |
| d. (él) _____ medicina        | j. (ellos) _____ cortinas      |
| e. (Nosotros/as) _____ sueños | k. ella _____ sombra           |
| f. (tú) _____ laberinto       | l. (yo) _____ vacuna           |

8. ¡A jugar!

Bildet 3er oder 4er Gruppen. Jede Gruppe bekommt einen Würfel & Vokabelkarten. Der Reihe nach deckt ihr eine Vokabelkarte auf und versucht diese auf Spanisch zu benennen.

- Richtige Antwort: 1 Punkt 😊
- Falsche Antwort: 0 Punkte 😞

Bei richtiger Antwort könnt ihr euch noch einen **zweiten Punkt** holen, indem ihr würfelt und anhand der Augenzahlen (1=yo, 2=tú etc.) den richtigen Possessivbegleiter für das Vokabel nennt. Wer hat am Ende die meisten Punkte gesammelt? Viel Spaß!



### **8.1.3 Instrucciones y posibilidades de variación**

Antes de integrar la canción en la clase es importante que los y las docentes se aseguren de algunos aspectos:

- Mis alumnos y alumnas saben formar el artículo determinado en singular y plural
- Mis alumnos y alumnas dominan la formación del plural de los sustantivos
- Mis alumnos y alumnas saben distinguir entre las clases de la palabra
- Tengo las condiciones necesarias para reproducir un video de YouTube

Si se pueden responder afirmativamente a estos puntos, la planificación de la lección puede ser adoptada directamente. En términos de profesionalidad, como docente, se debe escuchar la canción con el video antes de su uso en clase para evaluar mejor cuándo es el momento más adecuado para usarlo. Generalmente, se consideraría oportuno su abordaje en el marco de la enseñanza de los adjetivos posesivos. El objetivo de la unidad de enseñanza planificada es que los alumnos y alumnas amplíen su vocabulario, mejoren su comprensión auditiva y aprendan y practiquen los adjetivos posesivos en singular y plural en todas las personas. Cada paso de trabajo descrito en la planificación de la lección puede variarse en el tiempo según el nivel y la motivación de la clase, así como extenderse a lo largo de dos unidades de enseñanza. Si a los alumnos y alumnas les gusta la canción, también deberían cantarla juntos en la clase.

Siguientemente, se describen los pasos concretos sobre cómo trabajar efectivamente con la canción en cuestión.

#### **Actividad 1**

En primer lugar, los alumnos y alumnas deben leer el estribillo de la canción y hacer suposiciones en parejas sobre de qué podría tratar la canción. Esta tarea tiene como objetivo despertar la curiosidad de los alumnos y alumnas sobre la canción y su contenido, y también es una excelente forma de fomentar la comunicación y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. El o la docente debe asegurarse de que los alumnos y alumnas entiendan el significado del vocabulario utilizado en el estribillo, y explicar cualquier expresión que pueda ser desconocida para ellos. Luego, los estudiantes pueden leer el estribillo varias veces y discutir juntos las posibles interpretaciones de la letra. Después de la discusión en parejas, el profesor puede hacer una puesta en común en clase, donde cada pareja comparte sus ideas y conclusiones sobre el significado de la canción.

## **Actividad 2**

A partir de las suposiciones apenas hechas sobre el contenido de la canción, se les pide a los alumnos y alumnas que hagan suposiciones sobre la melodía de la canción antes de escucharla, lo que les animará a desarrollar sus habilidades auditivas y a confiar en sus intuiciones y conocimientos previos sobre la música. Este ejercicio también puede ser utilizado como una forma de fomentar la comunicación y la colaboración en parejas y también como colección de vocabulario acerca de la música.

## **Actividad 3**

En este ejercicio, los estudiantes deben escuchar la canción y prestar atención al vídeo musical y a la melodía. El objetivo principal es que los estudiantes confirmen o refuten sus suposiciones previas sobre la letra y la música de la canción. También deben describir la canción en base a lo que han escuchado, identificar las palabras que han entendido y tomar notas. Los objetivos de aprendizaje incluyen mejorar las habilidades de escucha y comprensión auditiva de los estudiantes, su capacidad para describir y analizar música y letras, y para expandir su vocabulario y comprensión del idioma.

## **Actividades 4 y 5**

En este ejercicio, los alumnos y alumnas deben leer la letra de la canción y tratar de completar las palabras faltantes en la letra. El objetivo principal es mejorar las habilidades de comprensión oral y de vocabulario de los estudiantes, ya que deben utilizar sus conocimientos previos para inferir las palabras que faltan en la letra. Como pequeña ayuda y también para una mayor memorización, hay un pictograma después de cada palabra que falta.

Después, los alumnos y alumnas vuelven a escuchar la canción para comprobar si han acertado con todo el vocabulario. Tras la reproducción de la canción, el profesor o la profesora debe asegurarse de que todos y todas han completado correctamente la tarea.

## **Actividad 6**

En esta tarea, los alumnos y alumnas deben identificar y analizar de manera inductiva el uso de los adjetivos posesivos en la canción. Se les proporcionará una tabla para completar, donde deben clasificar los adjetivos posesivos utilizados en la canción en función del género y el número del sustantivo al que se refieren. Luego, deben tratar de deducir las reglas gramaticales que se aplican en el uso de los adjetivos posesivos en la canción.

El objetivo principal de esta tarea es mejorar la comprensión gramatical de los alumnos y alumnas en el uso de adjetivos posesivos en el idioma español. Además deben practicar la capacidad de aplicar la regla gramatical en un contexto real, lo que les ayudará a fortalecer su comprensión del idioma y a desarrollar habilidades de análisis lingüístico. Además, esta tarea puede ser utilizada como una forma de fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, ya que los estudiantes pueden discutir juntos las reglas gramaticales que han deducido.

### **Actividad 7**

Como tarea suplementaria se les pide a los alumnos y alumnas que coloquen el posesivo apropiado antes de las palabras del texto de la canción, lo que implica que deben determinar el posesivo correcto basándose en el género y número de la palabra, así como en la persona poseedora de la misma. En resumen, la tarea consiste en aplicar los conocimientos de posesivos en español para completar adecuadamente esta parte del texto de la canción.

### **Actividad 8**

La última actividad de esta lección consiste en un juego en grupos pequeños. Los alumnos y alumnas deben formar grupos de tres o cuatro personas y recibirán una baraja de tarjetas de vocabulario (se trata de las palabras apenas aprendidas con la canción) y un dado. De forma rotativa, los alumnos y alumnas revelarán una tarjeta de vocabulario y tratarán de nombrarla en español. Si la respuesta es correcta, obtienen un punto. Luego, pueden lanzar el dado y, basándose en el número que obtengan, tienen que nombrar el posesivo correcto (1=yo, 2=tu etc.) para la palabra en cuestión para obtener un segundo punto. Si la respuesta es incorrecta, no se otorgan puntos. Al finalizar la actividad, se suman los puntos obtenidos por cada alumno y alumna y se determina quién ha obtenido la mayor cantidad de puntos.

Como se ha mencionado varias veces en la parte teórica de este trabajo, jugar y aprender al mismo tiempo es una forma efectiva de mejorar el aprendizaje de un idioma, ya que se ha demostrado que la memoria se beneficia al estar involucrada en una actividad lúdica y divertida. En este caso, los alumnos y alumnas pueden mejorar su memoria a largo plazo al tener que recordar las palabras de vocabulario y los posesivos correspondientes. Además, la actividad lúdica aumenta la motivación y el interés de ellos por aprender, lo que puede mejorar su capacidad de retener la información.

También es importante destacar que el juego en grupo fomenta la interacción social y la comunicación en español, lo que puede ayudar a los alumnos y alumnas a practicar y mejorar su capacidad para hablar el idioma en situaciones de la vida real. Al trabajar juntos en equipo, pueden ayudarse mutuamente a encontrar la respuesta correcta y a corregir errores, lo que fomenta la cooperación y el apoyo mutuo. Todo esto puede resultar en un aprendizaje más completo y significativo para los alumnos y alumnas.

Para niveles de A1, esta planificación puede ser utilizada, así como apenas descrito. Para niveles avanzados (a partir de A2), se plantean además las siguientes actividades complementarias:

- En grupos pequeños, los alumnos y alumnas trabajan en una sección de texto asignada y la presentan a la clase en una breve "performance". Los y las espectadores deben adivinar qué parte del texto se representó y cómo lo reconocieron.
- En grupos pequeños, los alumnos y alumnas idean una continuación para la canción y la presentan a la clase.
- En grupos pequeños, los alumnos y alumnas crean mapas mentales de campos léxicos asignados (por ejemplo, "boca" -> ojos, nariz, ... o "luna" -> sol, cielo, viento ...) y los presentan.
- En trabajo individual o en parejas, los alumnos y alumnas forman oraciones adicionales con palabras de la canción.
- En parejas, los alumnos y alumnas reescriben extractos seleccionados del texto y luego los presentan a la clase.
- En trabajo individual, los alumnos y alumnas escriben un resumen del contenido de la canción.
- En parejas, se llevan a cabo investigaciones sobre la banda, en las que los alumnos y alumnas desarrollan información como el año de fundación, las biografías de los miembros de la banda, el género, los singles famosos, etc.
- En parejas, se traducen extractos seleccionados del texto al alemán. Luego, se comparan las diferentes versiones con sus compañeros y compañeras.

Es posible adaptar las actividades propuestas según el nivel y la dinámica de la clase, agregando o eliminando algunas según sea necesario, para poder aprovechar todo el potencial de la canción en el aula. Las posibilidades son infinitas, y se anima a los y las

docentes a ser creativos en su enfoque y encontrar la mejor manera de involucrar a los alumnos y alumnas en el aprendizaje de español con canciones.

## 8.1.4 Soluciones

### Actividades

1.

Individuelle Lösungen

2.

Weitere Wörter, mit denen man Musik beschreiben kann, wären z.B.: emocionante, romántica, relajante, lenta, dinámica, melódica, ect.

3.

Individuelle Lösungen

4. + 5.

casa – espejo – melodías – heridas – voz – mirada secreta – historia – sueño

sombra – boca – medicina – cortina – fe – laberinto – luna – vacuna – fortuna – estaciones – meta

6.

| Person (=Besitzer/in) | Singular     | Plural         |
|-----------------------|--------------|----------------|
| yo                    | mi casa      | mis casas      |
| tú                    | tu casa      | tus casas      |
| él/ella/usted         | su casa      | sus casas      |
| nosotros/as           | nuestra casa | neustras casas |
| vosotros/as           | vuestra casa | vuestras casas |
| ellos/ellas/ustedes   | su casa      | sus casas      |

7.

a. tu espejo

b. mis heridas

c. vuestra meta

d. su medicina

e. nuestros sueños

f. tu laberinto

g. su fe

h. vuestra fortuna

i. tu boca

j. sus cortinas

k. su sombra

l. mi vacuna

## **8.2 *Latinoamérica de Calle 13***

La segunda canción que se presentará en continuación se llama “Latinoamérica” del grupo puertorriqueño Calle 13, lanzada en el año 2011. Esta banda se especializa en hip-hop y reguetón con un sabor latino y se caracteriza por sus canciones polémicas, criticando a menudo la política mundial y el estado de pobreza en Latinoamérica. La canción “Latinoamérica” tuvo gran suceso hasta recibir 10 nominaciones al Grammy Latino, ganando varias de estas. Además, cuenta con 205 millones de visitas en YouTube. El éxito no sólo se debe a la profunda de la letra de la canción, sino también al impresionante vídeo, rodado en su mayor parte en los Andes peruanos, pero también en otras regiones latinoamericanas, subrayando su diversidad. El video ofrece perspectivas sobre la vida de los habitantes y presenta imágenes conmovedoras que transportan fuertes emociones. La melodía melancólica subraya aún más esto. Lingüísticamente, la canción ofrece referencias interesantes en cuanto a las diversas problemáticas que persisten en América Latina hasta hoy, y que pueden ser abordadas y profundizadas de manera óptima en el aula. El texto es relativamente claro, pero a veces no tan fácil de entender y requiere un vocabulario suficiente y habilidades de interpretación para descubrir su significado. Por esta razón, se ha diseñado la lección en el nivel B1.

Como ya se ha mencionado, a través de esta canción se puede hacer una gran referencia cultural e histórica, pero también geográfica, ya que se ven diferentes tipos de tierra en el vídeo que se pueden profundizar. El hecho de que la canción no es exclusivamente en español, sino que también se canta un pasaje en portugués y se escuche quechua al principio, significa que la diversidad lingüística de América Latina también puede abordarse maravillosamente aquí. Los alumnos y alumnas aprenden así que en Latinoamérica no sólo se habla español, sino que aún prevalecen diversas lenguas indígenas como también el portugués, por ejemplo.

Teniendo en cuenta que solo un número muy reducido de profesores y profesoras indicaron en la encuesta utilizar canciones para el desarrollo de aspectos culturales en sus clases, este recurso didáctico se concibe con la finalidad de contribuir a profundizar en relación a diversas temáticas históricas y culturales de América Latina a través de una aproximación viva y estimulante

## 8.2.1 Tablero general

### Überblickstafel

|               |                                                                                                                                                                         |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Thema         | Lateinamerika: Kultur, Geschichte, Identität, Sprachen                                                                                                                  |
| Niveau        | B1                                                                                                                                                                      |
| Dauer         | 100 min (Doppelstunde)                                                                                                                                                  |
| Lernziele     | Kennenlernen der Kultur und Geschichte Lateinamerikas<br>Erweiterung des Vokabulars<br>Schulung des Hörverständnisses<br>Übersetzungs- und Textinterpretationskompetenz |
| Vorkenntnisse | Verben im Präsens & Indefinido<br>Wortschatz auf Niveau A2+/B1                                                                                                          |
| Sozialform    | Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum                                                                                                                      |
| Material      | Arbeitsblätter; <i>Youtube</i> für das Lied „Latinoamérica“ von Calle 13,<br>Beamer                                                                                     |
| Anmerkungen   | Die Stundenplanung ist für das Niveau B1 konzipiert; einige Übungen können aber auch für niedrigere Niveaustufen eingesetzt werden                                      |

## 8.2.2 Plan de la lección

### Studentafel

| Zeit              | Aktivität                                                                                                                                                            | Sozialform | Material           | Anmerkung                                                                                                                                                              |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EINSTIEGSPHASE    |                                                                                                                                                                      |            |                    |                                                                                                                                                                        |
| 10 min            | Das Thema der Stunde wird vorgestellt und Leitfragen zur Kultur werden diskutiert                                                                                    | PA         | Arbeitsblatt Nr. 1 | Wird danach im Plenum kurz diskutiert                                                                                                                                  |
| 10 min            | SuS tragen die Namen der Länder Lateinamerikas in die Karte ein                                                                                                      | EA, PL     | Arbeitsblatt Nr. 2 | Anschließend wird eine Karte mit den Lösungen über den Beamer projiziert. Hier kann noch vertieft werden, in welchen Ländern man Spanisch bzw. andere Sprachen spricht |
| ERARBEITUNGSPHASE |                                                                                                                                                                      |            |                    |                                                                                                                                                                        |
| 10 min            | SuS schauen sich das Musikvideo ohne Ton an und achten dabei insbesondere auf die Aspekte der Leitfragen                                                             | EA, PA     | Arbeitsblatt Nr. 3 | Leitfragen werden anschließend im Plenum besprochen                                                                                                                    |
| 10 min            | SuS ordnen Bildkarten den entsprechenden Textstellen aus dem Lied zu und überlegen sich, wie man diese deuten könnte                                                 | PA         | Arbeitsblatt Nr. 4 | Ideen werden im Plenum gesammelt und diskutiert                                                                                                                        |
| 10 min            | SuS hören sich das Lied an und vervollständigen die fehlenden Wörter des Refrains. Außerdem versuchen sie die beiden Zusatzfragen zu beantworten                     | EA         | Arbeitsblatt Nr. 5 | Wird danach im Plenum kontrolliert und diskutiert                                                                                                                      |
| 15 min            | SuS versuchen den Bildern das richtige Wort zuzuordnen und machen anschließend eine kurze Internetrecherche, um das Foto mit einer kurzen Beschreibung zu unterlegen | PA         | Arbeitsblatt Nr. 6 | Wird anschließend im Plenum kontrolliert und diskutiert                                                                                                                |
| 10 min            | SuS lesen sich den Text auf Spanisch sowie die deutsche                                                                                                              | PA         | Arbeitsblatt Nr. 7 | Kontrolle im Plenum                                                                                                                                                    |

|                           |                                                                                                                                                                    |    |                                 |                                                                         |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
|                           | Übersetzung durch und tragen die fehlenden Wörter im deutschen Liedtext ein                                                                                        |    |                                 |                                                                         |
| ABSCHLUSSPHASE            |                                                                                                                                                                    |    |                                 |                                                                         |
| 25 min (bzw. Rest der UE) | SuS bearbeiten in Kleingruppen eines der vorgegeben Themen und erstellen eine kurze Präsentation darüber, welche sie in der nächsten Stunde vorstellen = Hausübung | GA | Arbeitsblatt „Trabajo en grupo“ | Gruppen können von der Lehrperson oder den SuS selbst eingeteilt werden |



## ACTIVIDADES

**1. Reflexionamos un poco sobre algunos aspectos del tema “cultura”. Habla con un compañero/una compañera y toma apuntes.**

- ¿En qué se diferencian las culturas aparte del idioma?

.....

- ¿En qué piensas cuando piensas en "Latinoamérica"?

.....

- ¿En qué piensas cuando piensas en "América"?

.....

- ¿Qué significa tu cultura para ti? ¿Cómo determina quién eres?

.....

**2. ¿Conoces estos países latinoamericanos? ¡Intenta marcarlos en el mapa!**



**3. Mira atentamente el videoclip (¡sin sonido!) de la canción “Latinoamérica” de Calle**

**13. Después, responde a las preguntas**

- Describe el aspecto de las personas que aparecen en el vídeo.  
.....
- ¿Qué tipos de tierra ves en el vídeo?  
.....
- ¿Qué tipos de trabajo ves en el vídeo?  
.....

**4. Vas a recibir una baraja de cartas con imágenes y pasajes de texto. Intenta emparejarlos correctamente y discute con un compañero/una compañera a qué podrían referirse. ¡Tomad apuntes!**

.....

.....

.....

.....

.....



**5. Escucha la canción y escribe las palabras que faltan en el estribillo.**

Tú no puedes comprar el \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar el \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar la \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar el \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar las \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar los \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar mi \_\_\_\_\_

Tú no puedes comprar mis \_\_\_\_\_

- ¿A qué crees que se refieren estas líneas?
- A parte del español, se escuchan otros dos idiomas. ¿Cuáles son? ¿A qué se debe?

6. En la letra aparecen palabras que probablemente no conoces. Intenta aprenderlas con el siguiente ejercicio de asignación. Después, busca más información en internet e intenta dar una breve descripción de cada imagen.



Descripción:



Descripción:



Descripción:



Descripción:



Descripción:



Descripción:

la viña - la coca - el cañaveral - el peyote - el cóndor - el pulque

## 7. Lea la letra de la canción e intenta traducir las palabras que faltan al alemán.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Letra (adaptada) extraída de "musixmatch.com"</p> <p>"Soy, soy lo que dejaron<br/>Soy toda la sobra de lo que se <u>robaron</u><br/>Un pueblo escondido en la cima<br/>Mi <u>piel</u> es de cuero, por eso aguanta cualquier clima</p> <p>Soy una <u>fábrica de humo</u><br/>Mano de obra campesina para tu consumo<br/>Frente de frío <u>en el medio del verano</u><br/>El amor en los tiempos del cólera, mi hermano</p> <p>El sol que nace y el día que muere<br/>Con los mejores <u>atardeceres</u><br/>Soy el desarrollo en carne viva<br/>Un <u>discurso político</u> sin saliva</p> <p>Las caras más bonitas que he conocido<br/>Soy la fotografía de un <u>desaparecido</u><br/>La sangre dentro de tus venas<br/>Soy un <u>pedazo de tierra</u> que vale la pena</p> <p>Una canasta con <u>frijoles</u><br/>Soy Maradona contra Inglaterra anotándote 2 goles<br/>Soy lo que sostiene mi <u>bandera</u><br/>La espina dorsal del planeta es mi cordillera</p> <p>Soy lo que me enseñó mi padre<br/>El que no quiere a su <u>patria</u>, no quiere a su madre<br/>Soy América Latina<br/>Un pueblo sin <u>piernas</u>, pero que camina, ¡oye!</p> <p><b>Estribillo (2x)</b></p> | <p>„Ich bin, ich bin das, was sie zurückließen<br/>Ich bin der Rest von all dem, was sie _____<br/>Ein Dorf, versteckt in den Berggipfeln<br/>Meine _____ ist aus Leder, deshalb erträgt sie jedes Klima</p> <p>Ich bin eine _____<br/>Ländliche Arbeitskraft für deinen Konsum<br/>Kältefront _____<br/>Die Liebe in Zeiten der Cholera, mein Bruder</p> <p>Die Sonne, die erwacht und der Tag, der stirbt<br/>Mit den besten _____<br/>Ich bin der Fortschritt in Fleisch und Blut<br/>Eine _____ ohne Spucke</p> <p>Die schönsten Gesichter, die ich je kennen gelernt habe,<br/>ich bin das Foto eines _____<br/>Das Blut in deinen Venen<br/>Ich bin ein _____, das es Wert ist</p> <p>Ein Korb voller _____<br/>Ich bin Maradona gegen England, der 2 Tore schießt<br/>Ich bin das, was meine _____ aufrecht hält<br/>Das Rückgrat des Planeten ist meine Gebirgskette</p> <p>Ich bin das, was mein Vater mich lehrte<br/>Wer seine _____ nicht liebt, liebt seine Mutter nicht<br/>Ich bin Lateinamerika<br/>Ein Volk ohne _____, das trotzdem läuft, hör zu!</p> <p><b>Refrain (2x)</b></p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tú no puedes comprar el viento  
 Tú no puedes comprar el sol  
 Tú no puedes comprar la lluvia  
 Tú no puedes comprar el calor  
 Tú no puedes comprar las nubes  
 Tú no puedes comprar los colores  
 Tú no puedes comprar mi alegría  
 Tú no puedes comprar mis dolores

Tengo los lagos, tengo los ríos  
 Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío  
 La nieve que maquilla mis montañas  
 Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña

Un desierto embriagado con peyote  
 Un trago de pulque para cantar con los coyotes  
 Todo lo que necesito  
 Tengo a mis pulmones respirando azul clarito

La altura que sofoca  
 Soy las muelas de mi boca mascando coca  
 El otoño con sus hojas desmalladas  
 Los versos escritos bajo la noche estrellada

Una viña repleta de uvas  
 Un cañaveral bajo el sol en Cuba  
 Soy el mar Caribe que vigila las casitas  
 Haciendo rituales de agua bendita

El viento que peina mi cabello  
 Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello  
 El jugo de mi lucha no es artificial  
 Porque el abono de mi tierra es natural

Du kannst den \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst die \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst den \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst die \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst die \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst die \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst meine \_\_\_\_\_ nicht kaufen  
 Du kannst meine \_\_\_\_\_ nicht kaufen

Ich habe \_\_\_\_\_, ich habe \_\_\_\_\_  
 Ich habe meine Zähne, wenn ich lächle  
 Der Schnee, der meine Berge schmückt  
 Ich habe die Sonne, die mich trocknet und den Regen, der  
 mich badet

Eine \_\_\_\_\_ berauscht von Peyote  
 Ein Schluck Pulque, um mit den Kojoten zu singen  
 Alles, was ich brauche  
 Ich habe meine \_\_\_\_\_, die klares Blau atmen

Die \_\_\_\_\_, die den Atem nimmt  
 Ich bin die Backenzähne in meinem Mund, Coca kauend  
 Der \_\_\_\_\_ mit seinen verwelkten Blättern  
 Die Verse, geschrieben unter sternenklaarem Himmel

Ein mit \_\_\_\_\_ übersäter Weinberg  
 Ein Zuckerrohrfeld unter der Sonne Kubas  
 Ich bin das \_\_\_\_\_, das über die Häuser wacht  
 Mit heiligem Wasser Rituale vollführt

Der Wind, der mein Haar \_\_\_\_\_  
 Ich bin all die Heiligen, die an meinem Hals hängen  
 Der Saft meines \_\_\_\_\_ ist nicht künstlich  
 Denn der Dünger meines Bodens ist natürlich

### Estribillo (2x)

Não se pode comprar o vento  
Não se pode comprar o sol  
Não se pode comprar a chuva  
Não se pode comprar o calor  
Não se pode comprar as nuvens  
Não se pode comprar as cores  
Não se pode comprar minha alegria  
Não se pode comprar minhas dores

No puedes comprar el sol  
No puedes comprar la lluvia  
(Vamos caminando)  
(Vamos caminando)  
(Vamos dibujando el camino)

No puedes comprar mi vida (vamos caminando)  
La tierra no se vende

Trabajo bruto, pero con orgullo  
Aquí se comparte, lo mío es tuyo  
Este pueblo no se ahoga con marullos  
Y si se derrumba yo lo reconstruyo

Tampoco pestaño cuando te miro  
Para que te recuerde' de mi apellido  
La Operación Cóndor invadiendo mi nido  
Perdono, pero nunca olvido, ¡oye!

(Vamos caminando) Aquí se respira lucha  
(Vamos caminando) Yo canto porque se escucha  
(Vamos dibujando el camino) Oh, sí, sí, eso  
(Vamos caminando) Aquí estamos de pie  
¡Qué viva la América!  
No puedes comprar mi vida"

### Refrain (2x)

Du kannst den Wind nicht kaufen  
Du kannst die Sonne nicht kaufen  
Du kannst den Regen nicht kaufen  
Du kannst die Hitze nicht kaufen  
Du kannst die Wolken nicht kaufen  
Du kannst die Farben nicht kaufen  
Du kannst meine Freude nicht kaufen  
Du kannst meine Schmerzen nicht kaufen

Du kannst die Sonne nicht kaufen  
Du kannst den Regen nicht kaufen  
(Lass uns gehen)  
(Lass uns gehen)  
(Lass uns den Weg zeichnen)

Du kannst \_\_\_\_\_ nicht kaufen (Lass uns gehen)  
Das Land steht nicht zum Verkauf

Harte Arbeit, \_\_\_\_\_  
Hier teilt man, mein ist dein  
Dieses Volk ertrinkt nicht im Seegang

Und wenn es zusammenbricht, \_\_\_\_\_

Ich \_\_\_\_\_ auch nicht, wenn ich dich anschau  
Damit du dich an einen Nachnamen erinnerst  
Die Operation Condor, die in mein \_\_\_\_\_ eindrang  
Ich vergebe, aber \_\_\_\_\_, hör zu!

(Lass uns gehen) Hier \_\_\_\_\_ man Kampfgeist  
(Lass uns gehen) Ich singe, weil man es hört  
(Lass uns den Weg zeichnen) Oh, ja, ja, das tun wir  
(Lass uns gehen) Hier stehen wir

\_\_\_\_\_  
Du kannst mein Leben nicht kaufen"

# Trabajo en grupo

La canción está llena de referencias históricas, culturales y geográficas en las que vale la pena profundizar. En pequeños grupos elijan uno de los temas de abajo y preparen una presentación. Con la ayuda del internet van a encontrar todas las informaciones necesarias.

## **Los temas:**

**1. La Operación Cóndor:** “Tampoco pestañeo cuando te miro, para que te acuerdes de mi apellido, la operación cóndor invadiendo mi nido, perdono pero nunca olvido”

---

**2. Los desaparecidos:** “Soy la fotografía de un desaparecido”

---

**3. La hoja de coca:** “La altura que sofoca, soy las muelas de mi boca mascando coca”

---

**4. Gabriel García Márquez:** “El amor en los tiempos de cólera, mi hermano”

---

**5. La historia del cajón:** Instrumento en el video que se ve en el minuto 3:54

---

## **Puntos a tener en cuenta para la presentación**

- Comiencen con una búsqueda en internet para obtener una visión global del tema
- Seleccionen y preparen los contenidos más importantes
- Preparen una presentación PowerPoint o un póster
- No olviden imágenes o tablas
- La presentación debe durar 5-10 minutos
- Todos los miembros del grupo deben participar activamente en la presentación
- Pueden escribir su texto en un papel, pero intenten hablar lo más libremente posible

**¡Buen trabajo!**

### 8.2.3 Instrucciones y posibilidades de variación

Antes de integrar la canción en la clase es importante que los y las docentes se aseguren de algunos aspectos:

- Mis alumnos y alumnas dominan los tiempos verbales “presente” e “indefinido”
- Mis alumnos y alumnas tienen un vocabulario en el nivel A2+/B1
- Mis alumnos y alumnas tienen la capacidad de interpretación de texto
- Tengo las condiciones necesarias para reproducir un video de YouTube

Al tratar sobre la historia y cultura de América Latina en la clase, es esencial que como docente se tenga un conocimiento sólido y básico del tema. Es importante que se dedique tiempo a revisar cuidadosamente las tareas y soluciones previas a la impartición de la lección para que pueda ofrecer una explicación completa y detallada a los alumnos y alumnas. Además, antes de la clase, es recomendable que el/la docente se familiarice con la canción y el video musical que se van a utilizar. Esto ayudará a tener una mejor comprensión de la música y el mensaje que desea transmitir, y permitirá preparar la lección de una manera más efectiva. Es importante tener en cuenta que el uso de la canción es opcional y depende de la evaluación de cada docente. Por lo tanto, el momento adecuado para utilizar este material en la clase dependerá de la decisión de los y las profesores y del nivel de los alumnos y alumnas. En este sentido, la planificación de la lección puede ser aplicada directamente así como es de manera más efectiva si los alumnos y alumnas tienen un nivel mínimo de B1. En resumen, el conocimiento previo y la preparación adecuada por parte del/de la docente son fundamentales para impartir una lección completa y efectiva.

El objetivo principal de esta unidad de enseñanza es acercar a los alumnos y alumnas a la historia y cultura de América Latina, proporcionándoles una comprensión más profunda de la vida de sus habitantes, destacando las dificultades que enfrenta América Latina, ofreciendo una orientación geográfica de los países de América Latina y reflexionando sobre la diversidad lingüística de la región. Además, se pretende fomentar la discusión de preguntas fundamentales acerca de la cultura y la identidad, fomentando la reflexión sobre la propia cultura de cada estudiante. Es importante que los alumnos y alumnas entiendan que la diversidad cultural y lingüística es un aspecto fundamental de la región, y que es importante valorar y respetar estas diferencias. Es importante tener en cuenta que el contenido de esta unidad es sensible y puede abordar temas delicados. Por lo tanto, el docente debe ser cuidadoso y considerado al impartir la lección y asegurarse de que los alumnos y alumnas se sientan seguros y cómodos en todo momento.

Siguientemente, se describen los pasos concretos sobre cómo trabajar efectivamente con la canción en cuestión, ofreciendo información sobre los motivos de las actividades como también soluciones posibles y instrucciones de acción concretas.

### **Actividad 1**

En la primera actividad de esta unidad didáctica, los alumnos y alumnas deben reflexionar sobre algunos aspectos del tema "cultura". Deben trabajar en parejas y tomar notas mientras conversan sobre las siguientes preguntas:

- ¿En qué se diferencian las culturas aparte del idioma?
- ¿En qué piensas cuando piensas en "Latinoamérica"?
- ¿En qué piensas cuando piensas en "América"?
- ¿Qué significa tu cultura para ti? ¿Cómo determina quién eres?

Los y las docentes pueden proporcionar algunos ejemplos para ayudar a sus alumnos y alumnas a empezar, como la comida, la música, la religión, las tradiciones, etc. Los alumnos y alumnas deben tomar notas durante la conversación para compartir con el grupo al final.

Posibles respuestas a estas preguntas pueden variar, dependiendo de la experiencia y el conocimiento de cada uno. Los alumnos y alumnas pueden mencionar las diferencias culturales en términos de comportamientos sociales, vestimenta, hábitos alimentarios, rituales religiosos, entre otros. En cuanto a Latinoamérica y América, los alumnos y alumnas pueden tener diferentes asociaciones y estereotipos culturales en mente, lo que puede dar lugar a una discusión más amplia sobre la percepción cultural. Además, al preguntar sobre el significado de la propia cultura, los alumnos y alumnas pueden compartir sus experiencias personales y cómo han sido influidos por la cultura de su entorno. El objetivo de esta actividad es fomentar la reflexión y el diálogo sobre la cultura y la identidad, y sentar las bases para una comprensión más profunda de lección.

### **Actividad 2**

En la segunda actividad de esta unidad didáctica, se pide a los alumnos y alumnas que intenten identificar en un mapa algunos países latinoamericanos alistados. La tarea consiste en marcar los países en un mapa “vacío” de Latinoamérica. Este ejercicio puede ayudar a los alumnos y alumnas a mejorar su conocimiento geográfico y su capacidad de ubicar diferentes países en el mapa. Además, puede ser una oportunidad para discutir la diversidad geográfica y lingüística

ya que no en todos los países latinoamericanos se habla español. Los alumnos y alumnas también pueden discutir sobre su experiencia personal en Latinoamérica. Por ejemplo, pueden compartir si han viajado a algún país latinoamericano, qué lugares visitaron y qué impresiones les dejó el viaje. Además, se les puede pedir que compartan sus expectativas y deseos sobre futuros viajes a Latinoamérica, y que expliquen por qué les gustaría visitar ciertos países o lugares específicos.

### **Actividad 3**

Para la tercera actividad, se pide a los alumnos y alumnas de ver el videoclip de la canción "Latinoamérica" de Calle 13 sin sonido y observar cuidadosamente las imágenes que aparecen. Luego, deben responder a las preguntas proporcionadas. Para la primera pregunta, los alumnos y alumnas tienen que describir el aspecto físico de las personas que aparecen en el video, es decir, su color de piel, su vestimenta, su apariencia en general, etc. Para la segunda pregunta, deben identificar los diferentes tipos de paisajes y terrenos que aparecen en el video, como montañas, playas, el desierto, la selva etc. Finalmente, para la tercera pregunta, los alumnos y alumnas deben reconocer los diferentes tipos de trabajos que aparecen en el video, como la agricultura, la pesca, la construcción, el arte, entre otros. Este ejercicio puede ser una oportunidad para que los alumnos y alumnas practiquen su capacidad de observación y descripción en español, mientras aprenden sobre la diversidad geográfica y cultural de Latinoamérica. Además, puede ser una oportunidad para discutir sobre las diferentes formas de vida y trabajo en los países latinoamericanos, y cómo estas se relacionan con la identidad y la cultura de la región.

### **Actividad 4**

En esta actividad, los alumnos y alumnas recibirán en grupos de 3-4 personas una baraja de cartas con imágenes y pasajes de texto que tendrán que emparejar correctamente. El objetivo es que asocien cada imagen con su respectivo texto y discutan con un compañero o compañera a qué podrían referirse. Un ejemplo concreto puede ser la frase de la canción "un pueblo escondido en la cima" que correspondería a una foto del Machu Picchu. Los alumnos y alumnas podrían debatir dónde se ubica exactamente en Latinoamérica, por qué es importante para la historia del país etc. Es importante que los estudiantes tomen apuntes durante la actividad, para que puedan recordar y compartir sus ideas con la clase. Esta actividad es el punto de partida para profundizar en los temas que surjan en la letra. Es importante que como docente se haya

revisado cuidadosamente la solución (consulte el capítulo 8.2.4. "Soluciones"), a fin de poder brindar a los alumnos y alumnas la información más relevante sobre cada imagen.

### **Actividad 5**

En esta actividad, los alumnos y alumnas escuchan la canción por primera vez con sonido y deben completar las palabras que faltan en el estribillo. Luego, se les pide que reflexionen sobre el significado de las líneas que completaron. Además, se les pide que identifiquen los otros dos idiomas que se escuchan en la canción (el quechua y el portugués) y que expliquen por qué creen que se incluyeron en la canción. Es importante como docente dar espacio a todas las opiniones y propuestas de interpretación de los alumnos y alumnas y establecer cualquier conexión que exista. En la hoja de soluciones se encuentra una propuesta de interpretación que el docente puede discutir en clase. Como docente, es especialmente importante reflexionar sobre puntos como quién habla, a quién podrían dirigirse estas líneas y por qué, y por qué esto tiene que ver con Latinoamérica.

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos y alumnas practiquen su comprensión auditiva en español, identifiquen y reflexionen sobre el contenido que se presenta en la canción y su conexión con la cultura de Latinoamérica. Además, se busca fomentar la apreciación de la diversidad lingüística en Latinoamérica y la inclusión de diferentes idiomas en la música popular de la región.

### **Actividad 6**

En esta actividad, se presentan seis palabras que aparecen en la letra de la canción "Latinoamérica" y que pueden ser desconocidas para los estudiantes. Se les pide que intenten aprender el significado de estas palabras a través de un ejercicio de asignación. Una vez que hayan identificado el significado de cada palabra, se les anima a buscar más información en Internet para dar una breve descripción de cada imagen. Las palabras son: la viña, la coca, el cañaveral, el peyote, el cóndor y el pulque. Como docente es esencial asegurarse de que todas las soluciones estén claramente registradas por escrito y proyectadas en el aula mediante el uso de un proyector o en la pizarra, por ejemplo, de manera que cada alumno y alumna cuente con una breve y precisa descripción para cada imagen en su hoja de trabajo.

Los objetivos de aprendizaje de esta actividad son varios. En primer lugar, se busca que los alumnos y alumnas amplíen su vocabulario y conozcan el significado de palabras mencionadas antes que probablemente no conocen previamente. Además, se pretende fomentar la curiosidad

y el interés por aprender más sobre diferentes aspectos culturales y naturales de Latinoamérica, ya que cada una de estas palabras está relacionada con algún elemento específico de esta región. Por último, se busca que los alumnos y alumnas desarrollen habilidades de investigación y síntesis al buscar información sobre cada uno de estos elementos y ser capaces de dar una breve descripción de ellos.

### **Actividad 7**

Esta actividad consiste en leer la letra interna de la canción y tratar de traducir las palabras que faltan en la parte del español al alemán. El objetivo principal de este ejercicio es fomentar el desarrollo de habilidades de traducción y comprensión de texto. Adicionalmente, en el desarrollo de esta actividad, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad de comprender de manera más profunda cómo se realiza la traducción de una canción, lo que les permitirá apreciar su amplio vocabulario y la capacidad que ya poseen para realizar esta tarea. Al leer y traducir el texto de la canción, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad de reflexionar nuevamente sobre los contenidos del mismo que previamente habían sido abordados en porciones más pequeñas. Este proceso les permitirá comprender mejor el significado global de la canción. Asimismo, como ya se sabe, el estribillo es cantado una vez en portugués, lo que les permitirá a los alumnos y alumnas notar las similitudes entre los idiomas español y portugués también por escrito, y de esta manera, fomentar la adquisición de habilidades plurilingües. Esta actividad también representa una excelente oportunidad para motivar a los estudiantes a que realicen reflexiones adicionales sobre el contenido de la canción y a que planteen sus dudas e inquietudes sobre aquellas secciones que no hayan sido analizadas en profundidad. Finalmente, es importante resaltar que las traducciones e interpretaciones del contenido de la canción deberán ser compartidas y discutidas en clase, ya que éstas serán relevantes para la actividad final. De esta manera, se promoverá también el aprendizaje colaborativo y se fomenta una cultura de respeto y escucha activa en el aula.

Finalmente, sería recomendable poner la canción nuevamente y animar a los alumnos y alumnas a leer el texto en silencio y cantar en voz alta en el estribillo.

### **Actividad 8**

En la actividad final, los estudiantes deben trabajar en pequeños grupos para profundizar en los temas presentes en la canción. Cada grupo debe elegir uno de los cinco temas alistadas y preparar una presentación de 5 a 10 minutos de duración, utilizando herramientas como

PowerPoint o un póster y enriqueciéndola con imágenes y otros recursos que apoyen su argumentación. Este trabajo es relevante e importante porque permitirá a los alumnos y alumnas ampliar su conocimiento aún más profundamente sobre un aspecto cultural o histórico específico de Latinoamérica. Además, les permitirá desarrollar habilidades de investigación, análisis y síntesis de información, así como habilidades de comunicación oral y visual, lo que les será útil en su futuro académico y profesional. Finalmente, al trabajar en equipo, los alumnos y alumnas también podrán desarrollar habilidades sociales como el trabajo en equipo, la cooperación y la capacidad de escuchar y respetar las ideas de los demás.

Se sugiere dedicar los últimos 20-30 minutos de la clase para que los alumnos y alumnas puedan formar los grupos, realizar las primeras investigaciones y obtener una visión general del tema, de manera que cualquier pregunta o dificultad que surja durante la preparación de la presentación pueda ser discutida directamente con el profesor o la profesora. Todo lo que no se logre en clase deberá ser completado por los alumnos y alumnas como tarea para la próxima sesión, en la cual se presentarán y discutirán los cinco temas en su totalidad.

Si se desea utilizar el material didáctico tal como se presenta aquí, se necesitará una clase doble (2x 50 minutos) para su implementación y una clase adicional para las presentaciones. Hay muchas otras actividades que se podrían realizar con una clase de español utilizando esta canción. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Escuchar y dibujar: Los alumnos y alumnas escuchen la canción y dibujen lo que imaginan en su mente mientras la escuchan
- Mapas mentales: En grupos pequeños, los alumnos y alumnas crean mapas mentales de campos léxicos asignados (por ejemplo, del tiempo atmosférico “sol, lluvia, viento, ...” o de los productos alimentares de Latinoamérica “frijoles, coca, chocolate, cacao ...”
- Hacer una versión propia: En grupos pequeños, los alumnos y alumnas reescriben partes de la letra de la canción con un nuevo enfoque, por ejemplo, crear una letra parecida pero esta vez sobre su propia cultura
- Frases fuertes: En parejas, los alumnos y alumnas escogen una frase de la letra que les parece significativa, la analizan y presentan su resultado en la clase
- Oraciones adicionales: En parejas, los alumnos y alumnas forman oraciones adicionales con palabras específicas de la canción que elige el uno para el otro

- Resumen: En trabajo individual, los alumnos y alumnas escriben un resumen del contenido de la canción
- La banda: En parejas, los alumnos y alumnas llevan a cabo investigaciones sobre el grupo musical, en las que desarrollan información como el año de fundación, las biografías de los miembros de la banda, el género, otras canciones famosas etc.
- Debates: se puede dividir la clase en grupos y hacer debates sobre el mensaje de la canción y lo que significa para ellos

Adivinanzas: puedes seleccionar algunas palabras clave de la canción y pedir a los estudiantes que adivinen su significado en el contexto de la letra.

Se puede adaptar las actividades propuestas para aprovechar todo el potencial de la canción en el aula, ajustándolas al nivel y dinámica de la clase y añadiendo o eliminando según sea necesario. Hay innumerables posibilidades y se alienta a los docentes a ser creativos en su enfoque y descubrir la manera óptima de involucrar a los alumnos en el aprendizaje de español con canciones.

## 8.2.4 Soluciones

1.

Individuelle Lösungen

2.

Lateinamerika über Google Maps auf dem Beamer präsentieren oder einer Lateinamerikakarte öffnen unter:

<https://www.alamy.de/stockfoto-lateinamerika-einzelne-staaten-politische-karte-landern-in-verschiedenen-farben-mit-landergrenzen-und-englischen-landernamen-122689127.html>

3.

**Describe el aspecto de las personas que aparecen en el vídeo.**

- Hay personas con aspecto indígena, como el orador del principio del vídeo. Lleva un gorro de lana de colores y tiene la piel oscura.
- Hay niños sentados en una clase. Parecen proceder de la región andina. Tienen el color de pelo oscuro.
- Hay persona con atuendo tradicional que parece estar realizando una procesión espiritual
- Hay gente de piel blanca, como los dos cantantes o los surfistas
- También hay una familia muy numerosa de aspecto indígena en la zona de la selva
- Hay personas mayores que llevan sombrero y también se ve un recién nacido

**¿Qué tipos de tierra ves en el vídeo?**

La selva, las montañas (los andes), la costa con las playas, las ciudades, los desiertos, los ríos, los lagos;

**¿Qué tipos de trabajo ves en el vídeo?**

Pescadores; personas que trabajan en la agricultura; vendedores en la calle; una maestra en la escuela; personas que trabajan en la construcción; personas que trabajan en la artesanía;

4.

Véase las barajas de cartas en el apéndice

5.

“Tú no puedes comprar el viento

Tú no puedes comprar el sol

Tú no puedes comprar la lluvia

Tú no puedes comprar el calor

Tú no puedes comprar las nubes

Tú no puedes comprar los colores

Tú no puedes comprar mi alegría

Tú no puedes comprar mis dolores” (cf. musixmatch.com)

**¿A qué crees que se refieren estas líneas?**

Las líneas de la canción sugieren que hay cosas en la vida que no se pueden comprar con dinero, como la naturaleza, el clima y las emociones. Los alumnos y alumnas podrían dar respuestas que implican que el dinero no puede comprar la felicidad, la salud, la amistad o el amor. También podrían mencionar que estas cosas son valiosas y no tienen precio.

Además, las líneas podrían ser una crítica a la mentalidad capitalista y consumista que se asocia sobre todo con los países del oeste y que a menudo se ve como una amenaza para la cultura y la forma de vida de los latinoamericanos. En este contexto, las líneas podrían sugerir que hay cosas que no se pueden comprar con dinero y que son valiosas e importantes para la identidad y la forma de vida de los latinoamericanos, como el viento, el sol, la lluvia, los colores, la alegría y los dolores.

**A parte del español, se escuchan otros dos idiomas. ¿Cuáles son? ¿A qué se debe?**

Quechua y portugués, dos idiomas que se hablan en Latinoamérica a parte del español (¡y muchos otros idiomas!). El portugués se habla solo en Brasil. El quechua es una de las lenguas indígenas más habladas en el mundo y cuenta con más de diez millones de hablantes en siete países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú.

**6.**

**Foto 1:** “El pulque”. Descripción: Bebida alcohólica de origen prehispánico, que se elabora a partir de la fermentación de agave o maguey. Se considera la bebida nacional de México. (cf. <https://es.wikipedia.org/wiki/Pulque>)

**Foto 2:** “La hoja de coca”. Descripción: Planta sagrada y venerada en la cultura andina. Cuando se mastica, actúa como estimulante y ayuda a combatir el hambre y la sed, el dolor y el cansancio.

**Foto 3:** “El Peyote”. Descripción: Es un cactus de México y Estados Unidos que contiene mescalina. Pueblos nativos lo han usado por mucho tiempo por razones religiosas y médicas. (cf. [https://de.wikipedia.org/wiki/Lophophora\\_williamsii](https://de.wikipedia.org/wiki/Lophophora_williamsii))

**Foto 4:** “El cóndor”. Descripción: Es una de las aves más grandes del mundo (sus alas pueden medir hasta 3 metros) y símbolo nacional de Colombia, Chile, Bolivia y Ecuador. (cf. <https://de.wikipedia.org/wiki/Andenkondor>)

**Foto 5:** “El cañaveral”. Descripción: Terreno cultivado con caña de azúcar donde se lleva a cabo el cultivo, cosecha y procesamiento de esta para la producción de azúcar, melaza o ron.

**Foto 6:** “La viña”. Descripción: Terreno cultivado con vides y plantas que producen uvas. Las regiones productoras principales de vino en Latinoamérica son Chile, Argentina, Brasil y Uruguay.

**7.**

1. stahlen; 2. Haut; 3. Rauchfabrik; 4. mitten im Sommer; 5. Sonnenuntergängen; 6. Politische Rede; 7. Verschwundenen; 8. Stück Land; 9. Bohnen; 10. Flagge; 11. Heimat; 12. Beine; 13. Wind; 14. Sonne; 15. Regen; 16. Hitze; 17. Wolken; 18. Farben; 19. Freude; 20. Schmerzen; 21. Seen; 22. Flüsse; 23. Schnee; 24. Wüste; 25. Lungen; 26. Höhe; 27. Herbst; 28. Trauben; 29.

Karibisches Meer; 30. kmmt; 31. Kampf; 32. Mein Leben; 33. aber mit Stolz; 34. baue ich es wieder auf; 35. blinzle; 36. Nest; 37. ich vergesse nie; 38. atmet; 39. Lang lebe (Latein)Amerika!

8.

**Vor Gruppeneinteilung können über jedes Thema Hintergrundinformationen preisgegeben werden. Die Präsentationen selbst sind individuell, es gibt dazu keine „richtige Lösung“.**

**La Operacin Cóndor:** Fue un plan de coordinación y cooperación entre las dictaduras militares de varios países de América Latina durante las décadas de 1970 y 1980, con el objetivo de reprimir y eliminar a los opositores políticos y a los movimientos sociales que se oponían a los régimenes autoritarios. (cf. [https://es.wikipedia.org/wiki/Plan\\_C%C3%B3ndor](https://es.wikipedia.org/wiki/Plan_C%C3%B3ndor))

**Los desaparecidos:** En Latinoamérica, el término "Los desaparecidos" se refiere a las personas que fueron víctimas de la desaparición forzada durante los régimenes dictatoriales y autoritarios que gobernaron varios países en las décadas de 1970 y 1980. Estos régimenes utilizaron la desaparición forzada como una táctica para reprimir a la oposición política y a los movimientos sociales, con el objetivo de eliminar a sus adversarios y sembrar el terror entre la población. (cf. [https://es.wikipedia.org/wiki/Desaparici%C3%B3n\\_forzada](https://es.wikipedia.org/wiki/Desaparici%C3%B3n_forzada))

**La hoja de coca:** La hoja de coca es una planta que crece en los Andes de América del Sur, especialmente en países como Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador. Es una planta sagrada y milenaria que ha sido utilizada por las culturas indígenas de la región durante siglos por sus propiedades medicinales, nutricionales y rituales. La hoja de coca ha sido objeto de controversia debido a su contenido de cocaína, que puede ser extraído y utilizado para producir drogas ilegales. A pesar de esto, muchos defensores de las culturas andinas y de los derechos humanos han luchado por el reconocimiento y la protección de la hoja de coca como parte del patrimonio cultural y medicinal de la región, y por su uso tradicional y legítimo en las comunidades indígenas. (cf. [https://es.wikipedia.org/wiki/Erythroxylum\\_coca](https://es.wikipedia.org/wiki/Erythroxylum_coca))

**Gabriel García Marqués “El amor en los tiempos de cólera”:** Es una novela por el escritor colombiano Gabriel García Márquez, publicada en el año 1985. La historia se desarrolla en la ciudad caribeña de Cartagena a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y narra la historia de amor entre Florentino Ariza y Fermina Daza. Es considerada una de las obras más importantes de Gabriel García Márquez, y ha sido ampliamente elogiada por su estilo poético y su capacidad para retratar las emociones humanas más profundas y complejas. La novela fue adaptada al cine en 2007, con Javier Bardem y Giovanna Mezzogiorno como protagonistas. (cf. [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_amor\\_en\\_los\\_tiempos\\_del\\_c%C3%B3lera](https://es.wikipedia.org/wiki/El_amor_en_los_tiempos_del_c%C3%B3lera))

**La historia del cajón:** El cajón es un instrumento musical de percusión originario de Perú, y se cree que su historia se remonta al siglo XVIII, cuando llegaron al país esclavos africanos que fueron obligados a trabajar en las plantaciones de algodón y caña de azúcar. Estos esclavos, que venían de diferentes partes de África, trajeron con ellos sus tradiciones musicales y su experiencia en la fabricación de instrumentos de percusión. En la década de 1970, el cajón comenzó a popularizarse fuera de Perú, gracias a la difusión de la música andina y de la música folklórica latinoamericana en general. En la actualidad, el cajón es uno de los instrumentos más reconocidos y utilizados en la música latinoamericana, y ha sido adoptado por muchos msicos y grupos de diferentes géneros musicales, como el jazz, el rock y la música electrónica. (cf. [https://es.wikipedia.org/wiki/Caj%C3%B3n\\_\(percusi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Caj%C3%B3n_(percusi%C3%B3n)))

## 9 Conclusión

El presente trabajo se centró en el uso de canciones en la enseñanza de segundas lenguas extranjeras, específicamente en español, italiano y francés. En la parte teórica del trabajo se explicó cómo el aprendizaje vinculado a la música puede influir en el proceso de adquisición del lenguaje. El tema fue abordado desde una perspectiva neurológica y pedagógica, lo que permitió obtener una serie de conclusiones. Resumiendo, la literatura científica demuestra claramente que el uso de una canción en las clases de lenguas extranjeras...

- **favorece los procesos lingüístico-cognitivos.** La recepción de la música está conectada a percepciones y estímulos de diferentes redes y, por tanto, puede poner en marcha procesos lingüísticos y otros procesos cognitivos. Por ejemplo, cantar canciones en un idioma extranjero junto con gestos de acompañamiento lingüístico, a ser posible semánticamente congruentes, es una forma de aprendizaje de la lengua extranjera que favorece la retención y la memoria.
- **aumenta la motivación de los alumnos y alumnas.** La música muy rítmica puede tener un efecto estimulante y favorecer el aprendizaje orientado al movimiento. Adicionalmente, al emplear la música como herramienta educativa, es fundamental considerar el factor de aprendizaje auténtico y real, lo cual indudablemente puede generar un impacto positivo e incluso fomentar el interés de los alumnos y alumnas por explorar las canciones en idiomas extranjeros más allá del entorno escolar.
- **alivia tensiones y disminuye la ansiedad.** Este efecto se debe a que la música estimula el propio sistema de recompensa del cuerpo, lo que resulta en la inhibición de estructuras cerebrales como el núcleo de la amígdala, las cuales suelen ser responsables de provocar sentimientos de ansiedad y miedo. En consecuencia, la música puede facilitar un aprendizaje efectivo.
- **mejora la pronunciación.** La música es una herramienta excelente para mejorar la pronunciación y la entonación de la lengua meta. Escuchar y cantar canciones en lenguas extranjeras favorece la adquisición de patrones de entonación y del sistema fonológico, cuyo dominio se considera un requisito básico para hablar sin acento y con fluidez.

- **fomenta la comprensión auditiva.** Escuchar canciones en la lengua extranjera puede ayudar a los alumnos y alumnas a mejorar su comprensión auditiva. Al escuchar y tratar de entender las letras de las canciones, pueden entrenar su oído para el hablado.
- **desarrolla la cultura.** Las canciones son una excelente manera de introducir a los alumnos y alumnas en la cultura meta. Las letras y la música pueden proporcionar información sobre la historia, la literatura y las costumbres de los países de la lengua extranjera, lo que puede ayudar a comprender mejor la cultura y la gente que habla este idioma.
- **pone en marcha procesos de comunicación.** Debido a que las canciones a menudo tratan temas como el amor, la sexualidad, las relaciones, los sentimientos y la violencia, que suelen afectar directamente a los alumnos y a alumnas, estos se sienten valorados/as como individuos y se puede aumentar su disposición a participar en discusiones. Además, a través de las canciones se pueden plantear tareas creativas, como por ejemplo juegos de rol o pequeños espectáculos.

(cf. por ejemplo Blell 2006, Grewe 2010, Jentschke/Koelsch 2010, Quast 2005, Buhl/Cslovjecsek: 2010, Allmayer 2010)

En la parte práctica de este trabajo, se llevó a cabo una encuesta entre profesores y profesoras de segundas lenguas extranjeras en colegios austriacos, con el objetivo de determinar si eran conscientes de los beneficios de utilizar canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, cómo las incorporan en sus clases, para áreas de competencia las consideran beneficiosas y si existen retos y desafíos en este contexto.

El análisis revela que la mayoría de los profesores y profesoras de lenguas extranjeras son conscientes del valor añadido que las canciones aportan al aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se evidencia en la mayoría de las respuestas, que destacan los beneficios de las canciones, y en la implementación de actividades relacionadas con la música en sus propias clases.

En cuanto a las áreas de competencia que pueden ser mejoradas a través de las canciones, la mayoría de los encuestados y encuestadas considera que la "ampliación del vocabulario" es la más relevante, seguida de cerca por el "mejoramiento de la comprensión auditiva". Además, se valora notablemente la "relajación emocional" que la música produce en los alumnos y alumnas durante las clases.

No obstante, la falta de material complementario para actividades con canciones en las asignaturas español, italiano y francés como segunda lengua extranjera se hace evidente. Las

sugerencias de los libros de texto no son suficientes, lo que obliga a los profesores y profesoras a buscar material adecuado y adaptarlo a sus necesidades, lo que resulta en un proceso tedioso y tardado. Además, la falta de condiciones adecuadas en la clase, como el equipo de sonido o la disponibilidad de recursos, puede dificultar la incorporación de las canciones en el aula. Otro factor crucial es la falta de tiempo en clase debido a un plan de estudios demasiado estrecho como también la gran carga de trabajo que muchos profesores y profesoras tienen. En resumen, aunque los encuestados y encuestadas reconocen el valor de las canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, se enfrentan a diversos obstáculos para implementarla en sus clases de manera efectiva.

En conclusión, a partir de la revisión de la literatura especializada y del análisis de las necesidades de los profesores y profesoras de idiomas, se ha diseñado material de enseñanza práctico para la asignatura de español, el cual se pondrá a disposición para los y las docentes como una herramienta valiosa. En el mejor de los escenarios, los profesores y profesoras podrán utilizar eficazmente este material y encontrar inspiración para incorporar más canciones en sus clases, así como generar ideas sobre cómo trabajar con ellas. Aunque este trabajo ha demostrado claramente que la inclusión de canciones en la enseñanza de idiomas extranjeros puede tener un efecto muy motivador en los alumnos y alumnas y, por lo tanto, aumentar su éxito en el aprendizaje, es importante tener en cuenta que las canciones no son una solución mágica para todos los problemas en la enseñanza de idiomas y puede haber situaciones en las que no sean la mejor opción. A pesar de ello, las canciones tienen un gran potencial porque representan una forma diferente de enseñanza y aprendizaje que inicia numerosos procesos de aprendizaje y permite un aprendizaje integral. Por lo tanto, vale siempre la pena dedicar tiempo y esfuerzo a preparar y adaptar adecuadamente una canción para su uso en el aula.

## 10 Bibliografía

- Abbott, Marilyn. 2002. „Using music to promote second language learning among adult learners“. *Tesol Journal* 11, 10–17.
- Abdullah Ahsan/Basuhail, Abdullah/Hussain, Amir/Khan, Imtiaz H. 2015. „A Novel Near-Infrared Spectroscopy Based Spatiotemporal Cognition Study of the Human Brain Using Clustering“. *Cognitive Computation* 7, Nr. 6, 693–705. <https://doi.org/10.1007/s12559-015-9358-4>.
- Achtergarde, Sandra/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike. 2006. *Lernpsychologie*. UTB basics Psychologie 2017. Paderborn: Schöningh.
- Allmayer, Sandra. 2010. „Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie“. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 291–302.
- Allmayer, Sandra. 2008. *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht: Sprache und Musik im Gedächtnis; zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Anderson, John Robert/Grabowski, Joachim/Graf, Ralf. 2001. *Kognitive Psychologie*. 3. Auflage. Spektrum Lehrbuch. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg. 1998. *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wiss. Buchges., [Abt. Verl.].
- Becker, Nicole. 2006. „Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik“. <https://doi.org/10.25656/01:5580>.
- Besson, Mireille/Friederici, Angela D. 2005. „Language and Music – A comparison. Introduction“. *The Neurosciences and Music II. From Perception to Performance*. Annals of the New York Academy of Sciences, Nr. 1060, 57–58.
- Besson, Mireille/ Schön Daniele. 2001. „Comparison between Language and Music“. Annals of the New York Academy of Sciences 930, Nr. 1, 232–258. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05736.x>.
- Blell, Gabriele/ Kupetz Rita (Hrsg). 2010. *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. In: Fremdsprachendidaktik: Inhalts- und Lernerorientiert, Band 17. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2008. „Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. Erziehung und Unterricht“. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 158, 21–28.
- Braun, Anna K./Meier, Michaela. 2011. „Wie Gehirne laufen lernen oder: ‚Früh übt sich, wer ein Meister werden will!‘. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung ‚Neuropädagogik‘“. <https://doi.org/10.25656/01:4824>.

- Buhl, Kersin Hanna/Cslovjecsek, Markus. 2010. „Was hat Sprachenlernen mit Musik zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik“. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63–82.
- Caspari, Daniela. 2016. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Chen-Hafteck, Lily/ Mang, Esther. 2012. „Music and Language in Early Childhood Development and Learning“. In: McPherson, Gary E./Welch, Graham F. (Hg.). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. Oxford University Press, 260–278. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0016>.
- Cranmer, David/Laroy, Clement. 1998. *Musical Openings: Using Music in the Language Classroom*. 4. impression. Pilgrims Longman Resource Books. Harlow, Essex: Longman.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. 2017. „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Dolean, Dacian Dorin. 2016. „The Effects of Teaching Songs during Foreign Language Classes on Students’ Foreign Language Anxiety“. *Language Teaching Research* 20, Nr. 5, 638–653. <https://doi.org/10.1177/1362168815606151>.
- Dörnyei, Zoltán/Taguchi, Tatsuya. 2010. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. 2nd ed. second language acquisition research series. Monographs on research methodology. New York; London: Routledge.
- Edelmann, Walter. 2005. *Lernpsychologie: Lehrbuch*. 6., Vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz.
- Falkenhagen, Charlott/ Volkmann, Laurenz (Hg.). 2019. *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fedorenko, Evelina/Patel, Aniruddh/Casasanto, Daniel/Winawer, Jonathan/Gibson, Edward. 2009. „Structural Integration in Language and Music: Evidence for a Shared System“. *Memory & Cognition* 37, Nr. 1, 1–9. <https://doi.org/10.3758/MC.37.1.1>.
- Friedrich, Gerhard. 2005. *Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik: eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung*. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang.
- Gasser, Peter/Jäncke, Lutz. 2010. *Gehirngerecht lernen: eine Lernanleitung auf neuropsychologischer Grundlage*. 1. Aufl. Bern: hep, der Bildungsverl.
- Giesinger, Johannes. 2013. „Neurodidaktik und die Normativität des Lernens“. <https://doi.org/10.25656/01:3297>.
- Gluck, Mark A. 2019. *Learning and memory: from brain to behavior*. 4th edition. New York, NY: Worth Publishers.
- Gluck, Mark A./Mercado, Eduardo/Myers, Catherine E. 2010. *Lernen und Gedächtnis: vom Gehirn zum Verhalten*. Heidelberg: Spektrum akademischer Verlag.

- Grein, Marion/Nagels, Arne/Riedinger, Miriam. 2022. *Neurodidaktik aktuell: Grundlagen für Sprachlehrende: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Auflage. Qualifiziert unterrichten. München: Hueber Verlag.
- Grewe, Oliver. 2010. „Musik und Emotion. Warum kreatives Handeln glücklich macht“. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 29-35.
- Gröschke, Dieter/Edelmann, W. 2000. „Lernpsychologie“. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 6. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 240-241. <https://doi.org/10.25656/01:1836>.
- Haag, Verena. 2012. „Didaktik der Textmusik und Neue Medien: Musikvideoclips im Italienischunterricht.“ Herausgegeben von Frings, Michael und Klump, Andre. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 3, 37–56.
- Hanser, H./Ayan, S. 2011. „Frischer Wind ins Klassenzimmer. Ein Streitgespräch mit E. Stern und U. Herrmann.“ *Gehirn & Geist. Serie Kindesentwicklung*. Nr. 6, 32-46
- Henseler, Roswitha/Möller, Stefan/Surkamp, Carola. 2011. *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Herrmann, Christoph S./Fiebach, Christian. 2007. *Gehirn & Sprache*. 2. Aufl., Orig.-Ausg. Fischer-Taschenbücher Fischer kompakt. Frankfurt am Main: Fischer.
- Herrmann, Ulrich (Hg.). 2009. *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz.
- Israel, Hilda F. 2013. „Language Learning Enhanced by Music and Song“. *Literacy Information and Computer Education Journal Special* 2, Nr. 1, 1360–1366. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0180>.
- Jackendoff, Ray. 2009. „Parallels and Nonparallels between Language and Music“. *Music Perception* 26, Nr. 3, 195–204. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.3.195>.
- Jentschke, Sebastian/Koelsch, Stefan. 2010. „Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings“, 1-20. [https://stefan-koelsch.de/papers/Jentschke\\_Koelsch\\_Kinderstudien\\_final.pdf](https://stefan-koelsch.de/papers/Jentschke_Koelsch_Kinderstudien_final.pdf).
- Khaghaninejad, Mohammad. 2016. *Music and Language Learning*. Shiraz University.
- Klemm, Gerhard. 1987. *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XXXVI, Musikwissenschaft, Publications universitaires européennes. Série XXXVI, Musicologie ; European university studies. Series XXXVI, Musicology, vol. 27. Frankfurt am Main; New York: P. Lang.
- Koelsch, Stefan/Schröger, Erich. 2008. „Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung“. In: Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard. *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Herausgegeben von Lehmann, Andreas. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 393–412.

- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.). 2010. *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. 1: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 9. Aufl. UTB. Opladen: Budrich.
- La Motte-Haber, Helga de/Kopiez, Reinhard/Rütter, Günther. 2002. *Handbuch der Musikpsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lahoz, José María. 2012. „Syllable, accent, rhythm: typological and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language“. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, Nr. 1, 129. <https://doi.org/10.17345/rile2012129-150>.
- Lensch, Juliane. 2010. „Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur“. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 263–273.
- Lorenzutti, Nico. 2014. „Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom“. *English Teaching Forum* 52, Nr. 1, 14–21.
- Lütge, Christiane. 2010. „Play it again - Schüleraktivierung durch musikalische Hörerfahrungen im Fremdsprachenunterricht“. In: Blell, G./Kupetz, R. (Hg.). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 99–108.
- Macedonia, Manuela. 2011. „Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? Das Beispiel Fremdsprachen“. In: Müller, Monika. *Lerntheorien. Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück*. Herausgegeben von Terbuyken, Gregor, 87–95. Rehburg: Loccum.
- Madeja, M. 2015. „Die Schule erzieht junge Menschen, keine Gehirne.“ In: FAZ, 4. März 2015, Nr. 53, S. N 2.
- Markowitsch, Hans J. 2001. „Lernen und Gedächtnis“. <https://docplayer.org/22848741-Lernen-und-gedaechtnis.html>.
- Martínez Gonzáles, Julia. 2007. „The Power of Songs: Why and How Does Music Improve Language Learning“. *Revisiting Language Learning Resource*.
- Mayring, Philipp. 2015. „Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures“. In: *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education*. Herausgegeben von Angelika Bikner-Ahsbahr, Christine Knipping, und Norma Presmeg, 365–380. *Advances in Mathematics Education*. Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13).
- Medina, Suzanne L. 1990. „The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition“. *National Network for Early Language Learning* 5, 6–8.
- Miani, Alessandro/Gretenkort, Tobias. 2016. „Music and language – proposal for an integrative model [Musik und Sprache – Vorschlag für ein integratives Modell]“. *TheMA–Open Access Research Journal for Theatre, Music, Arts* V, 1–30.
- Mietzel, Gerd. 2001. *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 6., Korrigierte Aufl. Göttingen/Bern: Hogrefe, Verl. für Psychologie.

- Müller, Thomas. 2016. „Anspruch und Scheitern einer Verbindung von Neurowissenschaften und Didaktik“. *Einführung in die allgemeine Didaktik*. Herausgegeben von Raphaela Porsch, 207–228. Münster: Waxmann.
- Murphey, Tim. 1992. *Music & song*. Resource books for teachers. Oxford [England]; New York: Oxford University Press.
- Patel, Aniruddh D. 2007. *Music, Language, and the Brain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195123753.001.0001>.
- Porsch, Raphaela (Hg.). 2016. *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. UTB Schulpädagogik 4565. Münster; New York: Waxmann.
- Posch, Peter/Altrichter, Herbert/Spann, Harald. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Quast, Ulrike. 2005. *Leichter lernen mit Musik: theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende*. 1. Aufl. Psychologie-Sachbuch. Bern: Huber.
- Reich, Eberhard. 2005. *Denken und Lernen: Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Richards, Jack C/ Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge language teaching library. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia. 2016. „Befragung“. In *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, von Daniela Caspari, Klippel, Friederike, Legutke K. Michael, und Schramm, Karen, 155–173, 1. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roth, Gerhard. 2004. „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“. <https://doi.org/10.25656/01:4823>.
- Schermer, Franz J. 2006. *Lernen und Gedächtnis*. 4., Überarb. und erw. Aufl. Grundriss der Psychologie 10. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schön, Daniele/Magne, Cyrille/ Besson, Mireille. 2004. „The Music of Speech: Music Training Facilitates Pitch Processing in Both Music and Language: Music and Prosody: An ERP Study“. *Psychophysiology* 41, Nr. 3, 341-349. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x>.
- Shabani, Mohammad Bagher/ Torkeh, Mahvash. 2014. „The Relationship Between Musical Intelligence And Foreign Language Learning: The Case of Iranian Learners of English“. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 3, Nr. 3, 26–32. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.3p.26>.
- Solms, Mark/Turnbull, Oliver. 2004. *Das Gehirn und die innere Welt: Neurowissenschaft und Psychoanalyse*. Düsseldorf Zürich: Walter.
- Spitzer, Manfred. 2007. *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. 1. Aufl. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, Manfred. 2013. *Musik im Kopf: hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk*. 10., Unveränd. Nachdr. d. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer.

- Tanzmeister, Robert (Hg.). 2008. *Lehren - Lernen - Motivation: Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Praesens-StudienBücher 10. Wien: Praesens-Verl.
- Thaler, Engelbert. 2015. „Musikbasierter Fremdsprachenunterricht“. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, Nr. 12, 11–14.
- Thaler, Engelbert. 1999. *Musikvideoclips im Englischunterricht: Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. 1. Aufl. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. München: Langenscheidt-Longman.
- Trepel, Martin. 2012. *Neuroanatomie: Struktur und Funktion*. 5. Aufl. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Usbeck-Frei, Hannah. 2019. „Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht“. In: Charlott Falkenhagen. *Musik im Fremdsprachenunterricht*, 93–126. Herausgegeben von Laurenz Volkmann. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vester, Frederic. 1992. *Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt d. Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* 19. Aufl. dtv, 1327: Sachbuch. München: Dt. Taschenbuchverl.
- Wagner, Susanne. 2016. *Neurowissenschaftliche Grundlagen des Lernens und ihre Bedeutung für die Bildungspraxis Ein innovatives Fortbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201604202473>.
- Westerhoff, N. 2011. „Neurodidaktik auf dem Prüfstand“. In: *Gehirn & Geist*. Serie Kindesentwicklung Nr. 6, 32-42.

## Apéndice

### Fichas de vocabulario (Canción “Volar”)

|              |                   |
|--------------|-------------------|
| la casa      | el espejo         |
| las melodías | las heridas       |
| la voz       | la mirada secreta |
| la historia  | el sueño          |

|             |                |
|-------------|----------------|
| la sombra   | la boca        |
| la medicina | la cortina     |
| la fe       | el laberinto   |
| la luna     | la vacuna      |
| la fortuna  | las estaciones |

|         |  |
|---------|--|
| la meta |  |
|---------|--|

**Barja de cartas (Canción “Latinoamérica”)**



Un pueblo  
escondido en la  
cima



Mi piel es de cuero  
por eso aguanta  
cualquier clima



Soy una fábrica de humo  
mano de obra campesina  
para tu consumo



Soy una canasta con  
frijoles



Soy Maradona contra  
Inglaterra anotándote  
dos goles



Tengo mis pulmones  
respirando azul clarito

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Lieder im Spanischunterricht eingebunden werden können, um den Spracherwerbsprozess möglichst effektiv zu gestalten. Etliche Forschungsprojekte haben gezeigt, dass das Lernen von Text in Verbindung mit einer Melodie nicht nur das Sprachverständnis fördert, sondern auch die Behaltensleistung von Vokabular und grammatikalischen Strukturen erhöhen kann. Überdies konnte festgestellt werden, dass sich der Lernprozess in Verbindung mit Liedern positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken kann, da diese auch auf emotionaler Ebene Einfluss haben. Diese und weitere Erkenntnisse aus der Forschung bestätigen, dass die Verbindung von Musik und Sprache im Unterricht als unterstützender Faktor für den Spracherwerb angesehen werden kann. Dazu kommt, dass sich Jugendliche in ihrer Freizeit regelmäßig mit Musik beschäftigen und daher einer beträchtlichen Menge an zusätzlichem Input in der Fremdsprache ausgesetzt sind. Es würde sich somit lohnen, den Schüler\*innen das Hören spanischer Musik auch außerhalb der Schule schmackhaft zu machen.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die neurobiologischen sowie die neurodidaktische Perspektive im Zusammenhang von Musik und Lernen beleuchtet. Weiters werden die unterschiedlichen Funktionen und Einsatzmöglichkeiten von Liedern im Fremdsprachenunterricht dargestellt und diskutiert. Stützend auf die theoretischen Überlegungen wird in der empirischen Studie der Frage nachgegangen, ob sich Professor\*innen der zweiten lebenden Fremdsprachen Spanisch, Italienisch und Französisch des Vorteils von Liedern bewusst sind und diese in ihrem Unterricht gezielt einsetzen. Außerdem wird ermittelt, für welche Kompetenzbereiche die Lehrenden Lieder für sinnvoll erachten. Schließlich wird auch der Frage nachgegangen, aus welchen Gründen Lieder womöglich nicht in den Unterricht integriert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die meisten Fremdsprachenlehrenden über den positiven Effekt von Liedern bewusst sind und viele von ihnen diese auch regelmäßig in ihren Unterricht einbauen. Auf der anderen Seite wurde beklagt, dass es äußerst schwierig sei, passendes Material zu finden und auch die Schulbücher meist nicht genügend Aktivitäten mit Musik beinhalten würden. Das Einbinden von Liedern im Unterricht stelle sich somit oftmals als mühsam und zeitaufwendig dar. Als Antwort darauf wurden die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt gemeinsam mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur sowie weiterer Studien in diesem Bereich genutzt, um praktisches Unterrichtsmaterial für das Fach Spanisch zu gestalten, welches einfach und ohne großen Zeitaufwand genutzt werden kann.

## **Abstract**

This paper deals with the question of how songs can be integrated into Spanish lessons in order to make the language acquisition process as effective as possible. Several research projects have shown that learning text in combination with a melody not only promotes language comprehension but can also increase the retention of vocabulary and grammatical structures. Furthermore, it was found that the learning process in connection with songs can have a positive effect on the motivation of the learners, as they also have an influence on an emotional level. These and other findings from research confirm that the connection of music and language in the classroom can be seen as a supporting factor for language acquisition. In addition, young people regularly engage with music in their free time and are therefore exposed to a considerable amount of additional input in the foreign language. It would therefore be worthwhile to make listening to Spanish music palatable to students outside of school as well.

In this paper, the neurobiological and neurodidactic perspectives on music and learning are examined. Furthermore, the different functions and possible uses of songs in foreign language teaching are presented and discussed. Based on the theoretical considerations, the empirical study will investigate whether professors of the second foreign languages Spanish, Italian and French are aware of the advantage of songs and use them specifically in their teaching. In addition, it will be determined for which areas of competence the teachers consider songs to be useful. Finally, the question of the reasons why songs might not be integrated into lessons is investigated. The results of the study show that most foreign language teachers are aware of the positive effect of songs and many of them regularly include them in their lessons. On the other hand, it was complained that it was extremely difficult to find suitable material and that the textbooks usually did not contain enough activities with music. The inclusion of songs in lessons was therefore often difficult and time-consuming. In response to this, the results from the research project were used together with the findings from the specialist literature and other studies in this area to design practical teaching material for the subject of Spanish that can be used easily and without a great deal of time.