



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN A TRAVÉS DE LA  
MÚSICA**

Presentado por Adriana Monge Castrillejo

Tutelado por la Dra. Ana María Muñoz Gascón y la Dra. María  
Teresa Sánchez Nieto

Soria, 2015

## ÍNDICE

1	ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE.....	1
2	INTRODUCCIÓN.....	1
3	OBJETIVOS .....	5
4	METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO.....	5
5	MARCO TEÓRICO .....	7
5.1	Música en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	7
5.1.1	Panorámica general de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras	7
5.1.2	Síntesis de las propuestas teóricas para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la música .....	17
5.1.3	Propuestas metodológicas para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a través de la música .....	27
5.1.4	Ubicación teórica y metodológica de la presente propuesta .....	31
5.2	El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	33
5.2.1	El contexto en el que surge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	33
5.2.2	Un nivel de lengua en función del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	35
5.2.3	Definición del destinatario B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	39
6	PROPUESTA: MÚSICA 3.....	43
6.1	MÚSICA 3.....	43
6.2	Justificación de la propuesta.....	61
6.3	Valor específico de la presente propuesta .....	65
7	CONCLUSIÓN .....	67
8	BIBLIOGRAFÍA .....	69

## 1 ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE

A pesar de los numerosos métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, solo varios de ellos han integrado la música para ayudar al aprendizaje de la misma. No obstante, hemos podido dar con algunas propuestas que han incorporado la música para enseñar español, inglés y alemán, siendo la enseñanza de esta última lengua el objetivo de la propuesta que se ha querido aportar a través de este trabajo. Asimismo, tras la observación de las innumerables ventajas que la música presenta, se ha diseñado una propuesta en la que el aprendizaje del nivel B1 de alemán esté bañado por la música, con el objetivo de que esta despierte en el estudiante el interés por aprender esta lengua y, a su vez, le ayude en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: método, enseñanza LE, música, propuesta

Trotz zahlreicher Methoden für den Fremdsprachenunterricht, die während der Geschichte aufeinander gefolgt haben, nur wenige dieser Methoden haben die Musik in diesen Unterricht eingefügt. Trotzdem kann man manche Vorschläge finden in denen die Musik als Lehrmittel für das Erlernen von Spanisch, Englisch und Deutsch integriert worden. Als Ziel dieser Bachelorarbeit wird ein Vorschlag für den Deutschunterricht als Fremdsprache geboten. Ebenfalls, nachdem die unzähligen Vorteile, die die Musik bietet, betrachtet wurden, wurde ein Vorschlag gegeben, in dem das Erlernen des Niveaus B1s mit Musik begleitet wird. Es wird beabsichtigt so das Interesse des Schülers für das Erlernen dieser Sprache zu wecken und ihm auch bei dem Prozess des Erlernen dieser Sprache zu helfen.

Schlagwörter: Lehrmethode, Fremdsprachenunterricht, Musik, Vorschlag

## 2 INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en un mundo en el que las fronteras están cada vez más difusas y la comunicación entre personas de diferentes partes del mundo es el pan de cada día. Sin embargo, hay que tener muy presente que todo esto no sería posible sin la llave que nos abre las puertas a descubrir un país, a tomar contacto con su cultura y a conocer a su gente: el conocimiento de la lengua. Así pues, hoy en día, el aprendizaje de lenguas extranjeras es algo que está muy en boga y, además, llega incluso a ser un requisito indispensable para acceder a numerosos puestos laborales. Asimismo, dentro del abanico de las lenguas que actualmente se encuentran en un lugar privilegiado debido al éxito que están atesorando por la gran cantidad de personas que las desean aprender, se localiza el alemán.

Es bien sabido que el aprendizaje de esta lengua, el alemán, se antoja realmente difícil para la mayoría de sus estudiantes, por lo que la incorporación de cualquier elemento motivador y facilitador del aprendizaje de la misma hará que el número de adeptos a su aprendizaje se mantenga o, incluso, se aumente. Un elemento realmente motivador para la mayoría de las personas y que, a su vez, dispone de poderes inimaginables es la música, por lo que, no habría nada mejor que aunar la música al aprendizaje de esta lengua. De esta manera, se ha establecido como principal objetivo plantear una propuesta en la que el alumno esté inmerso en la música y cuyo punto culminante sea el aprendizaje del alemán. Para que el lector empiece familiarizarse con esta, diremos que el nombre al que nuestra propuesta responde es: *MÚSICA 3*

El tema que aquí realmente nos ocupa es la enseñanza de una lengua extranjera, cuestión estrechamente ligada al Grado en Traducción e Interpretación, pues una de las múltiples salidas laborales que esta nos ofrece es la docencia, particularmente aquella dirigida a impartir una lengua extranjera. De esta manera, este trabajo ha sido de inmenso valor para empezar a tomar contacto con el mundo de la docencia, así como para observar y ahondar en los entresijos que esta esconde. Asimismo, ha servido tanto de banco de pruebas para mi futura labor docente como para recabar ideas y exponer una propuesta que me sea de utilidad en un futuro cercano. Al mismo tiempo, este trabajo ha calado de tal manera en mí que mi interés inicial por dedicarme a la labor docente se ha multiplicado con creces.

Los motivos que me han llevado a la elección de este tema en concreto —la enseñanza del alemán a través de la música— han sido, principalmente, personales y es por esto por lo que he puesto todo mi ahínco en formular una propuesta que trate de despertar en los alumnos el interés por la música alemana y, por consiguiente, genere en ellos un afán por aprender su lengua, pues mi caso es un ejemplo de que es posible conseguir esto. Para exponer brevemente mi experiencia con el alemán, es preciso que me remonte siete años atrás, cuando por primera vez tomé contacto con esta lengua que hasta entonces me había sido totalmente ajena y por primera vez se cruzaba en mi camino. La forma en la que me di de bruces con ella no fue otra que a través de la música, concretamente a través de un grupo de música alemán llamado Tokio Hotel, que en aquel momento estaba obteniendo un éxito insospechado en una considerable cantidad de países. Así pues, este grupo caló de tal manera en mí que me despertó un interés insaciable por querer aprender el alemán para lograr entender sus canciones que tanto me gustaban. Esta pasión que me suscitó por la lengua, incluso mayor que la que profesaba por el grupo de música en cuestión, me llevó inconscientemente y sin razón aparente a interesarme aún más por lengua inglesa y, de la combinación de estas dos predilecciones, surgió la idea de estudiar esta carrera. De no ser así, mi camino hubiera tomado un rumbo totalmente diferente al escoger alguna de las otras opciones que barajaba, pues estas no guardaban relación alguna con las lenguas.

Asimismo, gracias a la Universidad de Valladolid tuve la oportunidad de conocer y, además, tomar parte en el proyecto PopuLLar, en el que la enseñanza de una lengua, en este caso el inglés, se enlazaba con la música. En gran parte, esta maravillosa experiencia también ha sido la que ha movido mi interés por profundizar en el uso de la música en la enseñanza de una lengua extranjera, pues resultó ser un proyecto realmente interesante.

He de decir que la elaboración de este trabajo también ha sido una bonita forma de, por un lado, recordar el origen del motivo por el que emprendí el estudio de esta carrera y, por otro lado, poner el broche que marca el fin de esta inolvidable etapa estudiantil en mi vida.

Con el fin de desvelar al lector los apartados que va a poder encontrar a lo largo de la lectura de este trabajo, procedemos a nombrarlos brevemente. En primer lugar, diremos que este trabajo está dividido en dos grandes bloques bien diferenciados entre sí: por una parte, está el Marco teórico y, por otra, nuestra Propuesta.

En el Marco teórico, a su vez, encontramos varios subapartados en los que se abordan diversas cuestiones. Uno de ellos está dedicado a la música en la enseñanza de lenguas extranjeras y el otro al *Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas*. Dentro de este primero se podrá leer acerca de los métodos que se han sucedido en la historia en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto a nivel general como dentro de las fronteras alemanas, así como observar varias propuestas en las que se ha incorporado la música para enseñar una lengua extranjera —en nuestro caso hemos abordado propuestas cuyo fin es enseñar inglés o español—. Además, podremos adentrarnos en propuestas que están enfocadas a enseñar la lengua alemana a través de la música y, finalmente, concluiremos esta parte ubicando nuestra propuesta dentro del inmenso panorama de propuestas y métodos que hemos expuesto y revelando las ideas que han sido decisivas para la elaboración de la presente propuesta. En cuanto al apartado sobre el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se dará a conocer el contexto en el que este surge y lo que el Consejo de Europa entiende por un nivel de lengua. A medida que vayamos pasando las hojas, ahondaremos en las competencias que nuestro potencial destinatario deberá poseer, volviendo a dirigir nuestra mirada al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

En el apartado dedicado a la propuesta, evidentemente, lo primero que se hará será exponerla en todo su conjunto. Tras esto, pasaremos a justificar la naturaleza de esta y, para concluir, dedicaremos varias hojas a lucir todos aquellos aspectos que la propuesta *MÚSICA 3* la hace ser lo que es y la diferencia de las demás.

La enseñanza del alemán como lengua extranjera, y en definitiva de cualquier lengua, puede estar intrínsecamente ligada a la música si el docente pone todo su esfuerzo por cautivar a sus alumnos a través de esta, de forma que la música sea la que germine en ellos el afán por aprender la lengua.

No hay que olvidar que este trabajo ha sido posible gracias a las numerosas competencias generales que el Grado en Traducción e Interpretación ha aportado, entre las que destacan:

- G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Asimismo, es preciso resaltar las competencias más específicas que han hecho posible este trabajo:

- E1. Profundizar y dominar la Lengua C de forma oral y escrita en el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos en Lengua C en el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia.
- E6. Buscar y gestionar información en Lengua C en diferentes medios y soportes.
- E7. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la Lengua C.
- E4. Analizar y sintetizar textos y discursos generales en lengua C alemán, identificando los rasgos lingüísticos y de contenido relevantes para la traducción.
- E8. Conocer y gestionar las fuentes y los recursos de información y documentación en lengua A/C necesarios para el ejercicio de la Traducción General C/A (Alemán-Español).
- E10. Conocer la cultura y civilización de la lengua C alemán y su relevancia para la traducción.
- E13. Identificar con claridad y rigor los argumentos presentes en textos del ámbito político, social y cultural de las lenguas de trabajo.
- E36. Adquirir conocimientos básicos de terminología.
- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
- E52. Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.

De esta manera, podemos dar comienzo a la lectura.

### 3 OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través del presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

1. Analizar los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que existen.
2. Analizar y comparar las propuestas existentes respecto a la enseñanza de lenguas a través de la música.
3. Evaluar esas propuestas existentes.
4. Recopilar, analizar y exponer las principales informaciones presentes en la bibliografía sobre el uso de la música en la enseñanza de una lengua extranjera.
5. Desarrollar una propuesta para aprender alemán a través de la música a partir de las ideas y la información que se desprende de los métodos existentes, los proyectos puestos en práctica y las propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras.
6. Plantear una propuesta que sirva como banco de pruebas para mi futura labor docente.

### 4 METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Primeramente, se observa que en la esencia de este trabajo se encuentra la enseñanza de una lengua extranjera y, por ello, hemos tenido que informarnos sobre algunos de los métodos más destacados de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tras esto, ha habido que recabar y tratar de localizar un generoso número de propuestas en las que se recurra a la música como herramienta para enseñar una lengua. Hemos dado con propuestas en las que se pretende enseñar inglés o español, de tal forma que se pueda dar con las ventajas que la música aporta independientemente de la lengua de la que se trate. Hemos procedido de lo más general a lo más concreto, de los diversos métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras a las propuestas metodológicas en las que se incluye la música, para finalmente llegar a las propuestas que se encuentran dentro del ámbito que realmente nos atañe: la enseñanza del alemán a través de la música. Una vez realizado un exhaustivo análisis de los métodos, tanto de aquellos que han liderado en cada época a nivel general como los que se encuentran dentro de las fronteras alemanas, y de las propuestas para enseñar idiomas, y más concretamente alemán, se ha procedido a idear y presentar una propuesta que trate de aglutinar las ventajas que, a nuestro parecer, ofrecen las aquí expuestas propuestas de enseñanza de una lengua a través de la música.

Así pues, queda claro que hemos procedido inductivamente. No obstante, debido a la experiencia propia en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera, ya se partía, en cierto modo, de la idea de que el aprendizaje de una lengua, concretamente del alemán, es posible a partir de la música con lo que hemos entendido que este trabajo era una ocasión inmejorable para constatar dicha idea desde el punto de vista teórico. Por lo tanto, en este trabajo también hemos procedido deductivamente. En definitiva, podríamos afirmar que hemos entrelazado estos dos métodos de trabajo —el inductivo y el deductivo— para la correcta elaboración del mismo.

Asimismo, para la elaboración de nuestra propuesta ha sido vital establecer un destinatario de la misma, esto es, se ha tenido que fijar un destinatario con un nivel de lengua en concreto, en este caso, el B1. Para ello, se ha recurrido y se ha tomado como referente el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, de forma que esta propuesta esté dentro de los barómetros que a nivel europeo se utilizan para medir las competencias que un individuo debe poseer dependiendo del nivel de dominio de lengua que ostente y, por tanto, esta propuesta pueda comprenderse y utilizarse en cualquier punto de Europa. Por consiguiente, se ha considerado oportuno informar sobre el contexto en el que surge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, así como ahondar en lo que el Consejo de Europa considera como un nivel de lengua, exponiendo de esta manera todos los niveles que este ha establecido.

Finalmente, tras exponer nuestra propuesta, se ha considerado interesante ubicarla dentro del panorama teórico y metodológico que se ha presentado, con el fin de plasmar de una forma más clara aquellas ideas de las que bebe y toma como referencia. Asimismo, ha sido clave dedicar un apartado a justificar todos los aspectos que constituyen la propuesta y un último a cristalizar aquellas ideas nuevas que nuestra propuesta, a diferencia del resto de propuestas, expone, así como el nuevo enfoque que se puede observar en la misma.

Como último detalle, cabe añadir que durante la búsqueda y recopilación de información relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la música apenas se ha dado con monografías al respecto —solo un par de ellas en alemán—, no obstante, sí se ha podido localizar un gran número de artículos de revistas de autores del ámbito académico, noticias en la prensa alemana y varias tesis relacionadas con el tema, entre otros los documentos que han servido de consulta y que se pueden encontrar referenciados en el apartado dedicado a la bibliografía.



## 5 MARCO TEÓRICO

### 5.1 Música en la enseñanza de lenguas extranjeras

#### 5.1.1 Panorámica general de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras

Uno de los principales objetivos del presente trabajo es aportar una propuesta de enseñanza del alemán a través de la música. Por este motivo, es estrictamente necesario hacer un recorrido por la historia para observar los principales métodos que han dominado cada época en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, LE de ahora en adelante, tanto a nivel general como más concretamente aquellos que han preponderado en Alemania, uno de los países cuya lengua pretendemos enseñar como LE.

Antes de nada, conviene hacer un inciso para informar que existen dos tipos de programaciones. Por un lado, están aquellas “programaciones encaminadas a conseguir un producto (resultado)” y por otro, “las programaciones centradas en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, a través de la música)”, según Madrid y McLaren (1995: 12-15, en Silva, 2006: 63). Si profundizamos, se puede observar cómo el primer tipo de programaciones engloba otras dos: las programaciones gramático-estructurales, en las que prima la adquisición de la competencia lingüística, y las programaciones nocionales-funcionales, centradas en desarrollar la competencia comunicativa. Pero, si echamos la vista al segundo tipo, observamos cómo estas prestan atención a la adquisición de contenidos, estrategias de aprendizaje, desarrollo de las destrezas y la motivación (2006: 63). Dicho esto, el método Tomatis y la Sugestopedia, dos métodos que recurren a la música para la enseñanza de una lengua y en los que se profundizará más adelante, pertenecerían a las programaciones del segundo tipo.

Para este propósito hemos recurrido al artículo “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” (Martín, 2009). De la mano de dicho autor iremos recorriendo la estela que han dejado los diversos métodos y enfoques. Para dar con el punto de partida de los mismos, es preciso remontarse a la época del Humanismo.

Es precisamente durante el Renacimiento (siglo XV y XVI), momento en el que se da el renacer de la cultura, las letras, la música, la filosofía, el arte y el hombre, cuando surge el humanismo, movimiento que intrínsecamente se encuentra ligado al Renacimiento por compartir la idea del hombre como clave central. El humanismo supuso una revolución pedagógica, pues se puso en entredicho la educación escolástica frente a los métodos de la nueva educación (Martín, 2009: 56).

En esta época, mientras que el latín y el griego eran las lenguas con mayor preponderancia —puesto que eran la llave a la gran biblioteca de la Antigüedad—, el hebreo lo era

en el ámbito religioso. Por lo que se puede observar, fue necesario estudiar y enseñar las lenguas clásicas. No obstante, las lenguas vernáculas empiezan a cobrar importancia, como es el caso del español con la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* de Elio Antonio de Nebrija en 1492, considerada como la primera gramática de una lengua romance y el inicio de la historia del español como lengua extranjera. Concretamente, tal y como apunta el autor de dicha obra, esta iba dirigida a los extranjeros que precisaban de esta lengua para las relaciones, ya fueran comerciales, políticas o de cualquier tipo. Por otro lado, encontramos a Juan Lorenzo Palmireno, humanista y pedagogo, cuyo método educativo establecía varias cosas: que un profesor guiara el nivel, que la memoria fuera el elemento fundamental y que la lengua vernácula fuera el motor. Tampoco se puede olvidar mencionar a Pedro Simón Abril por su obra *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñallas*. Este último autor aboga por enseñar el uso correcto tanto de la lengua como de la gramática y puntualiza los errores que a su parecer se cometen en la enseñanza universitaria, entre otros: impartir las materias en lenguas extranjeras —refiriéndose en este caso a las lenguas clásicas— y la impaciencia que muestran los alumnos por obtener los grados (Martín, 2009: 57-58).

No obstante, tal y como nos indica Martín (2009: 58), durante esta época aquellos que respaldaban el humanismo se obcecaron con el método y el contenido, derivando en un excesivo formalismo que hastiaba a los alumnos. En definitiva, la originalidad que en un principio había marcado este movimiento desapareció y dio lugar a una enseñanza repetitiva y memorística. Como puntualización, Martín añade que el tipo de enseñanza que se llevó a cabo fue el *ciceronianismo*, por perseguir el perfecto estilo latino tomando como referencia el vocabulario, las formas, etc. de Cicerón.

Tras estos dos siglos liderados por el Humanismo, proseguimos al siglo XVII, que el autor describe como un siglo que asistió a una evolución en la enseñanza de LE, momento en el que surgió un nuevo movimiento: el realismo pedagógico. A diferencia del humanismo, el realismo pedagógico era más activo y trataba de que los conocimientos adquiridos pudieran ponerse en práctica. Dentro de este movimiento cabría destacar dos nombres representativos, como son: Wolfgang Ratke y Juan Amós Comenio. El primero, representante del realismo naturalista y pionero del realismo pedagógico naturalista, adoptó una didáctica basada en el método natural y aportó un método cuya base partía de la graduación y la reiteración del ejercicio práctico, lo que reducía el esfuerzo de los profesores y de los alumnos, al dejar a un lado la memoria y desarrollar la inteligencia, al mismo tiempo que optaba por impartir la enseñanza primeramente en la lengua materna y posteriormente pasar a estudiar otras lenguas. Por otra parte, Juan Amós Comenio, referente en la enseñanza de lenguas, era de la opinión de que la enseñanza de cualquier lengua debía ir unida a la experiencia de las cosas, puesto que, a su parecer, “las palabras jamás debían aprenderse separadas de las cosas” (Comenio, en Martín, 2009: 59). Al mismo tiempo, era partidario de partir del conocimiento de las frases sencillas y los objetos corrientes y

posteriormente enfrentarse a frases más complicadas y objetos menos usuales. Tal y como nos recuerda Martín (*Id.* 60), la técnica aportada por Comenio permanece vigente hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trataría del método cíclico de la instrucción, según el cual en cada curso o grado se impartirán o no los mismos contenidos pero lo que sí que es imprescindible es variar la forma de darlos y ceñirse al nivel apropiado para los discentes.

Posteriormente, adentrándonos en la Europa del siglo XVIII, el *Siglo de las Luces*, nos topamos con el movimiento cultural denominado Ilustración. Se trata del momento en el que por primera vez la enseñanza de lenguas extranjeras empezó a formar parte del currículo académico; no obstante las técnicas y procedimientos que se aplicaron para la enseñanza de las mismas fueron las mismas que se habían utilizado para enseñar latín, como bien nos recuerda el autor. Una figura relevante fue Pedro José Gorende de Balboa, comúnmente conocido como Martín Sarmiento (Martín, 2009: 61). Este, estando a favor de la intuición sensible, es partidario de una enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura y de concienciar a los alumnos del óptimo conocimiento de la lengua nativa, puesto que esta última consistirá en la pieza central en la que se erija la realidad circundante, de la siguiente manera: primero los alumnos observarán las cosas y sus nombres, luego estudiarán y aprenderán a leer y a escribir, tras esto, estudiarán la gramática de la lengua nativa y finalmente estudiarán la gramática latina.

Sin embargo, no es hasta el siglo XVIII cuando podemos hablar del que se podría considerar como el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras (Martín, 2009: 61), aunque este no se desarrollara hasta el siglo XIX. Llegado este momento conviene definir lo que se entiende como método: “el camino para llegar a un resultado determinado” (*Ibid.*). Este será decisivo en el resultado del proceso educativo, por lo que es algo que el profesor debe plantearse, dado que la combinación del método adecuado y una buena aplicación del mismo se traducirá en unos resultados serios, rigurosos y formales. Por otro lado, Alcalde (2011: 11) distingue entre los conceptos de *método*, *enfoque metodológico* y *enfoque*. Por *método* entiende: “corriente metodológica”, mientras que el *enfoque metodológico* sirve para especificar dentro de un contexto metodológico una perspectiva o teoría en concreto. El tercer término, *enfoque*, es la “perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión”. Tras esta pequeña aclaración del significado de dichos términos, podemos proseguir el trabajo y adentrarnos en algunos de los conceptos a los que se refieren.

A continuación haremos un recorrido por algunos de los métodos más destacados, tomando como punto de partida el que surge en el XVIII y se desarrolla en el XIX hasta aquellos surgidos en las postrimerías del XIX:

*El método tradicional o prusiano:*

Este método, también conocido como *método de gramática y traducción*, se lo debemos a Sears, el estadounidense que en 1845 lo desarrolló. En un primer momento el método se

centró en la enseñanza del latín como lengua culta pero después se extendió al aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Este método concibe la lengua como un conjunto de reglas que requieren observación, estudio y análisis y se marca como objetivo capacitar a los alumnos para leer en esa lengua y poder analizar su literatura. A su vez, se centra en analizar la gramática de una forma deductiva, en memorizar el léxico, la morfología y la sintaxis, en traducir textos literarios, en realizar un análisis contrastivo y, sobre todo, en corregir el error nada más avistarlo. Martín (2009: 62-63) indica, no obstante, las deficiencias que posee dicho método, como puede ser la falta de atención en las destrezas orales, el poco fomento de la interacción, la presentación de lengua descontextualizada y la poca motivación que genera, por lo que no se utiliza en las clases de enseñanza de LE actuales.

#### *El método directo*

En comparación con el método anterior, este supuso un avance significativo al prestar atención a la comunicación oral y, de hecho, dotarle una mayor importancia que a la expresión escrita. Este dota de mayor importancia al vocabulario y a los diálogos y la interacción oral que a la gramática y se procede de una forma inductiva. Sin embargo, los diálogos o las situaciones que se trataban nunca reflejaban la realidad, se aprendía un léxico pasivo, la enseñanza de léxico abstracto obstaculizaba el uso de las explicaciones físicas y de la mímica y carecía de la corrección de errores (Martín, 2009: 63). Francia y Alemania abrieron las puertas a este método a comienzos del siglo XX y Estados Unidos lo introdujo a través de L. Sauveur y M. Berlitz (CVC)

#### *El método audio-oral*

En el siglo XX nos encontramos con el método oral o método estructural, desarrollado por Fries (Martín, 2009: 63-64). Los métodos estructurales y audiolinguales recurren a ejercicios escritos que ayudan a la fijación de estructuras gramaticales y a la repetición fonética, en definitiva, a adquirir una serie de hábitos que hagan que el estudiante utilice la lengua de forma automática y con el menor número posible de errores, puesto que según las teorías de Skinner de eso se trata precisamente la adquisición de una lengua (Alcalde, 2011: 14). Las bases del mismo se asientan en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. A su vez, tal y como se ha dejado vislumbrar, se aprende de forma automática, esto es, repitiendo un modelo hasta aprenderlo, la gramática se adquiere de manera inductiva y la estructura gramatical prevalece sobre el vocabulario. No obstante, desde el punto de vista de Martín (*Ibid.*), a través de estos métodos no se obtuvieron hablantes bilingües, puesto que no atendía a la variedad de estilos de aprendizaje ni potenciaba la creatividad.

#### *El método situacional o enfoque oral*

Este método, también denominado *enseñanza situacional de la lengua* y liderado por Palmer, Hornby y Pittman, se engloba dentro de los métodos conductistas y presta especial atención a la imitación y al reforzamiento. Con el propósito de los errores que presentaban los anteriores métodos, los contenidos léxicos y gramaticales se escogieron, graduaron y secuenciaron. Se trata de un método que bebe del estructuralismo británico y para el cual la gramática, introduciéndola siempre de manera gradual e inductiva, juega un papel importante, sobre todo la corrección gramatical (Martín, 2009: 64-65).

A partir de este momento, se lleva a cabo la denominada revolución cognitiva con el fin de paliar las deficiencias que se producían en el aprendizaje de lenguas extranjeras con los anteriores métodos. Por esta razón, los siguientes métodos presentan una orientación claramente cognitivista (Martín, 2009: 65). A continuación se nombran aquellos que más destacaron:

#### *Respuesta Física Total*

Este método natural, por concebir el aprendizaje de una lengua extranjera de manera similar a la adquisición de la lengua materna, fue desarrollado en los años 70 del pasado siglo a manos del estadounidense James Asher, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras (Martín, 2009: 65-66). Así pues, se trata de un método fundamentado en las observaciones del comportamiento del niño en lo que respecta a la interiorización de su lengua materna, según la cual requiere un tiempo escuchar antes de empezar los primeros balbuceos (Alcalde, 2011: 17-18). Martín (*Ibid.*) indica que está basado en los principios constructivistas aportados por Piaget, cuyo concepto de aprendizaje se sustenta en el modelo estímulo-respuesta. Lo primordial en este método es la comprensión auditiva, de ahí que también sea conocido como *enfoque comprensivo* o *de comprensión*, tal y como nos recuerda Alcalde (*Id.* 17). También da gran relevancia a la gramática, adquirida de forma inductiva, y al significado, aunque en menor medida (Martín, *Ibid.*). Asimismo, Alcalde (2011: 17-18) afirma que este método y el directo comparten muchas similitudes, a pesar de que este primero contemple la idea de recurrir a la lengua materna al principio y sitúe en la cúspide del método el aprendizaje placentero, esto es, un aprendizaje ameno y distendido.

#### *El Enfoque natural*

Terrel y Krashen son los dos nombres que se asocian a los fundamentos de este método, surgido en 1983. El propósito que persigue es la comprensión de los significados y, a nivel de importancia, sitúa la exposición e inmersión en la lengua meta por encima de la producción escrita. Se trata de un método que se fundamenta en la teoría de adquisición del innatismo, dotando a los alumnos de mayor protagonismo y de un papel más activo. A diferencia de otros métodos, este restringe muchísimo la gramática, de tal modo que no se aportan explicaciones

gramaticales, ni tampoco se practican la repetición de estructuras ni los ejercicios de huecos (Martín, 2009: 66).

### La Sugestopedia

Primeramente, diremos que son varios los nombres que le han sido adjudicados, como: *superlearning*, *pedagogía desugestiva* o *aprendizaje global* (Alcalde, 2011: 17). Martín (2009: 66), indica que fue desarrollada por Georgi Lozanov, psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro, quien aportó un nuevo punto de vista al afirmar que los problemas que surgían al aprender una lengua tenían su origen en las dificultades y en la ansiedad con la que contaban los alumnos. De esta manera, considera imprescindibles las técnicas de relajación y concentración para poder retener un gran número de palabras y estructuras gramaticales. En este método el entorno tiene un gran valor: buena música de fondo, carteles del país en el aula, canciones, juegos, etc.; aunque estos son solo unos ligeros trazos de la esencia de este método, por lo que a continuación entraremos más en detalle para ver los entresijos de este interesante método. Para lograr el tipo de aprendizaje que busca, esto es, sin tensiones ni normas inhibitorias, es necesario establecer una serie de etapas que compaginen varios elementos, entre los que se encuentran tres principios esenciales (Bancroft, 1982: 5-7; Parkinson de Saz, 1990: 275, en Silva, 2006: 65-66): 1) Establecer un ambiente relajado, agradable y armónico, ya que el contexto y todos y cada uno de los elementos circundantes al alumnos son claves para aprender conocimientos nuevos. La relajación se consigue a través de la creación de un ambiente positivo y agradable, estableciéndose en un espacio amplio con luz apropiada, colores suaves y un mobiliario que facilite el contacto visual entre todos los estudiantes, así como también son claves para motivar la participación la forma que tenga el aula y la disposición del mobiliario. El empleo de música barroca y la clásica es otro de los componentes que consagran este método, pues el uso de la música adecuada produce un desbloqueo de la mente. 2) “Interrelación entre el consciente y el subconsciente” (Bancroft, 1982: 5-7; Parkinson de Saz, 1990: 275, en Silva, *Ibid.*). La disposición de una ambiente relajado hará que el subconsciente se active lo que a su vez llevará a “un aprendizaje cognitivo más agradable y positivo a nivel consciente” (Bancroft, 1982: 5-7; Parkinson de Saz, 1990: 275, en Silva, *Ibid.*). 3) “Interacción sugestiva”. La Sugestopedia hace que las normas fijas inhibitorias desaparezcan y brinda sugerencias positivas que implican una mayor cantidad de emociones y una parte del cerebro más amplia, lo que se traduce en un mayor y más sencillo aprendizaje —los estudiantes bajan las barreras psicológicas y se despojan de la inseguridad y el miedo, resultando en una absorción de la información, no en un estudio—. Otro de los datos de interés que añade Silva (Bancroft, 1982, en Silva, *Id.* 66-67), es que, tras haber alcanzado un entorno distendido, los estudiantes cambian de identidad —adaptan un personaje con una profesión en concreto—y después adquieren un resumen de lo que va a acontecer. En este último punto, el docente se vale de imágenes, gestos y cambios de voz, concretamente la entonación es vital en este método. A continuación, el profesor lee la información, de la que

también disponen los discentes tanto en su lengua como en la extranjera, mientras se escucha la música de fondo, la cual se encarga de marcar el ritmo de lectura. Esta primera parte mencionada lleva el nombre de “sesión activa”, mientras que en la “lectura pasiva”, en una segunda sesión, con otras piezas de fondo, los estudiantes se relajan y vuelven a escuchar ese texto pero a un ritmo de lectura habitual. Tras haber finalizado esta etapa, se comienza a trabajar el vocabulario, la pronunciación, etc. Además, Alcalde (2011: 17) añade que se trata de un método que trata de “activar las dos mitades del cerebro”. Debido a la importancia que se le da al uso de la lengua, la presencia de la gramática se reduce al máximo, observándola únicamente en los carteles de clase pero sin hacer uso de ellos. Finalmente, Martín (2009: 66) indica que se trata de un método con una programación cerrada: se parte de un diálogo, se expone una lista de vocabulario y se minimiza la gramática a los comentarios que aporta el profesor. Como ventajas del mismo, observamos “una mayor capacidad de memorización a largo plazo y una mejor asimilación y comprensión de los nuevos conceptos en menor tiempo, sin tensiones ni miedos, lo que resulta en un aprendizaje duradero”, entre otros (Silva, *Id.* 67).

#### *El método Tomatis*

Este, al igual que el anterior, es otro de los métodos de especial importancia para este trabajo, puesto que es precisamente la música la base del mismo. Sin embargo, este método lo da a conocer María Teresa Silva Ros a través de su tesis doctoral (2006). Este método se remonta a los años 50 del siglo pasado, cuando el médico Alfred Tomatis realizó una serie de investigaciones sobre la importancia que tenía el oído en el “tratamiento de información” (*Id.* 64). Tras sus investigaciones, demuestra que tanto la voz materna como los sonidos musicales contribuyen positivamente en el desarrollo de dos destrezas, la escucha y el habla. Partiendo de la premisa de que “cada lengua tiene sus propios tonos” y de que cada individuo memoriza los “tonos y sonidos de su lengua materna” (*Ibid.*), este método sugiere la imposibilidad de reproducir sonidos en otra lengua que no se hayan escuchado antes. Por lo tanto, lo primero que propone es reeducar el oído para luego poder exponer a los alumnos a los sonidos de la lengua extranjera, hasta que los incorporen a su mundo sonoro. Además, otra de las características que distingue este método de otros es el uso de “una máquina especial conocida como “el oído electrónico”, definida por Bancroft (1982: 13, en Silva, 2006: 64) como un aparato que se sitúa entre la grabadora y los auriculares y que se encarga, sobre todo, de reeducar el oído especialmente en el caso de los sonidos de alta frecuencia (mi traducción). La autora también señala que, según el creador, el uso de esta máquina mejora el acento, la expresión oral y la memoria auditiva. El primer paso, esto es, reeducar el oído, consiste en escuchar música clásica para relajar y aumentar la concentración, factores imprescindibles para llevar a cabo el aprendizaje, “comparable a la escucha del feto en el seno materno” (Silva, 2006: 64). Como dato de interés, Fonseca (1999: 159) nos recuerda que, según Tomatis (1991), los resultados que se obtienen con música moderna, como puede ser el rock, no son los mismos (en Silva, *Ibid.*). Tras

completar al fase de reeducación del oído, y por tanto, haber conseguido que estos se hayan familiarizado con los sonidos de la nueva lengua, se procede a exponerles a “textos manipulados” en esa lengua. En palabras de la autora de la tesis, el aprendizaje que se obtiene es “más holístico”, además de ahorrar en tiempo (*Ibid.*). A su vez, nos informa de que se trata de un método bien acogido en muchos centros debido a los buenos resultados que se obtienen; entre otros, reproducir rasgos, como es el caso de los sonidos y la entonación, propios de la lengua de estudio y una mayor seguridad y confianza en sí mismos a la hora de comunicarse. A pesar de los beneficios que parece tener sobre el aprendizaje de una lengua, no se han realizado demasiadas investigaciones sobre el mismo (*Id.* 65).

#### El enfoque comunicativo

Este tipo de enfoque aparece en Europa a inicios de los 70 y, como su propio nombre indica, el objetivo que persigue es la comunicación. Se centra principalmente en el alumno y en las necesidades de este y debe fomentar la comunicación real. Las actividades que propone son, obviamente, comunicativas y la gramática que se enseña es preciso que tienda a la funcionalidad y tenga en cuenta la relevancia de la misma para que los estudiantes se comuniquen, por lo que se incide en la forma y el uso de esta (Martín, 2009: 67).

Finalmente, Martín (2009: 67) concluye que aunque los métodos estructurales y audiolinguales supusieron grandes novedades a nivel metodológico no consiguieron que el alumno pudiese aplicar los conocimientos adquiridos a la vida real. Indica, asimismo, que tampoco resulta eficiente el método situacional a través de la repetición mecánica de estructuras, puesto que hay otros factores que también influyen. Otra de las conclusiones que saca Martín (*Ibid.*) en claro es que la teoría conductista, basada en la imitación y el reforzamiento, tampoco tuvo éxito, pues dio como resultado los enfoques cognitivistas en la psicolingüística.

Tras este recorrido por la historia de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel general, destacando aquellos métodos que han preponderado en cada época, es preciso observar un país cuya lengua es el punto de convergencia de este presente trabajo. Ese país, para muchos, ubicado en el corazón de Europa, lleva como nombre: Alemania. Con el fin de terminar de ubicar nuestra aportación dentro de alguno de los métodos expuestos hasta ahora, es estrictamente necesario observar aquellos métodos y enfoques metodológicos que han dominado en la cultura alemana. Naturalmente, Alemania ha ido integrando muchos de los anteriormente mencionados; no obstante, ha habido otros que han aparecido en el propio país y han tenido mayor auge que en otras naciones.

Esta pequeña panorámica la obtenemos gracias a Alcalde (2011), la cual nos asegura que la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania se remonta al siglo VIII, momento en el que Carlomagno introduce el latín en estas tierras, más concretamente, en las *Klosterschulen*.



Sin embargo, es necesario avanzar en el tiempo hasta llegar al siglo XVII para dar con los pedagogos reformistas que empezaron a plantearse llevar a cabo modificaciones en el campo de la didáctica de las lenguas, a pesar de que no es hasta mediados del XIX, tal y como apunta Heuer (1969: 370, en Alcalde, 2011: 9), cuando el que se considera el primer estudio crítico de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras ve la luz en Alemania.

Antes de nada, la autora nos recuerda que la trayectoria marcada por la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras en este país guarda una estrecha relación con la evolución del sistema político educativo alemán. No es hasta encontrarse bien adentrado en el siglo XIX cuando los enfoques metodológicos, centrados en las lenguas “vivas”, comienzan a ganar terreno (Alcalde, 2001: 12).

El primer método que nos introduce la autora es el previamente mencionado método tradicional, conocido en Alemania como *grammatik-übersetzungs-methode*, por lo que no nos extenderemos en él. Sin embargo, resulta interesante añadir una pequeña indicación que hace la autora acerca del método, pues apunta que “teóricamente consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera” (Richards y Rodgers, 1998: 11, en Alcalde, 2011: 12). Se trata de un método que fue bien acogido por la sociedad alemana por lo que perduró hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial.

Posteriormente, damos con el también mencionado método directo, o el originalmente conocido como inductivo o natural, el cual data del mismo tiempo que el tradicional, al alzarse como contraposición a este. Siguiendo esta línea metodológica, encontramos al alemán Berlitz con su *método Berlitz* y al francés Gouin con su obra *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880), en la que aboga por el aprendizaje de lenguas a través del juego y el movimiento. Asimismo, no podemos olvidar el *Phonetische Methode* o *Reformmethode*, cuya prioridad converge en la lengua hablada, desarrollado por Viëtor, el profesor de Filología Inglesa de la Universidad de Marburg (Alcalde, 2011: 13-14).

A continuación, emerge el *audiolinguale Methode* o método audiolingual, nombrado previamente como método audio-oral, cuyo origen se remonta a la Segunda Guerra Mundial, debido a la necesidad que surge en el ejército americano de contar con hablantes de varias lenguas extranjeras en un corto periodo de tiempo (Delgado, 2002-2003: 6-7, en Alcalde 2011: 14). Este método que nos ocupa se incorpora en la década de los 50 vinculado al método *vermittelnde Methode* o *método intermediario*, cobrando importancia en los 70 (Neuer, 1989: 148, en Alcalde, *Id.* 15).

#### El método intermediario o *vermittelnde Methode*

Alcalde (2011: 15) apunta que se trata de un planteamiento metodológico propio de las universidades alemanas en los 50 y que en la actualidad sigue estando presente. Se propone

conciliar objetivos tradicionales y “modernos” con procedimientos metodológicos asociados tanto al movimiento reformista como al concepto “audiolingual”. Dentro de las características que la autora nombra encontramos: la participación activa del alumno, una clase impartida en la lengua meta (a excepción de las aclaraciones gramaticales y cuestiones de difícil entendimiento), la memorización de nuevas palabras en contexto, aprendizaje inductivo de la gramática, etc.

#### *El método audiovisual*

Este método, desarrollado por el C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en Francia, está basado en el estructuralismo lingüístico, al igual que el audiolingual; no obstante, son varios los aspectos que lo hacen diferente al anterior. Las principales características que se observan son: la preponderancia de elementos visuales, pues la lengua oral siempre va acompañada de imágenes; la comprensión previa de la situación comunicativa a nivel “global” y el estudio posterior de las estructuras lingüísticas y las clases minuciosamente estructuradas (1. Usar de un diálogo para introducir el contenido, 2. Presentar aspectos individuales, 3. Repetir estructuras y 4. Aplicarlo en la práctica (Alcalde, 2011: 15). Alcalde (*Id.* 15-16) nos recuerda que, al igual que otros métodos, este también recibió numerosas críticas por parte de los alemanes, llegando incluso a no introducirse en las aulas, puesto que anula el potencial creativo y cognitivo del estudiante, lo que resultaría en un comportamiento bastante receptivo y reproductivo, además del poco protagonismo del profesor.

Posteriormente, vemos como el método o enfoque comunicativo también tiene cabida en el marco alemán, a pesar de las críticas que desató, entre otras muchas cosas, por no integrar las cuatro destrezas imprescindibles que el acto de comunicación requiere, así como por considerar que el acto comunicativo se da únicamente en la lengua coloquial, sin tener en cuenta otros aspectos (Alcalde, 2011: 16).

A continuación, siguiendo el rastro de especialistas alemanes de la talla de Dietrich (1995), Henrici (1996, 1999), Ortner (1998), Roche (2008) y Haß (2010), cabe mencionar los *alternative Methoden* (métodos alternativos). Entre ellos se incluyen: la Sugestopedia, el aprendizaje del lenguaje en comunidad, el método de Respuesta Física Total, el silencioso y el aprendizaje por tándem.

#### *El aprendizaje del lenguaje en comunidad*

El método desarrollado por Charles A. Curran en la década de los 70 se basa “en técnicas de asesoramiento psicológico adaptadas al aprendizaje” (Alcalde, 2011: 17). Se trata de un método pensado para adultos, estando en grupos reducidos, “entre los que se crea un clima de confianza y comprensión” (*Ibid.*). Los profesores, recurriendo a una posición menos autoritaria y amenazadora, deben despojar a los alumnos de cualquier atisbo de temor e inseguridad que posean y aproximarles la lengua meta. En definitiva, consiste en aprender en grupo y en fomentar

la cooperación, la iniciativa personal y la responsabilidad de cada uno por su aprendizaje. A modo de ejemplo, Larsen-Freeman (1986, en Alcalde, *Ibid.*) nombra algunas de las técnicas que se emplean: grabar conversaciones de estudiantes, transcribirlas y utilizarlas para corregir y mejorar la pronunciación e impulsar la reflexión sobre las actividades.

#### *El aprendizaje por tándem*

No se trata de un método como tal, sino de una forma de organizar a los alumnos. El desarrollo de esta modalidad lo encontramos en la propia Alemania, en la que actualmente sigue estando presente tanto en instituciones, como universidades, jardines de infancia, etc. Principalmente, consiste en un intercambio a nivel cultural y lingüístico entre dos personas, “cuya lengua materna es la que el compañero de intercambio quiere aprender o, más bien, perfeccionar” (Alcalde, 2011: 18). A pesar del ambiente relajado que se crea, incluso llegando a ser lúdico y jovial, los resultados que se obtienen son realmente destacables (*Id.* 19).

No obstante, Alcalde (2011: 19), citando a Götze (1998), apunta que todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que hemos ido recorriendo han gozado de una reducida aceptación en Alemania. Asimismo, concluye que “ninguno de los métodos alternativos brevemente descritos tiene apenas importancia para la enseñanza del alemán como lengua extranjera” (*Ibid.*).

Gracias a Christ y Cillia (2003: 620, en Alcalde, 2011: 20) es posible conocer los métodos que han preponderado en Alemania durante las últimas siete décadas: tras la Segunda Guerra Mundial el de gramática y traducción o el intermediario, a finales de la década de los 60 el audiolingual y el audiovisual, a partir de los 80 una búsqueda por una clase más comunicativa, en los 90 se recurría tanto al método comunicativo como a la complementación de este con los enfoques alternativos y, posteriormente, el interés empieza a recaer en el uso de la informática aplicada a la enseñanza de lenguas. Finalmente, en la actualidad vemos como la metodología comunicativa es aquella que domina los planes de estudio alemanes.

#### 5.1.2 Síntesis de las propuestas teóricas para la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la música

Primeramente, cabe indicar que para la elaboración de este apartado se han realizado búsquedas bibliográficas en el catálogo ALMENA de la UVa, en la BD académica DIALNET y, asimismo, se ha tenido en cuenta la existencia del repositorio especializado de PopuLLar (<http://www.popullar.eu/-repository.html>).

En el apartado anterior hemos ido observando los diferentes métodos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia. Como se ha podido observar, estos siempre han procurado

mejorar al predecesor tras advertir las deficiencias que presentaban. Sin embargo, la lista de métodos que han recurrido a la música como punto central de la enseñanza de lenguas extranjeras es extremadamente limitada; a pesar de que son muchos los estudiosos que señalan la música como un potencial instrumento didáctico para aprender una lengua, por las cuantiosas ventajas que presenta. Indiferentemente de la lengua de estudio de la que se trate, pues hemos recurrido a teorías que en un principio iban dirigidas a la enseñanza del español, el inglés o el alemán como lengua extranjera, todos se sustentan en razones similares tales como las siguientes:

- La música brinda la posibilidad de variar la forma de enseñar la gramática y la fonética:  
En lo que se refiere al ámbito lingüístico, ofrece la posibilidad de “practicar los tiempos verbales en contexto, reforzar conocimientos previos o explicar nuevas estructuras sintácticas, como también incentivan el crecimiento del léxico. Asimismo, se practica la pronunciación y se ejercita en escuchar la lengua estudiada” (Betti, 2004, en Dalis, 2008: 2)
- Estimula las cuatro destrezas:  
Así lo afirma la inmensa mayoría de estudiosos, entre otros, Ruíz García (2005, en Dalis, 2008) puesto que la canción permite: leer el texto de la misma, escuchar y se hablar sobre las instrucciones que les han sido dadas y escribir la opinión acerca del texto. Por lo tanto, es hora de dejar atrás la idea que se tenía antes sobre la música como herramienta cuya única finalidad residía en mejorar la destreza auditiva.
- Ejemplifica diferentes estilos literarios:  
“La canción, como la literatura, permite trabajar diversos aspectos de la lengua (metáfora, ironía, juegos de palabras, etc.)”, según Pérez-Agote (1999: 887, en Dalis, 2008: 2).
- Representa textos auténticos:  
Las canciones, al estar escritas por personas nativas y estar dirigidas a un público nativo, se pueden calificar como “material auténtico real”. A su vez, tienden a tratar temas cotidianos y a emplear un lenguaje “simple e informal”, así como también suelen ser textos cortos, cuyas estructuras no presentan gran dificultad, sobre un tema en concreto, lo que facilita su comprensión (Ruíz, 2005, en Dalis, 2008: 2).
- Permite expresar emociones y reacciones individuales:  
Al tratarse de textos auténticos, los estudiantes identifican las situaciones que se presentan en las canciones en su propia cultura y por consiguiente realizan su propia interpretación de la misma (Dalis, 2008: 2).
- Estimula el juego y la creatividad:

El estudiante a la vez que “juega” con la lengua, la va descubriendo y experimentando (Ruíz, 2005, en Dalis, 2008: 2).

- Estimula la memoria:

La mayoría de los estudiosos coincide en admitir que la memoria juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esto es, la música es un gran aliado de la memoria, pues, tal y como apunta Martínez (2002), el hecho de aprenderse la letra de una canción y poder cantarla durante un largo periodo de tiempo es significativo. También menciona otra de las características propias de las canciones que ayudan a la memorización, como son las repeticiones de frases de los coros o estribillos y, sobre todo, las canciones pegadizas (en Dalis, 2008: 3), así como el carácter rítmico de esta también ayuda a memorizar (Cristobal y Villanueva, 2015: 141).

- El factor de motivación que conlleva:

Esta es otra de las cuestiones en la que muchos teóricos coinciden, pues todos los escritos que hay en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la música incluyen siempre el factor motivador que posee la música. Como muchos de ellos señalan, y además no cabe duda de ello, la motivación es primordial para conseguir el éxito en el aprendizaje de una lengua (Llorente, 2009: 70) y dota al alumno de una “predisposición para continuar dicho aprendizaje en el futuro” (Rodríguez, 2005).

- Transmite contenidos culturales, sociales e históricos:

La afirmación de Betti (2004: 2, en Dalis, 2008: 3) al respecto nos lo deja bastante claro: “la canción representa no solamente un lenguaje universal, sino también el período histórico y la sociedad de la cual es expresión”.

- Razones afectivas:

Ruiz (2008) defiende esta idea recurriendo a dos de las diez hipótesis planteadas por Krashen, que no son otras que la del Input y la del Filtro Afectivo, según las cuales “cuando trabajamos con música o canciones adquirimos de manera accidental el vocabulario y las expresiones, ya que reducimos el filtro afectivo al estar motivados”. Sobre la segunda hipótesis que hemos nombrado, Krashen (1983, en Rodríguez, 2005: 807) apunta que para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea efectivo, el estudiante debe mostrar una actitud positiva, pues se trata de algo fundamental y necesario.

- Razones cognitivas:

Gracias al descubrimiento de Gatbonton, actualmente sabemos que las canciones y el carácter repetitivo y consistente que estas poseen posibilitan desarrollar la

automatización, esto es, ser consciente de lo que se dice y poder decirlo con rapidez (Ruiz, 2008).

- Razones lingüísticas:

Las canciones reflejan perfectamente la lengua de uso coloquial y, probablemente, pueden erigirse como la mejor fuente de lengua fuera de las aulas (Ruiz, 2008: 2).

- Favorece a alumnos con inteligencia musical:

Si partimos de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, vemos que existen 8 tipos de inteligencias diferentes: visual o espacial, verbal o lingüística, lógico-matemática, cinética, musical, interpersonal, intrapersonal y natural. Tras esta afirmación, Gardner secunda el uso de la música debido a que esta es de gran ayuda en el proceso de aprendizaje para aquellos con una inteligencia musical (Ruiz, 2008: 2).

Basándose en estas mismas teorías expuestas por Gardner, Rodríguez (2005: 806) asegura que a través de las canciones se motiva y estimula a aquellos estudiantes con inteligencia verbal (posee letra), musical, interpersonal (cantar juntos y compartir el aprendizaje) e intrapersonal (reflexión e introspección). En definitiva, se abarca la mayoría de los diversos tipos de inteligencia que plantea Gardner.

- Creación de buena atmosfera:

El uso de música en clase propicia una atmosfera particular, relajante e, incluso, divertida (Ruiz, 2008: 2).

- Alumno más participativo:

Tanto la participación de los alumnos como la comunicación entre estos aumentan, lo que se traduce en un menor grado de protagonismo del profesor (*Ibid.*).

- La distancia psicológica entre profesor-alumno disminuye (*Ibid.*).

- Adquirir nuevas estructuras en contexto:

La música permite introducir “nuevas estructuras en contexto con un significado específico” (*Id.* 3).

- Ayuda a perfeccionar:

Se perfecciona la pronunciación y el aprendizaje de la lengua de estudio (*Id.* 3).

- Efectos psicológicos de la música:

Ya en el año 1985 podíamos conocer los efectos psicológicos de la música mediante el artículo de Rosenfeld en el que resumía algunos de los estudios llevados a cabo sobre este tema. Entre los datos recopilados cabe destacar aquel que relaciona la música con los hemisferios del cerebro, ya que apunta que la música se procesa en el hemisferio derecho, mientras que el lenguaje lo hace en el izquierdo. Por lo tanto, cuando se escucha una canción los dos hemisferios se activarían, lo que supone un aumento en la concentración y en la conciencia (Rosenfeld, 1985: 48-56, en Llorente,

2009: 70). A esta misma hipótesis del uso del funcionamiento de los dos hemisferios se une Saricoban y Metin (2000) y Varela (2003) (ambos citados en Rodríguez, 2005: 807). En oposición a esta afirmación encontramos la de Medina (1993, en Llorente, 2009: 70), según la cual la música y el lenguaje se procesa en la misma área del cerebro.

- Interiorizar e incorporar palabras:

Así lo afirma Bengoechea (2008, en Bernal y otros, 2010: 2), puesto que a su parecer, cuando se canta y, más concretamente, cuando se crean canciones, "songwriting", las palabras se "interiorizan e incorporan". En definitiva, la palabra conjuntamente con la música crea un efecto sinérgico de aprendizaje en nuestro interior.

- Reduce o retarda la fatiga:

Benenzón (1995: 35, en Fonseca y Toscano, 2012: 6) indica que la música tiende tanto a reducir como a demorar la fatiga y, como consecuencia, aumenta el endurecimiento de los músculos.

- Aumento de la actividad voluntaria:

La música incrementa la actividad voluntaria, por ejemplo escribir a máquina, como también lo hace en "la extensión de los reflejos musculares empleados en escribir o dibujar", según Benenzón (1995: 35, en Fonseca y Toscano 2012: 6).

Dentro de las diferentes posturas que encontramos en lo que respecta a la enseñanza de LE a través de la música, está aquella que alude al tipo de música que debe utilizar con fines didácticos. De esta manera, se ha dedicado atención tanto al estudio de la lengua a través de música instrumental como a través de música vocal.

En el caso de la música instrumental ambiental, como puede ser la clásica o *new age*, los efectos que se consiguen en el estudiante son de relajación y concentración, así como también se consigue disminuir el ruido de clase (Toscano, 2011; Fonseca, 2002a, en Fonseca y Toscano, 2012: 5). Asimismo, Bancroft (1985, en Fonseca y Toscano, 2012: 5) asegura que esta "provoca cambios en la presión arterial, la respiración, el pulso y la actividad en general". Al mismo tiempo, el razonamiento espacial mejora cuando se estudia con música de Mozart, Bach o Schubert, entre otros, según aseguran algunos autores (Ivanov y Geake, 2003; Hallam, 2000, en Fonseca y Toscano, 2012: 5).

Por otro lado, el hecho de que incluya letra tiene también innumerables ventajas, la mayoría de las cuales ya se han dado a conocer al principio de este apartado. No obstante, se podría resaltar el efecto positivo que esta tiene en la memorización debido a la rima, el ritmo y la melodía (Falioni, 1993, en Fonseca y Toscano, 2012: 6). Con esta herramienta didáctica,

también se mejora la conciencia fonémica y, por tanto, la pronunciación gracias al “constante estímulo de fonemas, acentos producidos por la audición de canciones” (Cardenas-Hagan, Carlson, y Durodoloa, 2007; Lightbown y Spada 2006, en Fonseca y Toscano, *Ibid.*). En lo referente a la pronunciación, Techmeier (1969, en Fonseca y Toscano, *Ibid.*) está convencido de que esta es la que mayor dificultad conlleva dentro del aprendizaje de una lengua puesto que suelen ser muchos los elementos fonológicos que difieren de una lengua a otra (Restrepo y Silverman, 2001, en Fonseca y Toscano, *Ibid.*). Por otra parte, la música vocal nos conduce inevitablemente a cantar, —actividad que engloba información lingüística y musical y, por tanto, pone en funcionamiento ambas partes del cerebro mediante el cuerpo calloso, fortaleciéndose de esta manera al transmitir información entre los hemisferios— (Fonseca y Toscano, 2012: 6).

Entre estas dos tendencias que existen, es posible observar que la inmensa mayoría de propuestas que se han analizado se decantan por la del uso de la música vocal por excelencia, en detrimento de la música instrumental.

Partiendo de muchas de estas premisas, son varios los estudiosos y teóricos que han planteado formas de enseñanza de lenguas extranjeras en las que la música ha entrado en juego, llegando en algunos casos incluso a ser el eje central de la misma. Esto ya nos lo recordaban Adamoski (1997) y Varela (2003) (ambos en Rodríguez, 2005: 806), entre otros, al afirmar que existe un gran abanico de trabajos en los que se dan algunas pautas para explotar las canciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque solo contamos con un número reducido de trabajos empíricos en los que se demuestra la utilidad de estas. Como métodos, ya vimos que al parecer son únicamente el método Tomatis y la Sugestopedia los que han dado cabida a la música dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, en las propuestas que se han analizado encontramos posturas que se contraponen, esto es, no se llega a un consenso en ciertos aspectos. Un ejemplo es el uso de música clásica, melódica o sinfónica frente al uso de música con letra, únicamente música que guste al alumnado o todo tipo de música, que esté adaptada al nivel o que no lo esté, exponerles a documentos originales o a aquellos creados con fines didácticos, entre otros.

Quizá, a modo de inciso, convendría matizar la diferencia que existe entre algunos de los términos que van a ir apareciendo a lo largo de este trabajo y cuyo significado, por tanto, es necesario tener muy claro. Es el caso de *ejercicio*, *tarea* y *actividad*. Para ello, hemos recurrido a los conocimientos de Núñez (2002: 117) que se recogen en la tesis doctoral de Silva (2006: 76). Esta autora define *ejercicio* como “parte de una actividad” con carácter mecánico, como puede ser trabajar una estructura gramatical en concreto. Por otro lado, por *actividades* entiende: “conjuntos complejos de acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en los que se incluyen las actuaciones de los profesores y de los alumnos (Núñez, 2002: 117, en Silva, *Ibid.*). Para



concluir, las *tareas* son aquellos proyectos de larga duración y cuya estructura es más compleja, “que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios” (Núñez, 2002: 117, en Silva, *Ibid.*).

Rodríguez (2005: 811), nos da a conocer el libro *Las canciones en la clase* (Rodríguez y Varela, 2005), en el que se exponen alrededor de 50 actividades diferentes para llevar a cabo con una canción en una clase de ELE. En cada canción se indica la edad de los alumnos a los que va dirigida, las destrezas que se trabajan, los materiales necesarios, el nivel de lengua requerido y la forma en la que ha de desarrollarse. En definitiva, nos ofrecen un gran abanico de actividades para aplicar a una canción en una clase de lengua extranjera, pero la elección de la canción siempre queda en manos del profesor.

La próxima propuesta en la que nos vamos a detener es la propuesta metodológica aportada por Cristóbal y Villanueva (2013), cuya base se encuentra en el modelo tradicional estructuralista, al que aportan un enfoque renovado, aproximándose más al modelo comunicativo y al enfoque por tareas (*Id.* 143). Señalan que estas tareas difieren por sus contenidos y por las destrezas que trabajan pero que todas convergen en un único punto: que se cante. Las grandes diferencias que se observan en esta propuesta son, principalmente, el uso de los videojuegos musicales, en otras palabras, los videojuegos de karaoke y, por otro lado, el hecho de concebir todas las canciones con un mismo procedimiento. Es decir, no se ha optado por sugerir una tarea para cada una de las canciones, ya que de esta forma se reduce el margen de disponibilidad de temas, no se consiguen tareas adaptadas a los alumnos (características o necesidades de los mismos) ni a los contenidos o destrezas que se desean trabajar, según ellos (*Id.* 145). Puede que el uso de videojuegos resulte un poco inusual y, en cierto modo, chocante, sin embargo algunos de los argumentos que aportan son realmente convincentes, como por ejemplo el hecho de que “los videojuegos musicales favorecen el desarrollo de actividades educativas más diversas” y potencian la participación del discente y su autonomía debido a la atracción, el dinamismo y la interactividad que despiertan (*Id.* 140). Al mismo tiempo, todos los elementos que conforman un videojuego pueden considerarse como un “extraordinario *input*” para desarrollar algunas destrezas, en especial, las orales, escritas y de interacción, gracias a los “numerosos estímulos auditivos (sonido, música), visuales (fotografías, animación, vídeos e incluso imágenes tridimensionales) y escritos (como informaciones textuales) que entran en juego” (*Id.* 140). Para trabajar con estas herramientas la forma de trabajo por la que han optado ha sido: desarrollar “una secuencia didáctica de tareas organizada en cuatro fases (planteamiento, preparación, ejecución y post-tarea)” (*Id.* 146), para las cuales se han valido de la terminología previamente aportada por Martín (2004, en *Id.* 147). Las tareas que proponen, a su vez, engloban una serie de subtareas de carácter abierto y flexible, pues ofrecen la posibilidad de adaptarlas a cada caso.

Volviendo a la secuencia didáctica, los autores nos informan de que la primera fase es la de planteamiento, en la que encontraremos tareas nociofuncionales asociadas al contexto sociocultural y al autor con el objetivo de que el alumno lleva a cabo una búsqueda, se realice una comprensión, redacte y muestre la información. De esta manera, a través de la lectura y elaboración de documentos se pone en práctica la comprensión y expresión escrita o, si se trata de recopilar audios o vídeos, se practica la comprensión auditiva. Finalmente, al presentar sus conclusiones o realizar un debate, entra en juego la interacción y expresión oral (Cristóbal y Villanueva, 2013: 147). Posteriormente, nos muestran la fase de preparación, compuesta de “tareas posibilitadoras o capacitadoras”, para Martín (2004, en Cristóbal y Villanueva, *ibid.*) “tareas previas”. Este tipo de tareas están vinculadas a la situación comunicativa, en concreto, se leerá la letra, se escuchará un par de veces, se buscará el significado del vocabulario nuevo, se trabajarán expresiones lingüísticas, se realizará una primera exposición o debate o se analizarán aspectos socioculturales o comunicativos. La fase de ejecución está centrada en el *output*, en otras palabras, hacer que el alumno sea capaz de producir un mensaje lingüístico, en este caso, cantar, según señalan los autores (2015: 147). Además, gracias a las videoconsolas, en esta fase es posible que los alumnos canten a dúo, hagan “combates” o canten en grupo. En definitiva, se pretende que comprendan y reconstruyan de forma automática y sin apenas ser conscientes el mensaje que haya escuchado anteriormente. Finalmente, nos exponen la fase de post-tarea, en la que se quiere conseguir que a partir del *input*, los alumnos generen un *output* no tan controlado y menos repetitivo. Entre las tareas propuestas para esta fase encontraremos algunas con las que se trata de que el alumno resuma la idea principal de esa canción, analice el proceso creativo llevado a cabo por el artista, la sitúe en un contexto, de su opinión, invente una historia, etc., es decir, de que aporte un mensaje lingüístico propio (*Id.* 148).

La propuesta que ahora nos ocupa viene desde los Estados Unidos, concretamente desde Georgia, de la mano de Llorente (2009). Se trata de una propuesta enfocada a la enseñanza, valiéndose de la música, del español como lengua extranjera a nivel universitario, esto es, dirigido a alumnos de más de 18 años con un nivel elemental o intermedio. Dentro de las actividades que sugieren para realizar en este ámbito para practicar la comprensión escrita encontramos textos con huecos para rellenar, teniendo siempre en cuenta la dificultad del vocabulario, e identificación de errores en las letras de las canciones, con el fin de centrar toda la atención del estudiante en las mismas. En cuanto a la comprensión oral podemos reseñar: respuestas a preguntas relacionadas con la letra de la canción, así como discusión de su contenido. Para la pronunciación se recurre a la repetición grupal o individual o a actividades para sustituir o analizar. El criterio utilizado ha sido “tomar como punto de partida un objetivo pedagógico determinado que queda ejemplificado en una canción concreta” (Llorente, *Id.* 74). Destaca el hecho de que no solo utilizan canciones en sus clases, sino que también se hacen uso

de poemas. Llorente (*Id.* 79) señala que la motivación juega un papel muy importante en el aprendizaje de una LE.

La siguiente propuesta que vamos a mostrar es el programa de intervención sonora musical en la enseñanza de inglés como LE llevado a cabo en una escuela de la localidad de Lepe durante en curso académico 2008-2009 con alumnos españoles, concretamente 49 alumnos de sexto de primaria. Fonseca y Toscano (2012: 7) también informan de que a través de este programa, lo que se pretende es demostrar si los alumnos que presentan un alto nivel de desarrollo de la inteligencia musical poseen una capacidad auditiva superior para aprender una LE, así como también probar si un programa de esta envergadura puede ejercer una mejora en la capacidad auditiva y, a su vez, en la aptitud lingüística del estudiante de este curso. Como bien se ha dicho, este programa trata de enseñar inglés como LE recurriendo a la intervención musical, cuya metodología se fundamenta en la “enseñanza a través de tareas” (*Id.* 7). En ella vemos como cada unidad didáctica cuenta con una tarea final, aunque esta no es la diferencia que observamos en relación con otras, sino más bien lo que Fonseca y Toscano (*Id.* 7) indican: todas las sesiones del curso integran la música, el *input* sonoro, ya sea con canciones, cuentos o música instrumental de fondo, principalmente del periodo barroco y clásico. En general, aseguran que esta última se utiliza como música de fondo constantemente. Asimismo, los estudiantes escuchan y/o cantan a diario una canción, ya sea de uno de sus libros (*Jazz Chants* o *Raps! For learning English*) o de cantantes o grupos musicales que canten en inglés para “mejorar la audición, estudiar o repasar vocabulario y/o conceptos gramaticales, centrarse en la pronunciación, entonación”, etc. (*Id.* 7). Con el fin de dar respuesta a las hipótesis que se plantean al comienzo de este programa, realizaron una tanto al comienzo como al final del curso una prueba de nivel de sus conocimientos sobre la lengua inglesa. Algunas de las conclusiones que se sacaron en claro al final de este programa fueron las siguientes: (1) aquellos que poseen una capacidad auditiva elevada obtienen unos resultados más óptimos en el aprendizaje del inglés; (2) “los estudiantes con puntuaciones elevadas en inteligencia musical poseen también altos niveles de capacidad auditiva” (*Id.* 8), (3) en términos generales, los resultados que se obtuvieron fueron significativamente superiores a los que se obtuvieron en el punto de partida, sobre todo en los que corresponden a la audición y a la lectura; es decir, a las capacidades receptoras (*Id.* 9). Gracias a Fonseca y Toscano (*Id.* 11) también sabemos que tras este programa los estudiantes observan que tienen una mayor capacidad para hablar en inglés y que la percepción que tenían al comienzo y la que tienen ahora hacia esta asignatura es muy diferente, puesto que se sienten más motivados. Otro aspecto que valdría destacar es el efecto positivo que este programa ha tenido sobre la actitud de los discentes en relación con los trabajos grupales, ya que en un primer momento se mostraban reacios a trabajar con compañeros con los que no trabajan habitualmente y, al final de este, gustaban de este tipo de actividades grupales incluso con alumnos de otras clases. A esto último, podemos añadir que el uso de la música de

fondo ha supuesto un cambio en la conducta entre los compañeros, tanto en lo que se refiere al comportamiento como al respeto hacia el profesor (*Id.* 12).

Ruiz (2008), por su parte, propone una serie de aspectos que hay que tener en cuenta en la selección de canciones para integrar en una clase de enseñanza de alguna lengua extranjera. El alumno que tiene en mente a la hora de desarrollar el proceso a seguir con una canción pertenece a las etapas de infantil o primaria, esto es, lo que podríamos denominar como niños. Esta autora aboga por el uso de música que guste a los alumnos, puesto que el nivel de motivación hará que la canción tenga éxito en el aprendizaje o no (*Id.* 3). Del mismo modo, se decanta por canciones que tengan una letra clara, puesto que argumenta que si esta no lo es y, por tanto, los alumnos no consiguen entender nada, se frustrarán mucho. Al mismo tiempo, las letras deben ser adecuadas al nivel, la edad y los intereses de los alumnos meta (*Id.* 3) y, en cuanto al nivel de dificultad, tienen que estar en un punto medio y siempre vinculadas a los conocimientos previamente adquiridos (*Id.* 4). A su vez, considera realmente útiles las canciones adaptadas por motivos pedagógicos y didácticos, puesto que las auténticas, a pesar de ser muy motivadoras, pueden resultar difíciles. Los distintos tipos de canciones que existen también deben considerarse a la hora de llevar a cabo la elección de esta; en función del propósito que tengamos habrá que elegir la más adecuada. Asimismo, Ruiz (*Id.* 5) hace una serie de recomendaciones para guiarnos a la hora de trabajar una canción: (1) situarles en contexto a través de dibujos apropiados y comprobar su conocimiento sobre el vocabulario principal de esa canción, todo ello antes de escucharla; (2) en el caso de canciones de comprensión, no pretender que el alumno cante, sino que la comprenda y, al mismo tiempo, realice acciones; (3) prestar atención a las acciones y movimientos específicos porque son muy relevantes para la ilustración del significado de las palabras y para poder seguir el ritmo; 4) repetir la canción como “actividad de *warm-up* o de finalización” con el fin de asegurarse de que los niños la recuerdan y la han aprendido adecuadamente (*Id.* 5); (5) en el caso de contar con niños que no deseen cantar ni hablar, respetar su decisión y buscar otras actividades en las que puedan ver, comprender y también participar, sin necesidad de que esta sea verbal. En general, añade que normalmente suelen ser varios los pasos que hay que seguir con las canciones: o bien escucharla y observar las acciones que hace el profesor o bien escucharla y realizar las acciones y/o cantarla mientras se escucha. A continuación, Ruiz (*Id.* 6) pasa a poner nombre a las tres fases o momentos en la que se pueden agrupar las actividades relacionadas con la música: las *pre-songs activities*, *while-songs activities* y *post-songs activities*. Cabe decir que, aunque estas tres fases no se mencionen como tal a lo largo de este apartado o en el siguiente, está bastante claro que estas tres fases que se definen están presentes en un gran número de propuestas. Por *pre-songs activities* entiende aquellas actividades que se realizan antes de la escucha y en las que se presenta y practica el vocabulario nuevo o se refuerza el ya conocido previamente y normalmente se trata de juegos que se apoyan en material visual. Por otro lado, las *while-songs*

*activities* son aquellas que, como su propio nombre indica, se llevan a cabo durante la escucha y en las que predomina la acción física del niño, por su elevado valor educativo. Finalmente, las *post-songs activities*, como cabe esperar, harían referencia a las actividades que se realizan después de escuchar la canción, con el propósito de consolidar los contenidos y estructuras vistos durante la escucha (Ruiz, 2008: 6-7-8).

### 5.1.3 Propuestas metodológicas para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a través de la música

Las propuestas que encontramos dentro del ámbito de la enseñanza del alemán, principalmente como lengua extranjera, a través de la música son de carácter muy diverso. Como dato de interés, cabe añadir que, desde el punto de vista de Sanz (2007: 440), no hay ningún manual de enseñanza del alemán como lengua extranjera, de ahora en adelante DaF (*Deutsch als Fremdsprache*), que presente una canción en cada una de las unidades que lo componen; así como tampoco existen materiales de DaF en los que se recurra a la música vocal de forma sistemática. A su vez, vemos como aquellos materiales que utilizan este recurso normalmente tienden a modificarlo para adaptarlo al nivel del destinatario, a pesar de que esto se contraponga a la tendencia que han marcado los manuales en los últimos años al exponer documentos auténticos (*Ibid.*).

Entre otras, damos con la propuesta de Sanz (2007) que aboga por el uso de la música vocal para enseñar alemán como lengua extranjera a adultos. Tal y como nos indica la autora, la música vocal ha sido un recurso al que se ha recurrido tradicionalmente en la enseñanza de DaF para romper la monotonía y asociar el aprendizaje con estímulos positivos, según Oebel (2006: 3, en Sanz, 2007: 442). Esta autora es una firme partidaria del uso de la música vocal puesto que, a su parecer, los materiales más ricos con fines didácticos son aquellos que aúnan la melodía con la palabra (*Id.* 443) También propone hacer de la música un recurso de uso habitual, a diferencia del resto de propuestas que solo recurren a él de forma ocasional. Precisamente, la propuesta que el presente trabajo pretende presentar sigue la línea previamente establecida por esta autora al recurrir a la música como una herramienta de uso regular en la enseñanza de DaF.

Su propuesta consiste en presentar una pieza cada día y abordarla durante una semana para que los alumnos puedan asimilar las características de dichas obras, reconozcan el estilo y las sitúen en una época histórica en concreto (Sanz, 2007: 443). Primeramente sugiere que el profesor lea la letra y a continuación los alumnos lo repitan en voz alta con el fin de mejorar la pronunciación y ganar confianza en lo que respecta a la expresión oral. Después, se pasa a comentar las palabras o estructuras gramaticales que resulten de interés y, posteriormente, se sitúa dicha obra en el contexto histórico y social al que pertenece. Tras esto, se procede a

escuchar la pieza, y luego, si es preciso, los alumnos tendrán la ocasión de hacer cualquier comentario al respecto. Asimismo, la autora nos asegura que se trata de una actividad que no excedería los 10 minutos de clase y que después de practicarla varios meses se habrían recorrido varios siglos de la historia y la cultura de Alemania (*Ibid.*). Por otro lado, la autora hace una pequeña puntualización al sugerir que esta actividad se realice al principio o hacia la mitad de la clase de forma que no se relacione con una actividad de mero ocio. La eficacia de esta actividad se ve reflejada en su propia experiencia, pues indica que aquellos alumnos que la practican de forma regular pronuncian y hablan mejor que aquellos que no lo hacen. Además, es una forma de ponerles en contacto con el alemán coloquial y los diferentes dialectos derivados de este. En definitiva, a pesar de tratarse de una actividad breve, la repetición sistemática ayuda a despertar el interés por la cultura y la lengua alemanas, además de obtener “mejores resultados inmediatos” (*Ibid.*).

La siguiente propuesta que presentamos viene desde Baviera de la mano del catedrático Magnus Gaul, director del departamento de Pedagogía de la música en la Universidad de Ratisbona —*Universität Regensburg*—. Se trata del proyecto *Spring (Sprechen und Singen)* cuyo recorrido dio comienzo hace un año y en el que han colaborado conjuntamente la Universidad de Ratisbona y una escuela de educación primaria de Ratisbona (*Von-der-Tann-Grundschule*). Dicho proyecto va enfocado a niños extranjeros de entre 8 y 11 años que apenas hablan alemán y en el que se recurre a la música como sustituta de las clases de gramática y vocabulario. Asimismo, de la lectura de Schmaus (2015) se desprende la idea de que los niños, al no ser alemanes y por tanto no dominar el idioma, acuden a una clase especial (*Übergangsklasse*), en este caso disponen de dos clases de este tipo, en la que aprenden la lengua a través de la música, como ya hemos mencionado, hasta estar preparados para asistir a la clase que les corresponde. Estas clases abarcan diez horas semanales en las que se les canta a la vez que el profesor refuerza sus palabras haciendo uso de gestos exagerados y ellos repiten tras él. En palabras de Gaul (en Schmaus, 2015), “todo niño, sea del país que sea, trae consigo un sentido de la melodía y del ritmo”. El artífice de este proyecto no es el único que cree que “la música es la clave”, pues el director de la escuela y la profesora de los niños, Eva Nagel, comparten la misma opinión. Además, Gaul está plenamente convencido de que “la música es un excelente método para llegar a los niños, eliminar los miedos a utilizar el idioma y aprender la lengua de una forma distendida” (mi traducción). También opina que la unión de “la música con la mímica y los gestos abre las puertas a un nuevo lenguaje” (mi traducción), por lo que recomienda firmemente este tipo de práctica a futuros profesores. Como conclusión diremos que en este proyecto vemos como los sentimientos, en definitiva, la motivación, es la piedra triangular en la que se sustenta este método, ya que, como afirma Gaul, “sin emociones la enseñanza es inútil” (mi traducción).

A continuación procedemos a adentrarnos en un proyecto de naturaleza completamente diferente pero en el que el núcleo central sigue siendo la música. Se trata del proyecto

*Bandtagebuch*, ideado y organizado por Deutsche Welle hace unos cinco años y con Shirin Kasraeian como directora del mismo. El objetivo de este proyecto ha sido unir a cantantes y grupos de música de diversos estilos con un mismo fin: enseñar alemán a través de sus canciones, tal y como apunta la directora. En el artículo de Mund (2013) se dota de especial importancia al grupo de Hip Hop EINSHOCH6, procedente de Múnich, por su participación al componer para este proyecto una de sus canciones sobre el amor, el dolor y la vida. Además, gracias a ellos vemos cómo se fusionan músicos de música clásica con raperos y aquellos que practican el *beatboxing*<sup>1</sup>, según Kasraeian. Este grupo muestra cómo se puede aprender una lengua extranjera cantando y rapeando. Así pues, otro de los datos que arroja este artículo es que cuando las palabras y las frases son musicales es mucho más fácil aprender las dificultades que conlleva la gramática alemana. Volviendo la vista al proyecto en sí, vemos cómo primeramente se fijan los temas que se van a tratar, después se trazan las primeras letras y “finalmente se elaboran 40 episodios de viajes por el territorio alemán y 13 videos musicales”, sin olvidar las versiones de karaoke con las que también cuenta. En lo referente a esto último, Shirin Kasraeian (en Mund, 2013) no duda en afirmar que una buena forma de aprender un idioma es primeramente observar el conjunto en general, es decir, escuchar y ver al mismo tiempo, y luego cantar a la vez. Asimismo, la directora añade que el principal objetivo de este proyecto era el de cautivar y emocionar a la gente, lo cual se cumplió con creces al ver que atrajo incluso a aquellos que no estaban interesados en el Hip Hop, por lo que está totalmente convencida de que la música es una forma de motivar y atrapar a las personas. La directora tampoco olvida la cuestión de los dialectos, puntualizando que estos no deben suponer una barrera para aprender un correcto alemán, a lo que el rapero y *beatboxer* Kurt Achatz (en Mund, 2013) añade que más bien debe verse como un reto. No obstante, en el proyecto no se empleó el lenguaje típico del mundo del rap puesto que hubiera dejado muy poco margen de maniobra para empezar. Por último, el batería y líder del grupo, Amadeus Hiller nos recuerda varios casos en los que la música fomentó el aprendizaje de alemán como es el caso del grupo Tokio Hotel, que hizo que muchísima gente empezara a estudiar alemán, y de Rammstein, gracias al cual los norteamericanos eran capaces de cantar sus canciones, por lo que asegura que “está claro que a través de la música se puede aprender una lengua” (mi traducción). Otra de las ideas que aporta Kurt Achatz, y a la que además debemos dar mucha importancia, es el factor de la diversión con el que cuenta este proyecto, puesto que, a su parecer, resulta mucho más atractivo poder conocer a un grupo de música real que tener que aprender de los libros.

Otro interesante proyecto que nos gustaría explicar brevemente, puesto que recurre a la música como terapia, a pesar de que se aleja del objetivo de la enseñanza del alemán como LE, es el proyecto *Durch Musik zur Sprache*. Este proyecto, que lo encontramos en el ámbito de

---

<sup>1</sup> *Beatboxing*: estilo musical fundamentado en la habilidad de crear *beats* de batería, sonidos musicales y ritmos a través de la boca, labios, lengua y voz.

investigación de la Universidad de Münster —Westfälische Wilhelms-Universität Münster— empezó a realizarse en 2007 a manos de la catedrática y doctora Rosemarie Tüpker, la doctora en filosofía Barbara Keller, Erika Menebröcker y Rainer Edelbrock. Los participantes de este proyecto son niños, básicamente de primaria, que, entre otras razones, proceden de entornos desestructurados o han tenido que huir de su país por diversos motivos, lo que ha resultado en una falta de desarrollo en el habla. El proyecto supone un apoyo terapéutico para fortalecer el habla recurriendo a la música. Para aquellos que proceden de otro país, es una forma de ayudarles a aprender el idioma y mejorar la comunicación al mismo tiempo. La música es una buena herramienta, si se crea en conjunto, para fortalecer la confianza en uno mismo, ser más flexibles, sociables y desarrollar la creatividad y la fantasía.

La siguiente propuesta que se expone se sirve de la música desde una perspectiva diferente a las demás, por lo que ha de ser mencionada igualmente. Esta es una propuesta que aporta la editorial Hueber a través de un pequeño libro, dirigido al nivel A1-B1, que cuenta con un CD en el que se encuentran las canciones que se abordan en el libro. Esta propuesta, a diferencia de las que hemos ido exponiendo, aboga por el uso de canciones compuestas única y exclusivamente con fines didácticos, es decir, no encontraremos canciones conocidas, sino unas que están pensadas para abordar un tema gramatical en concreto, trabajar ciertas expresiones o vocabulario. Para poder denominarlas, echamos mano de los tres tipos de canciones que establecen Rodríguez y Varela (2005, en Rodríguez, 2005): las «hechas a medida», las tradicionales y populares y las modernas; tratándose en este caso de las primeras. En parte, el método sigue el mismo patrón que veremos en la siguiente propuesta, a excepción de la elección de canciones que se ha llevado a cabo. Así pues, ofrece una serie de ejercicios para realizar antes de la escucha, durante y después, al igual que la mayoría que se proponen para estudiar otros idiomas.

La propuesta a la que damos ahora la bienvenida viene en forma de libro, escrito por Rainer E. Wicke y Karin Rottmann (2013), en el que se exponen una serie de ejercicios para llevar a cabo en la clase de DaF partiendo siempre de la música y del arte. Algunas de las conclusiones que podemos extraer de la información que nos aportan estos autores es que, por ejemplo, a la hora de enseñar una lengua extranjera se deben abordar todos los aspectos que la envuelven, entre los que se encuentra la música y el arte. En lo referente a la música, nos informan de que a través de ella se pueden elaborar glosarios, para ampliar el vocabulario, mejorar la comprensión oral, así como también redactar resúmenes tras realizar la escucha. Asimismo, advierten de que el uso de la misma en las clases de enseñanza de lenguas no supone ninguna novedad, aunque esta suele reducirse al estilo pop (*Id.* 8) y únicamente para los niveles iniciales y siempre tratándose de canciones acordes a la edad de los alumnos. De esta forma, a su parecer, se estarían desdeñando las múltiples posibilidades que ofrece la música, tanto la que lleva letra como la clásica, la sinfónica o la instrumental; es decir, no se estaría



explotando al máximo (*Ibid.*). Al mismo tiempo, destacan algo realmente interesante: la música ayuda en el aprendizaje de un idioma porque favorece la visualización que se lleva a cabo con el “ojo interno” (Bell y Hellwig, 1996, en Wicke y Rottman, *Ibid.*), se entiende que por aquello que evoca la música. Ellos, al igual que otros autores, no olvidan uno de los poderes que alberga la música, como es el de tener la habilidad de despertar sentimientos y hacer que nuestra mente vuele libremente a otros contextos. Una idea que también hemos visto anteriormente y en la que se vuelve a incidir es que no se debe encasillar la música como si fuera una recompensa que se da de vez en cuando a los alumnos por su trabajo realizado, sino que esta debería verse como una herramienta más para aprender una lengua y como una ayuda para desarrollar todas las competencias poco a poco. También apoyan el uso de la música en todos los cursos, opinan que la música, además de divertir debe garantizar el desarrollo de todas las competencias, no solo la oral. Finalmente, añaden que una clase de DaF cimentada en la música y en el arte potencia las capacidades de todos los alumnos. Por otra parte, en lo correspondiente a las actividades y ejercicios que proponen a través de la música, siendo esta siempre clásica, sinfónica o instrumentan, son varias las conclusiones que se pueden extraer del cómputo general: (1) las actividades y los ejercicios sirven para trabajar la imaginación, (2) se redactan historias a partir de lo que la música sugiera, (3) se trabaja el vocabulario a través del título o de imágenes relacionadas, (4) primero se llevan a cabo ejercicios sobre el tema y después se escucha la pieza, (5) también hay cabida para ejercicios relacionados con el tono y la melodía, (6) a menudo se recurre a una imagen para introducir la tarea, (7) se describen imágenes y se inventan historias y, en ciertas ocasiones, (8) se utiliza un poema que en cierta manera ilustra el tema.

Como podemos observar gracias a estos últimos autores, la música que únicamente consta de la melodía es tan rica como aquella que está bañada por la voz de un cantante, por lo que se puede afirmar, aunque quizá resulte algo atrevido, que ambos elementos se erigen como instrumentos de éxito para aprender una lengua extranjera.

#### 5.1.4 Ubicación teórica y metodológica de la presente propuesta

A lo largo de los apartados anteriores hemos recopilado una vasta variedad de ideas que o bien han configurado algunos de los métodos más destacados en la historia de la enseñanza de LE, o bien han servido para desarrollar algunas de las propuestas aquí presentes para enseñar una lengua a través de la música. Tras haber analizado cada una de ellas, hemos optado por tomar para la elaboración de nuestra propuesta aquellas ideas cuyos argumentos nos han parecido más útiles para ayudar a los alumnos a alcanzar el éxito en el aprendizaje de una LE a través de la música. Asimismo, hemos observado que la mayoría de métodos y propuestas tienen sus elementos útiles. Por tanto, entendemos que lo más razonable es agrupar muchos de

ellos para confeccionar esta propuesta. Dado que ya se han explicado anteriormente las razones o argumentos que se encuentran tras las ideas, aquí únicamente nos limitaremos a mencionarlas.

De la Sugestopedia (v. pág. 12), hemos considerado oportuno quedarnos con la parte referente al importante papel que juega el entorno en el proceso de aprendizaje. Por este motivo, hemos decidido, al igual que ocurre en este método, hacer uso de una buena música de fondo — en este caso clásica—y de canciones, así como disponer el mobiliario de forma que permita el contacto visual entre los integrantes de la clase y aumente la participación. Todo ello para conseguir un ambiente de trabajo agradable, relajado y que propicia la reducción en la ansiedad que puedan presentar los alumnos.

Evidentemente, el método Tomatis (v. pág. 13) también ha sido un gran referente por situar la música como el eje central del mismo. De esta manera, también somos de la opinión de que el oído es un elemento clave cuando estamos tratando con información, puesto que los sonidos ejercen una inmensa influencia en la escucha y en el habla. A partir de esta premisa, al igual que en este método, a través de nuestra propuesta también pretendemos que los alumnos se habitúen a los sonidos de la LE, pero, a diferencia de lo que propone el método Tomatis, aparte de la música clásica también se utiliza la música vocal.

Al mismo tiempo, esta propuesta bebe, en cierto modo, del enfoque comunicativo (v. pág. 14) al plantear un aprendizaje de la lengua centrado en el alumno y en sus necesidades, así como por el hecho de fomentar la comunicación real y prestar atención a la funcionalidad de la gramática que se imparte.

Del Enfoque natural (v. pág. 11) tomamos la importancia que tiene en el aprendizaje la inmersión en la lengua meta y el aumento del protagonismo del alumno, de forma que este tenga un papel más activo.

Por otra parte, el método audiovisual (v. pág. 16) también recalca en nuestra propuesta, puesto que en ella también se intenta que la lengua oral vaya acompañada de la imagen en alguna de las actividades que se proponen.

Asimismo, algunas de las ideas que se plantean en el aprendizaje del lenguaje en comunidad (v. pág. 16) también se intentan incluir en la presente propuesta. Es el caso de la creación de un ambiente de confianza y comprensión entre los integrantes de la clase o por el intento de situar al profesor en una posición menos autoritaria y tratar de reducir el temor en los alumnos, así como por fomentar el aprendizaje en grupo y la responsabilidad de cada uno por aprender.

Tras el examen de las diferentes posturas teóricas, consideramos que tanto la música instrumental como la vocal son de gran ayuda para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin

embargo, nos hemos decantado por hacer uso de la música vocal para acercar al alumno la lengua meta y observar y explicar a través de ella diversos aspectos de lengua, puesto que, a nuestro parecer, este tipo de música es necesaria para que se habitúen a ella, aunque no por ello hemos desdeñado la música instrumental. Esta última la destinaremos al ámbito de la música de fondo por los numerosos beneficios que, así empleada, ofrece para el aprendizaje de una LE.

En lo relativo a la música vocal, observamos, a su vez, varias tendencias: Algunas propuestas hacen uso de música vocal auténtica, mientras que otras recurren a canciones que están hechas con fines didácticos. A la hora de decantarnos por una de ellas, hemos sido bastante contundentes con la elección de la música auténtica real debido, en gran parte, a la propia experiencia. Al mismo tiempo, hemos considerado que esta refleja a la perfección la forma en la que los nativos se expresan y a la que, por tanto, los estudiantes van a enfrentarse en una situación real.

Debido a las múltiples ventajas que hemos visto que la música trae consigo, hemos hecho de ella un instrumento omnipresente en nuestra propuesta, al igual que observamos en algunos métodos y propuestas expuestos.

En lo referente al nivel de dificultad de las canciones, hemos optado por seguir la misma ruta que algunas propuestas marcan y, por tanto, hemos tratado de que las canciones estén adaptadas al nivel de los estudiantes en la medida de lo posible, sobre todo, aquellas canciones que se vayan a utilizar para explicar algún aspecto de la lengua en concreto.

A su vez, también se ha incluido en nuestra propuesta alguna de las actividades mencionadas en Llorente (2009), como la de rellenar textos con huecos, teniendo siempre en cuenta la dificultad del vocabulario, con el fin de practicar la comprensión escrita y, además, la comprensión oral.

Finalmente, es preciso constatar que la presente propuesta sigue la línea previamente iniciada por Sanz (2007) en lo que se refiere al uso regular de la música vocal en la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

## **5.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

### **5.2.1 El contexto en el que surge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas***

Para la realización de este trabajo es estrictamente necesario definir el destinatario y, asimismo, su nivel del dominio de lengua, con el fin de adecuar las tareas relacionadas con las

canciones a los conocimientos que ha de adquirir esa persona y, a su vez, contribuir al desarrollo de las destrezas y capacidades acordes a ese nivel. Por este motivo, se ha recurrido al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCERL de ahora en adelante) para tomarlo como base y guía a la hora de marcar el nivel, puesto que actualmente es el principal instrumento que unifica la enseñanza de lenguas extranjeras en toda Europa.

El *Marco de referencia* se puede definir a través de las tres principales características que engloba: la integración, la transparencia y la coherencia. No obstante, es preciso matizar que la razón por la que aúna estas tres características es porque son precisamente los tres requisitos que debe cumplir el *Marco de referencia* para realizar sus funciones. Por una parte, su carácter integrador se debe a que esta obra trata de especificar los conocimientos, las destrezas y el uso de la lengua y, a su vez, intenta que este pueda tomarse como referencia para describir los objetivos de los usuarios. Además, diferencia las “distintas dimensiones en las que se describe el dominio de la lengua” (Consejo de Europa, 2002: 7) a la vez que ofrece una serie de niveles que sirven como punto de referencia para ubicarse en la etapa de aprendizaje de esa lengua. Por otro lado, el carácter transparente se ve reflejado en la claridad con la que se plasma la información con el fin de que facilite su uso y comprensión a los usuarios del mismo. Por último, su carácter coherente alude a la exclusión de todo tipo de contradicciones dentro del *Marco*; de hecho, se dota de una armonía entre los componentes de los sistemas educativos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la elaboración del *Marco de referencia* no pretende implantar un único sistema uniforme; al contrario, se presenta como una guía abierta a modificaciones y flexible en cuanto a adaptación.

El *Marco de referencia* se lo debemos al Consejo de Europa tras la ardua tarea de tratar de unificar el ámbito de aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro de Europa (Consejo de Europa, 2002: IX). Asimismo, es fruto del apoyo de los países miembros y de la gran investigación realizada durante más de diez años por un amplio grupo de especialistas pertenecientes al campo de la lingüística. Ha resultado ser una obra de consulta en Europa, a la que habitualmente se recurre.

La edición por la que nos vamos a guiar, en palabras de sus autores, “representa la fase más reciente del proceso que sigue en activo desde 1971” (Consejo de Europa, 2002: X).

Como se ha venido diciendo hasta ahora, esta obra trata de establecer una base común para la realización de todo aquello que esté vinculado a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras (manuales, programas de lenguas, exámenes, niveles, etc.) en toda Europa. Por esta razón, describe los contenidos que un estudiante de lenguas debe aprender y los conocimientos y destrezas que ha de desarrollar. Además, define los niveles de dominio de la lengua, permitiendo así examinar el progreso del alumno.

El hecho de que Europa cuente con una base común en cuanto a objetivos, contenidos y metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras hace que se favorezca el reconocimiento mutuo de cursos, programas y titulaciones; lo que se traduce en una mayor movilidad dentro de Europa e inevitablemente trae consigo un enriquecimiento cultural y personal, uno de los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa. De la misma manera, otro de los objetivos que se busca es el fomento de la comprensión y colaboración entre los europeos para conseguir sociedades libres de prejuicios y discriminación, que principalmente se puede conseguir mejorando el conocimiento de lenguas europeas. A su vez, es preciso nombrar otro objetivo importante que el *Marco de referencia* desea conseguir debido a la vasta diversidad lingüística y cultural que alberga Europa: “el desarrollo de un inventario lingüístico que englobe todas las capacidades lingüísticas; es decir, dotar a los alumnos de la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe” (Consejo de Europa, 2002: 5).

Una vez llegados a este punto, es preciso matizar la diferencia que existe entre el plurilingüismo y el multilingüismo. Este último, por su parte, se refiere al conocimiento de varias lenguas o a la cohabitación de diversas lenguas que se da en una determinada sociedad. Por su parte el plurilingüismo es aquella competencia comunicativa que desarrolla un individuo que es conocedor de varias lenguas y de sus respectivas culturas y que es capaz de valerse tanto de todos los conocimientos como de las experiencias lingüísticas que de ellas ha adquirido. Además, se trata de una competencia en la que “las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. De esta manera, la persona que posee esta competencia tiene la capacidad de cambiar de un dialecto a otro o de una lengua a otra, así como también puede conseguir entender un texto, tanto escrito como hablado, en una lengua que ellos desconocen, al reconocer palabras “de un fondo común internacional”, o pueden llegar a hacer frente a situaciones en las que no se dispone de un mediador entre las partes (Consejo de Europa, 2002: 4).

### 5.2.2 Un nivel de lengua en función del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

Entre los objetivos que se marca el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) cabría destacar aquel que trata de facilitar a los usuarios la tarea de descripción de los niveles de dominio lingüístico que los exámenes y programas de evaluación actuales requieren. Para lograr este objetivo, el MCERL “ha desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia” (Consejo de Europa, 2002: 23). La suma de ambos nos da como resultado un cuadro conceptual al que los usuarios pueden recurrir para llevar a cabo la descripción de su sistema. Al mismo tiempo, el *Marco de referencia* puntualiza que “una escala de niveles de referencia de un marco común” tendría que obedecer a cuatro criterios, dos de

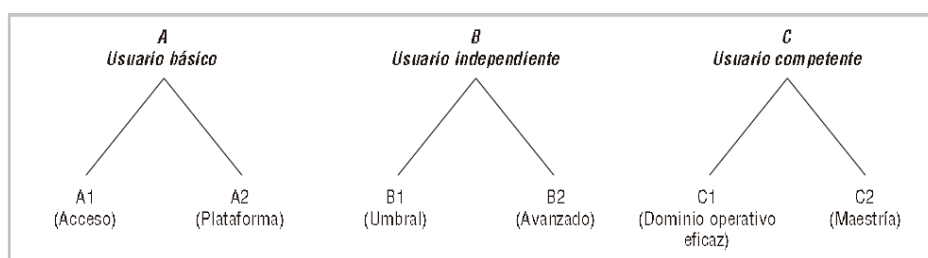
ellos vinculados a cuestiones de descripción y los otros dos a las de medición (*Ibid.*). Las cuestiones de descripción son aquellas en las que encontramos dos de las bases sobre las que se fundamenta la escala: (1) por un lado, que la escala esté *libre de contexto* para poder dar cabida a los resultados provenientes de contextos específicos diversos y, a su vez, cuente con unos descriptores *adecuados al contexto*, esto es, que estos descriptores estén capacitados para trasladarse y relacionarse con todos y cada uno de los contextos que se presenten y cumplan con su función; (2) por otro lado, que la descripción esté *basada en teorías* relacionadas con la competencia comunicativa y, al mismo tiempo, que la descripción resulte *fácil de usar* y con miras a despertar una reflexión en los profesionales (*Ibid.*). Los otros dos criterios mencionados líneas más arriba guardan una estrecha relación con las cuestiones de medición, como ya se ha dicho previamente. (1) Por una parte, está aquel criterio que dicta que las relaciones de una escala en la que se agrupan tanto las actividades como las competencias concretas “deben ser *determinadas objetivamente*” y, (2) por otra parte, encontramos el criterio según el cual el *número de niveles* “debería ser suficiente para mostrar el progreso” (*Ibid.*). En relación con el desarrollo que se ha llevado a cabo de los niveles comunes de referencia y los descriptores de los mismos cabe destacar que la metodología que se ha adoptado ha sido harto rigurosa, ya que para este fin se combinaron sistemáticamente diferentes tipos de métodos: intuitivos, cualitativos y cuantitativos. Del mismo modo, se concluye este apartado afirmando que la elaboración tanto de los niveles comunes de referencia como de los conceptos repartidos por diversos niveles de los descriptores ilustrativos se debió en gran medida al trabajo llevado a cabo en común (*Id.* 24).

En lo que respecta a la naturaleza y número de los niveles adecuados para organizar el aprendizaje de las lenguas y “al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse” (Consejo de Europa, 2002: 25) se ha logrado aparentemente un gran consenso, pero en ningún caso a nivel universal. Finalmente, se ha optado por un marco general compuesto por seis extensos niveles, pues de esta forma el espacio de aprendizaje de los estudiantes de lenguas europeas se puede considerar cubierto. Los niveles son los siguientes (*Id.* 25):

- *Acceso (Breakthrough)*: equivalente a lo que Wilkins (1978) denominó como «*Dominio formulario*» y Trim (1978) como «*Introdutorio*».
- *Plataforma (Waystage)*: “que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa” (Consejo de Europa, 2002: 25).
- *Umbral (Threshold)*: “que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa” (*Id.* 25).
- *Avanzado (Vantage)*: correspondiente a la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa y descrito como «*Dominio operativo limitado*» por Wilkins y como «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*» por Trim.

- *Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)*: al que Trim bautizó como «*Dominio eficaz*» y Wilkins como «*Dominio operativo adecuado*». Se trata de un nivel en el que se exige un nivel avanzado de competencia para poder realizar tareas en la que el trabajo y el estudio suponen una mayor dificultad.
- *Maestría (Mastery)*: En palabras de Trim «*dominio extenso*» y en las de Wilkins «*Dominio extenso operativo*». Este concuerda con el mayor de los objetivos de los exámenes que se propone el ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). No obstante, el Consejo de Europa afirma que cabría la posibilidad de ampliar este nivel integrando “la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua” (*Ibid.*).

Los seis niveles que se acaban de nombrar derivan de la clásica división que se ha venido haciendo tradicionalmente, *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*, aunque estos seis niveles se sitúen por encima o por debajo de estos últimos. Asimismo, los nombres con los que el Consejo de Europa los ha dado a conocer han supuesto dificultades a la hora de traducirlos, por lo que se ha optado por un esquema ramificado en «hipertextos», que toma como punto de partida la división en tres amplios niveles: A, B y C (Consejo de Europa, 2002: 25).



**Ilustración 1. División de los niveles A, B y C**

Para saber a grandes rasgos las competencias que se requieren en cada uno de los niveles, así como para facilitar la comprensión del sistema adoptado a usuarios no especialistas y, finalmente, para orientar a profesores y responsables de planificar el aprendizaje de una lengua, el Consejo de Europa nos facilita el Cuadro 1 en el que se muestra la escala global de los niveles comunes de referencia (Consejo de Europa, 2002: 26).

Con el fin de orientar en un ámbito más práctico a alumnos, profesores y otros usuarios, quizá se necesitaría una panorámica de los niveles de lengua más detallada, como es el caso del Cuadro 2 (v. pág. 41), en el que se pueden observar en cada uno de los seis niveles las categorías principales del uso de la lengua y que permite a los alumnos realizar una autoevaluación de su nivel de dominio de la lengua en cuestión. Por otro lado, el Consejo de

Europa diseñó otro cuadro más, el Cuadro 3<sup>2</sup>, con el objetivo de evaluar la expresión oral y, a su vez, centrarse en diversos aspectos cualitativos correspondientes al uso de la lengua. La elaboración de estos tres cuadros que se han mencionado ha tomado como punto de partida un banco de «descriptores ilustrativos» que fueron desarrollados y aprobados en un proyecto de investigación para el *Marco de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 27).

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

**Ilustración 2. Cuadro 1 de los niveles comunes de referencia: escala global**

El Consejo de Europa nos confirma que “las escalas de los descriptores se yuxtaponen a las categorías del esquema descriptivo” para que su consulta carezca de dificultad (Consejo de Europa, 2002: 27). Con el fin de explicar lo que se entiende por descriptores, recurrimos a lo que

<sup>2</sup> Hemos estimado que el Cuadro 3 es demasiado específico, pues solo aborda el ámbito de la expresión oral, y lo que se pretende en este apartado es dar una visión general tanto de los niveles comunes de referencia como de las cuatro destrezas que cada uno de ellos exige, por lo que hemos optado por no incluirlo aquí.



el Consejo de Europa plasma en este documento en el que puntualiza que se trata de las tres metacategorías del esquema descriptivo que vamos a nombrar y explicar brevemente a continuación (*Ibid.*)

- *Actividades comunicativas*: muestran descriptores de lo que el usuario de la lengua «Puede hacer» en cuestiones de comprensión, interacción y expresión.
- *Estrategias*: muestran descriptores de lo que el usuario «Puede hacer», pero esta vez en lo que se refiere a las estrategias que este emplea para llevar a cabo actividades comunicativas. De este modo, estas se perciben “como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas)” (*Ibid.*).
- *Competencias comunicativas*: muestran descriptores escalonados para diversos aspectos de tres competencias en concreto: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística.

En cuanto a los niveles que se encuentran en la parte central de la escala, *Plataforma*, *Umbral* y *Avanzado*, es necesario advertir que constan en muchas ocasiones de una subdivisión que se establece mediante una línea fina. Así pues, los descriptores que se sitúen bajo esta línea simbolizan el nivel de criterio correspondiente, mientras que aquellos que se coloquen por encima determinan un nivel de dominio considerablemente mejor que el de dicho nivel pero sin alcanzar el modelo del siguiente nivel. Además de esta aclaración, cabe suponer, aunque pueda resultar de lógica supina, que “cada nivel subsume los niveles de la escala inferiores a él” (*Id.* 39).

Como último detalle, el Consejo de Europa, en el ámbito de la competencia funcional, esto es, el “uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (Consejo de Europa, 2002: 122) menciona dos factores de naturaleza genérica y cualitativa que son clave para conseguir el éxito funcional del alumno (*Id.* 125):

- La *fluidez*: definida como aquella capacidad que llegado un momento difícil permite al usuario articular, no detenerse y desenvolverse correctamente.
- La *precisión*: ser capaz de formular tanto pensamientos como proposiciones para explicar lo que uno quiere decir.

### 5.2.3 Definición del destinatario B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

La presente propuesta ha sido diseñada para un tipo de usuarios en concreto, esto es, con un nivel de lengua en particular, de lo contrario, no se hubiera podido adecuar a las necesidades de la mayoría de estudiantes de un grupo con diferentes niveles de dominio de

lengua, en este caso del alemán. De este modo, el nivel por el que finalmente nos hemos decantado ha sido el B1, debido a varias razones.

Como hemos visto en el apartado 5.2 dedicado al MCERL, el nivel B1 se sitúa entre el nivel A2 y el B2, esto es, estaríamos hablando de un nivel de dominio de lengua intermedio bajo y, a su vez, de un estudiante que ya tiene cierta base y nociones del idioma como para poder desenvolverse, aunque con ciertas limitaciones todavía. Por esta razón, creemos que ya sería capaz de entender *grosso modo* las letras de las canciones y sacar la idea principal y, por consiguiente, realizar actividades que estén relacionadas con la misma. Sin embargo, esto no podría llevarse a cabo con el perfil que presenta un usuario con un nivel A1 o A2, puesto que habría que restringir más las actividades y precisaría tomar otro tipo de enfoque para explotar didácticamente las canciones. Por otro lado, las clases correspondientes al nivel A1 y A2 de alemán adoptan una naturaleza más activa y tienden, por lo general, a presentar actividades que agraden y diviertan a los alumnos con el fin de motivarles e intentar que el aprendizaje sea mucho más sencillo, mientras que a partir de estos dos niveles en adelante, las clases, por lo menos a aquellas a las que yo he asistido tanto en España como en los numerosos cursos que he realizado en el extranjero (Alemania e Inglaterra), han tomado un carácter más serio y estricto y el libro de texto ha sido el que principalmente ha diseñado las sesiones, provocando que gran parte de la motivación de los alumnos se vaya difuminando con el paso del tiempo. Asimismo, el nivel B1 es un nivel en el que la gramática, el vocabulario, etc. empieza a adquirir dificultad y, por tanto, es de vital importancia hacer todo lo posible para que los alumnos mantengan el interés, si es que lo tienen, por la clase, la lengua y/o la cultura, o se intente captar su atención de la forma que sea para que no la acaben aborreciendo.

De esta manera, las actividades están enfocadas al B1, pero tras modificar su dificultad, también se podrían emplear en otros niveles.

Para la elaboración de esta propuesta hemos tomado como referente lo que el MCERL establece como un usuario de la lengua con un nivel B1. Esto último podemos observarlo en el Cuadro 2 de autoevaluación, aportado por el Consejo de Europa, que se muestra en la página siguiente, en el cual podemos ver las competencias que un usuario ha adquirido tras haber cursado este nivel. Por otro lado, recordamos que el nivel B1 plasma la especificación del previamente nombrado nivel *Umbral* “para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales” (Consejo de Europa, 2002: 37). La primera correspondería a la capacidad de hacer que la interacción perdure y de hacerse entender en múltiples situaciones, mientras que la segunda haría referencia a la capacidad de saber de qué manera lidiar de forma flexible con problemas cotidianos.

Tras este nivel, el nivel que podríamos encontrar sería el B1+ que reflejaría un “grado elevado del nivel Umbral” (Consejo de Europa, 2002: 37), en el que las dos características del B1

se mantendrían pero se añadirían varios descriptores enfocados al intercambio de *cantidades* de información

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimiento y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Ilustración 3. Cuadro 2 del MCERL: cuadro de autoevaluación de los niveles A1, A2 y B1

En esta propuesta, evidentemente, también se ha dado cabida a la gramática, puesto que es una parte fundamental en el aprendizaje de una lengua y para localizar aquellos aspectos de la gramática que son propios del nivel B1, hemos recurrido a la página [longua.org](http://longua.org), con sede en Augsburg (Alemania), por ser una página en la que se pueden encontrar los contenidos que numerosos títulos oficiales exigen. Estos son los aspectos gramaticales que esta página indica que se pueden observar en un examen de B1 del Goethe Institut (<http://longua.org/b1.tips.php>), institución similar al Instituto Cervantes en España:

- Preposiciones: las que rigen dativo, genitivo y acusativo
- Adverbios: temporales y locales
- Adjetivos y la terminación de los adjetivos: detrás del artículo definido, del artículo indefinido y sin artículo precedente
- Pronombres relativos: oraciones de relativo y pronombres relativos
- Artículo: definido e indefinido
- Pasiva
- Pronombres posesivos
- Verbos que rigen una preposición
- Verbos: verbos irregulares, *Präsens/Präteritum/Partizip II*, diferencia entre *bin/habe/wurde, Konjunktiv II*, verbos reflexivos
- Pronombres: en los tres casos (nominativo, acusativo, dativo)
- Conjunciones y adverbios conjuncionales: *wenn/wann/als/ob*, oraciones condicionales con *wenn, wenn/als/weil/deshalb/deswegen/daher/darum/trotzdem/obwohl, damit, um...zu*, conjunciones bimembres (*2-teilige Konjunktionen*)
- Otras conjunciones: *außerdem/außer/sonst, aber/denn/deshalb, aber/sondern/denn, weil/denn/deshalb, obwohl/als/denn*

No obstante, en esta página también se muestra a nivel general la gramática que en un examen de B1 de alemán se puede encontrar; además de todos los aspectos mencionados anteriormente encontramos:

- Estilo indirecto
- Infinitivo
- Verbos modales
- Verbos separables e inseparables
- *Perfekt*

A través de esta breve enumeración es posible hacerse una idea general de la gramática que un usuario con un nivel de lengua B1 es capaz de dominar. Como se puede observar, son

varios los aspectos gramaticales que se presentan en estas listas, pero que evidentemente han tenido que aprenderse en niveles anteriores, como es el caso del *Präsens*, los pronombres personales, el artículo, etc. por lo que en esta propuesta solo nos centraremos en cinco aspectos relevantes de este nivel que entrañan cierta dificultad, puesto que un trabajo de estas dimensiones no permite abordar de forma exhaustiva todos y cada uno de los aspectos gramaticales correspondientes al nivel B1. Los aspectos que se abordan en la propuesta son: oraciones de infinitivo con *zu*, el *Präteritum*, el *Konjunktiv II*, el *Perfekt* y las conjunciones subordinantes.

## 6 PROPUESTA: MÚSICA 3

### 6.1 MÚSICA 3

En primer lugar, se explicará el nombre de la propuesta. Así pues, como su propio nombre indica, esta propuesta incluye tres tipos de música para diferentes fines que, entrelazados entre sí, se marcan como objetivo la enseñanza del alemán y la motivación en los estudiantes por querer aprender la lengua. De esta forma, se trata de una propuesta cuyo planteamiento del proceso de aprendizaje de una lengua está concebido a través del uso de tres tipos de música: (1) música para trabajar la lengua en general, (2) música para trabajar aspectos gramaticales en concreto y (3) música clásica de fondo.

Tras haber analizado la mayoría de los métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras en 5.1.1 y los planteamientos para enseñar lenguas a través de la música en 5.1.2 y 5.1.3, ya sea el alemán o cualquier otra lengua —en este caso hemos analizado propuestas para enseñar español o inglés—, pasamos a exponer nuestra propuesta. Esta, evidentemente, pivota alrededor de la música y en ella se ha intentado recoger los elementos más útiles, a nuestro modo de ver, que se han podido observar en las propuestas aquí recogidas. Al desarrollar esta propuesta, se ha optado por conjugar dos tipos de clases en las que se trabajan diversos aspectos de la lengua alemana, en las que la música es siempre el alma de la clase. Por una parte, estaría la clase centrada en la gramática, a la se va a denominar «clase gramatical» y, por otra parte, aquella que procura abordar el resto de aspectos de la lengua y la cultura, así como trabajar las cuatro destrezas. A esta última la llamaremos «clase comunicativa» puesto que se trata de que en todo momento el alumno se comunique en esta lengua, la practique y que a través de la comunicación interiorice el nuevo vocabulario.

Antes de nada, mencionaremos que a la hora de idear las actividades que van a integrar la clase comunicativa se han tomado como punto de referencia algunos de los principios básicos a los que una actividad debe atender, según Parcerisa (1992: 37-38, en Silva, 2006: 77):

*(1) Provocar en el alumno un conflicto cognitivo (el estudiante ha dudar de sus conocimientos previos y ser consciente de sus carencias para entrar en un estado cognitivo).*

*(2) Establecer una conexión entre los nuevos contenidos y la estructura mental del alumno.*

*(3) El sujeto que aprende debe realizar una actividad mental y un esfuerzo activo.*

*(4) El nuevo aprendizaje debe ser gratificante, a través de actividades motivadoras y de interés para quien aprende.*

*(5) Incluir actividades de evaluación formativa o continuada que analicen el avance o las posibles dificultades en este proceso.*

A continuación, presentamos un esquema de lo que vendría a ser una clase comunicativa con el tiempo de duración aproximado de cada actividad.

#### CLASE COMUNICATIVA

5 min

1. Exposición de la canción

Grupo (situarlo en el mapa)

Motivo de la elección

Responder preguntas

2. Escuchar la canción

Rellenar los huecos en la letra

5 min

3. Corregirla

4. Cantar todos juntos

5. Vocabulario nuevo

10 min

6. Lectura de un texto relacionado

Idea principal

Varias preguntas

15 min

7. Actividad de mímica, descripción y adivinanza en grupos

8. Ejercicio con el balón  
    Traducción directa  
    Traducción inversa

5 min

9. Pequeña prueba

15 min

10. Acercamiento personal sobre el tema de la canción  
    Preguntas

Tareas de aprendizaje autónomo

Primeramente, es preciso saber que la clase se comenzará con una canción, ya sea esta elegida por parte de un grupo de dos alumnos o por el profesor. El profesor, en su caso, se deberá decantar por un estilo diferente en cada sesión, de forma que se aproxime al gusto de todos y cada uno de los alumnos y, por tanto, se sientan motivados. Una vez escuchada la primera canción se pondrá música clásica de fondo.

Pasamos a detallar todos los puntos del esquema:

1. Exposición de la canción:

Esta actividad la llevará a cabo el profesor o una pareja de alumnos, que adoptarán el papel del profesor durante todo el intervalo de tiempo en el que se esté trabajando la canción —desde que esta se exponga hasta que se aclaren todas las dudas relacionadas con el vocabulario, como se verá más adelante—, guiando al resto del grupo al abordarla. Lo primero que se hará será exponer el nombre del grupo de música y la localidad de la que provienen. A partir de esta información, se localizará en el mapa de Alemania —debe haber uno en clase—. Asimismo, se expresará el motivo por el que se ha elegido la canción. Finalmente, este responderá a las preguntas que puedan tener el resto de alumnos sobre la misma.

2. Escuchar la canción:

Durante la audición, los alumnos rellenarán los huecos de la letra de la canción que se les ha entregado previamente. Los alumnos que hayan elegido la canción habrán comunicado anteriormente a la profesora las palabras que desconocen o que les resultan difíciles y, junto con esta, elegirán las palabras que faltarán en los huecos, pues se supone que los alumnos, en general, presentarán esas mismas dificultades de cara a la letra.

3. Corregirla:

Corregir los huecos contando con la participación de todos los alumnos. El profesor o los alumnos a cargo de la canción tratarán siempre de provocar un conflicto cognitivo, esto es, se intentará hacer dudar a los alumnos sobre la primera respuesta que aporten de modo que reflexionen y o bien se reafirmen en su respuesta, o bien tomen conciencia de sus carencias. Esta actividad ha sido elaborada en base al primer principio básico que toda actividad debe incluir según Parcerisa (1992, en Silva, 2006: 77), tal y como hemos visto al inicio de la propuesta.

4. Cantar todos juntos a la vez que se escucha la canción.

En este momento se pondrá la música clásica de fondo.

5. Vocabulario nuevo:

Los alumnos que han elegido la canción resuelven dudas sobre el vocabulario. El único requisito que se exige es que solamente se expliquen 10 de las palabras que contenga la letra, pues no se pretende que la letra se entienda en su totalidad —el motivo de esta decisión se puede encontrar en el apartado 6.2 Justificación de la propuesta—. A su vez, el profesor explica alguna expresión y, si es preciso, comenta el origen de esta, puesto que es una forma de despertar curiosidad en los alumnos.

6. Lectura texto relacionado:

El profesor llevará a clase un breve texto relacionado con el tema de la canción, del que los alumnos extraerán la idea principal y responderán a varias preguntas.

7. Actividad de mímica, descripción y adivinanza en grupos:

El vocabulario nuevo que se haya extraído de la canción y del texto se utilizará en esta actividad. La clase se dividirá en grupos de dos o tres personas y a cada uno de estos grupos se le asignará algunas de estas palabras. Cada uno de los alumnos de cada grupo deberá dar a conocer la palabra de una forma diferente: ya sea mediante la mímica o explicación verbal. El resto de compañeros intentará adivinar la palabra de la que se trata.

8. Actividad con el balón:

Para seguir trabajando el vocabulario nuevo, se propone una actividad en la que el profesor irá diciendo las distintas palabras que han ido apareciendo tanto en la canción como en el texto y que eran desconocidas para los estudiantes. Primero lo hará en alemán y el alumno que en ese momento tenga la pelota tendrá que decirla en su lengua materna. A continuación, la pelota se irá rotando aleatoriamente entre los alumnos, de forma que todos participen y estén atentos. Después, se aumentará la dificultad, esto es, el docente la dirá en la lengua materna y los alumnos la enunciarán en alemán.

Como pequeño detalle, cabe señalar que esta actividad se asimila en cierto modo a la tercera actividad (*Imagination, rhythms and sound*) propuesta en el proyecto



PopuLLar dentro de las *Warm-up Activities* (<http://www.popullar.eu/files/PopuLLar-Students-Supporting-Materials.pdf>).

9. Pequeña prueba:

El profesor enumerará el vocabulario o expresiones nuevas aparecidas en la canción y en el texto en la lengua materna y los alumnos tendrán que ir apuntando su correspondiente en alemán a modo de test. Esto servirá para que los alumnos se puedan autoevaluar.

10. Acercamiento personal sobre el tema de la canción:

El profesor llevará a clase una cajita o bolsa en la que se encuentren tantas preguntas relacionadas con el tema de la canción como alumnos haya en clase. Cada uno de ellos sacará una y la responderá, de forma que todos los alumnos participen y practiquen la expresión oral en alemán.

Tareas de aprendizaje autónomo:

Como tarea de aprendizaje autónomo, el profesor solicitará a los alumnos que para el próximo día redacten un breve texto (70-100 palabras) sobre el tema que deseen. No obstante, los dos únicos requisitos serán: utilizar el mismo tiempo verbal en el que está escrita la canción y utilizar, al menos, 10 de los términos, anteriormente desconocidos, que hayan aparecido durante la sesión.

Para este tipo de clase, hemos seleccionado 6 canciones que el profesor podría presentar. Al llevar a cabo la búsqueda y selección de las mismas, se han tenido en cuenta diferentes aspectos: estilos de música, cantantes, lugar de origen de los grupos de música —por la importancia de acomodar el oído a los acentos de las diferentes regiones que constituyen Alemania—, temática de la canción y la dificultad de las letras. En relación con este último aspecto, se ha procurado que el nivel de dificultad de las letras fuera asequible para estudiantes con un nivel de lengua B1 y que, además, la letra presentara fenómenos de la gramática vistos en niveles previos a este, con el propósito de recordar esos conocimientos y afianzarlos.

Proseguimos mostrando las canciones propuestas, en las que se puede observar la localidad y estado federado de la que proceden los grupos de música o cantantes, el estilo de música y el tema que suscita a tratar en clase:

- Grupo: Silbermond

Canción: *Ich bereue nichts*

Vínculo al video con la letra original: <https://www.youtube.com/watch?v=RroxEjBifNw>

Estilo: *pop-rock, rock* alternativo

Origen: Bautzen (Sajonia)

Temas: el arrepentimiento; decisiones tomadas en la vida; estilo de vida llevado (estudios, fiestas, etc.); importancia que le damos a las cosas...

- Grupo: Die Toten Hosen  
Canción: *Bonnie und Clyde*  
Vínculo al video con la letra original:  
<https://www.youtube.com/watch?v=2KVPAlak1KE>  
Estilo: *punk rock, hard rock*  
Origen: Düsseldorf (Renania del Norte-Westfalia)  
Temas: ¿quiénes fueron Bonnie y Clyde?; delincuencia en la actualidad (nombrar casos concretos); sistema penal actual (a favor/en contra)...
  
- Cantante: Helene Fischer  
Canción: *Marathon*  
Vínculo al video con la letra original:  
<https://www.youtube.com/watch?v=MyF6Ckr2j9Q>  
Estilo: música ligera<sup>3</sup> (*Schlager*), pop  
Origen: Rusa de nacimiento. A los cuatro años emigró a Alemania, a Wöllstein (Renania-Palatinado).  
Temas: ¿qué nos alegra?; ¿qué nos hace perder la cabeza?; ¿qué odiamos?; nuestros puntos débiles; valores de la sociedad actual (¿a qué se le da realmente importancia?)...
  
- Grupo: Söhne Mannheims  
Canción: *Und wenn ein Lied*  
Vínculo al video con la letra original:  
<https://www.youtube.com/watch?v=4d85LBsAhKk>  
Estilo: *R&B*<sup>4</sup>, *soul*, pop  
Origen: Mannheim (Baden-Wurtemberg)  
Temas: nuestros miedos, ¿cómo nos enfrentamos a ellos?; el poder de una canción; ¿nos ayuda la música en los momentos difíciles?; ¿qué es la música para nosotros?; nuestra canción favorita, ¿por qué?...

---

<sup>3</sup> Música ligera: término utilizado para designar a los géneros de música popular que destacan por su naturaleza melodiosa y asequible.

<sup>4</sup> *R&B*: Acrónimo de *rhythm and blues*, también conocido como *RnB*. Se trata de un género de música popular cuyo origen se remonta a EEUU a la década de los '40 y que toma como punto de partida el *blues*, el *jazz* y el *gospel*.

- Cantante: Bushido  
 Canción: *Reich mir nicht deine Hand*  
 Vínculo al video con la letra original: <https://www.youtube.com/watch?v=rtj1Y4ao7cE>  
 Estilo: rap  
 Origen: nacido en Alemania pero de descendencia tunecina y alemana. Creció en Berlín  
 Temas: la decepción; ¿a quiénes consideramos como nuestra familia?; ¿los amigos pueden llegar a ser casi como nuestra familia?; ¿creemos haber decepcionado a alguien alguna vez?; ¿las malas/buenas experiencias del pasado influyen en nuestro presente y futuro?...
  
- Grupo: Tokio Hotel  
 Canción: *Automatisch*  
 Vínculo al video con la letra original: <https://www.youtube.com/watch?v=PyJDfrlnMsA>  
 Estilo: *pop-rock*  
 Origen: Magdeburg (Sajonia-Anhalt)  
 Temas: ¿cómo nos mostramos las personas cuando conocemos a alguien?; culturas que son muy abiertas y otras que no lo son tanto; la nueva tecnología; ¿llegarán los robots a ocupar los puestos de trabajo de las personas?

Al concluir cada semana, independientemente del número de sesiones que se hayan impartido, el profesor entregará a todos los alumnos un documento con los vínculos a los vídeos de las canciones que se hayan escuchado o, directamente, las propias canciones, ya sea por correo electrónico o dispositivo USB, con el propósito de que las escuchen y vayan memorizando de forma inconsciente las estructuras gramaticales de las mismas, el vocabulario, las expresiones hechas, etc. y habituarse, entre otras cosas, a la entonación, la pronunciación, los sonidos de esta lengua, en definitiva, a la lengua alemana y la forma de expresarse de sus hablantes.

Por otro lado, encontramos la que vendría a ser una clase gramatical, centrada en un fenómeno gramatical en concreto que. En esta clase, al igual que en la clase comunicativa, tras la escucha de la canción inicial, se pasará a introducir la música clásica de fondo.

#### CLASE GRAMATICAL

Esta clase comienza con una canción que ha sido elegida por el profesor para introducir un aspecto de la gramática en concreto y, a su vez, sirve como herramienta para trabajarlo. Sin

embargo, la letra de esta canción sí precisa una comprensión bastante amplia, a diferencia de las canciones propuestas para la clase comunicativa. En la clase anterior a la de gramática, se comenta a los alumnos sobre el aspecto que se vaya a tratar y se pedirá a cada uno de ellos que para esa sesión se informe sobre un uso que tenga o función que desempeñe ese fenómeno en la lengua alemana. Una vez escuchada la canción, se les requerirá a los alumnos que localicen en la letra —obtenida previamente— los aspectos que les llamen la atención, ya sea la diversidad de tiempos verbales que presente, partículas de la lengua desconocidas hasta el momento, el vocabulario, etc. Además, tendrán que intentar localizar el uso o la función de la que anteriormente se habían informado. A continuación, se pondrán en común todas esas observaciones que se hayan hecho, tras lo cual, el profesor procederá a dar las explicaciones pertinentes tomando como referencia la canción, de forma que la gramática se vea de una forma amena y en un contexto determinado. Finalmente, tras la explicación y la aclaración de todos los aspectos relacionados con la misma, los alumnos deberán leer de nuevo la letra y después cantarán varias veces todos juntos al mismo tiempo que se escucha la pieza.

Las canciones que han sido escogidas para este fin han requerido una exhaustiva búsqueda puesto que es bastante improbable, por no decir imposible, localizar una canción en la que únicamente se pueda observar un fenómeno gramatical en concreto de esta lengua. Por lo tanto, se ha procurado que en ellas predomine ese fenómeno y, además, introduzca, aunque casi pueda pasar desapercibido, algún otro fenómeno propio de este nivel y que posteriormente se vaya a estudiar, de tal modo que los estudiantes tengan un ligero contacto con este y despierte su curiosidad por conocerlo.

A continuación, mostramos las canciones elegidas, detalladas de la misma forma que las propuestas para una clase comunicativa pero con la diferencia de que en estas se plasma la letra de la canción y aparece subrayado el aspecto gramatical que se va a tratar, así como también, los otros fenómenos gramaticales que presenta. Cabe destacar que el orden en el que se presentan las canciones no es aleatorio, puesto que se van a ir introduciendo en relación con el nivel de dificultad que exigen. Partiremos de la más sencilla y finalizaremos con la que requiere tener un sólido conocimiento de los aspectos que se han ido mostrando en las anteriores, puesto que esta última canción engloba en parte la mayoría de los aspectos vistos.

- Grupo: Glashaus  
Cantante: Cassandra Steen  
Canción: *Solange du da bist*  
Estilo: *soul*  
Origen: cantante procedente de Stuttgart (Baden-Wurtemberg)

Fenómeno gramatical que se quiere introducir a los alumnos: conjunciones (**solange**, **seit**, **wenn**) y la posición del verbo condicionada por la conjunción o el elemento en la posición 1

**Otros fenómenos** que se observan con los que se pretende que el alumno tome un primer contacto: *Präteritum*, infinitivo con *zu*, *Konjunktiv II*, verbos modales

**Características del lenguaje coloquial**, tanto oral y como escrito: *schalge*(e), *hab'*(e), *spür'*(e). Eliminar la última «e» de la primera persona del singular.

Letra:

**Solange** du da bist.

**Seit** du da bist.

**Wenn** du da bist.

**Wenn** du da bist.

**Solange** du da bist, gibt es Nichts das ich nicht kann.

**Seit** du da bist, ist es Glück von Anfang an.

**Wenn** du da bist, ist es wie in diesem Lied.

**Wenn** du da bist, perfektes timing mit dem beat.

**Solange** du da bist, sind meine Feinde ohne Chance.

**Seit** du da bist, **schlag** ich Schlachten wie in Trance.

**Wenn** du da bist, gibt es keinen Grund zur Furcht.

**Wenn** du da bist, bin ich Hoffnung durch und durch.

**Solange** du da bist.

**Seit** du da bist.

**Wenn** du da bist.

**Wenn** du da bist.

**Solange** du da bist, bin ich Hüter meines Bruders.

**Seit** du da bist, widerfährt mir ständig gutes.

**Wenn** du da bist, bin ich der der ich mal war.

**Wenn** du da bist, erscheinen ferne Ziele nah.

**Solange** du da bist, bin ich voller Zuversicht.

**Seit** du da bist, hältst du das was du versprichst.

**Wenn** du da bist, ist kein Weg mir zu weit.

**Wenn** du da bist, bin ich hier in Sicherheit.

Solange du da bist.

Seit du da bist.

Wenn du da bist.

Wenn du da bist.

Solange du da bist, stehen mir alle Türen offen.

Seit du da bist, gibt es wahrlich für mich Hoffnung.

Wenn du da bist, ist Liebe nicht nur Wunsch.

Wenn du da bist, werden solche Zeilen hier zu Kunst.

Solange du da bist, ist es wie ein langer Kuss.

Seit du da bist, bin ich mir meiner erst bewusst.

Wenn du da bist, hab ich Kraft in mir in Mengen.

Wenn du da bist, kann ich alle Ketten sprengen.

Solange du da bist.

Seit du da bist.

Wenn du da bist.

Wenn du da bist.

Solange du da bist, kann gutes hier gedeihen.

Seit du da bist, hab ich Grund ein besserer Mensch zu sein.

Wenn du da bist, bin ich reich beschenkt mit Schätzen.

Wenn du da bist, kann man mich nicht verletzen.

Solange du da bist, ist für mich Land in Sicht.

Seit du da bist, spür ich Niederschläge nicht.

Wenn du da bist, könnte es schöner nicht sein.

Wenn du da bist, bin ich hier nicht allein.

Solange du da bist.

Seit du da bist.

Wenn du da bist.

Wenn du da bist.

- Cantante: Xavier Naidoo

Canción: *Dieser Weg*

Estilo: R&B<sup>4</sup>, soul, pop

Origen: Mannheim (Baden-Württemberg)

Fenómeno gramatical que se quiere introducir a los alumnos: **Präteritum** —observar la diferencia entre la forma del **Präsens**, el **Präteritum**, el **Futur I** y el **Imperativ**—

**Otros fenómenos gramaticales** relevantes para este nivel que se observan: verbos con preposición, conjunción *wenn*

Letra:

Also **ging** ich diese Straße lang  
und die Straße **führte** zu mir.  
Das Lied, das du am letzten Abend **sangst**,  
**spielte** nun in mir.  
Noch ein paar Schritte  
und dann **war** ich da mit dem Schlüssel zu dieser Tür.

Dieser Weg **wird** kein leichter **sein**,  
dieser Weg **wird** steinig und schwer.  
Nicht mit vielen **wirst** du dir einig **sein**,  
doch dieser Leben **bietet** so viel mehr.

Es **war** nur ein kleiner Augenblick,  
einen Moment **war** ich nicht da.  
Danach **ging** ich einen kleinen Schritt  
und dann **wurde** es mir klar.

Dieser Weg **wird** kein leichter **sein**,  
dieser Weg **wird** steinig und schwer.  
Nicht mit vielen **wirst** du dir einig **sein**,  
doch dieser Leben **bietet** so viel mehr.

Manche **treten** dich,  
manche **lieben** dich,  
manche **geben** sich für dich **auf**.  
Manche **segnen** dich,  
**setz** dein Segel nicht,  
**wenn** der Wind das Meer **aufbraust**.

Manche **treten** dich,  
manche **lieben** dich,

manche **geben** sich für dich **auf**.  
Manche **segnen** dich,  
**setz** dein Segel nicht,  
**wenn** der Wind das Meer **aufbraust**.

(x3) Dieser Weg **wird** kein leichter **sein**,  
dieser Weg **wird** steinig und schwer.  
Nicht mit vielen **wirst** du dir einig sein,  
doch dieser Leben **bietet** so viel mehr.

Dieser Weg..  
dieser Weg **ist** steinig und schwer.  
Nicht mit vielen **wirst** du dir einig **sein**,  
doch dieses Leben **bietet** so viel mehr.

Dieser Weg.  
Dieser Weg.

- Grupo: Unheilig

Canción: *Geboren um zu leben*

Estilo: rock gótico, Neue Deutsche Härte (NDH)<sup>5</sup>

Fenómeno gramatical que se quiere introducir a los alumnos: **el infinitivo con zu con valor de sujeto** en contraposición con la **conjunción de finalidad um...zu**

**Otros fenómenos gramaticales** de interés que se observan: verbos con preposición, verbos separables, conjunción *seitdem*, *Präteritum*, conjunción de finalidad *um...zu*, *Perfekt*

Características propias de la lengua coloquial: **war'(e)n**

Letra:

*Es fällt mir schwer,  
ohne dich **zu leben**,  
jeden Tag zu jeder Zeit  
einfach alles **zu geben**.  
Ich denk so oft  
zurück an das, was war,*

---

<sup>5</sup> NDH: Subgénero del *hard rock-metal* que surgió en los años 90 entre los hablantes de lengua alemana.



an jedem so geliebten  
vergangenen Tag.  
Ich **stell mir vor**,  
dass du **zu mir stehst**,  
und jeden meiner Wege  
an meiner Seite gehst.  
Ich **denke an** so vieles,  
**seitdem** du nicht mehr bist,  
denn du hast mir gezeigt,  
wie wertvoll das Leben ist.

Wir war'n geboren, **um zu leben**  
mit den Wundern jeder Zeit,  
sich niemals **zu vergessen**,  
bis in aller Ewigkeit.  
Wir **war'n** geboren, **um zu leben**  
für den einen Augenblick,  
bei dem jeder von uns **spürte**,  
wie wertvoll Leben ist.

Es tut noch weh,  
wieder neuen Platz **zu schaffen**,  
mit gutem Gefühl,  
etwas Neues **zuzulassen**.  
In diesem Augenblick  
bist du mir wieder nah  
wie an jedem so geliebten  
vergangenen Tag.  
Es ist mein Wunsch,  
wieder Träume **zu erlauben**,  
ohne Reue nach vorn,  
in eine Zukunft **zu schau'n**.  
Ich sehe einen Sinn,  
**seitdem** du nicht mehr bist.  
Denn du hast mir gezeigt,  
wie wertvoll mein Leben ist.

Wir war'n geboren, um zu leben  
mit den Wundern jeder Zeit,  
sich niemals zu vergessen,  
bis in aller Ewigkeit.

Wir war'n geboren, um zu Leben  
für den einen Augenblick,  
bei dem jeder von uns spürte,  
wie wertvoll Leben ist.

Wie wertvoll Leben ist.

Wir war'n geboren, um zu leben  
mit den Wundern jeder Zeit,  
geboren, um zu leben.

(x2) Wir war'n geboren, um zu leben  
mit den Wundern jeder Zeit,  
sich niemals zu vergessen,  
bis in aller Ewigkeit.

Wir war'n geboren, um zu leben  
für den einen Augenblick,  
bei dem jeder von uns spürte,  
wie wertvoll Leben ist.

Wir war'n geboren, um zu leben.

- Cantante: Helene Fischer

Canción: *Wär' heut' mein letzter Tag*

Estilo: música ligera<sup>3</sup> (*Schlager*), pop

Origen: Rusa de nacimiento. A los cuatro años emigró a Alemania, a Wöllstein (Renania-Palatinado).

Fenómeno gramatical que se quiere introducir a los alumnos: **Konjunktiv II**

Otros fenómenos gramaticales que se pueden observar: **Präteritum**, conjunción *wenn* y *weil*, verbos modales, **Imperativ**

Características propias de la lengua coloquial: *wär'(e)*

Letra:

Hör' zu.

Manchmal beneide ich mich selbst,  
wenn du mich in den Armen hältst  
und ich dich atmen kann,  
denn das,  
was mit dir kam, ist für mich neu.  
Ich fühl' mich schwerelos und frei.  
Für mich bist du der Mann.

Wär heut' mein letzter Tag,  
ich lebte ihn mit dir.

So weit der Himmel reicht.

Wär auch das Glück in mir.

Es gäb keinen Grund zu weinen,  
weil ich weiß, was Liebe ist.

Wär heut' mein letzter Tag.

Okay,

wenn du bei mir bist.

Ich glaub',

ich war dem Glück auf der Spur,  
denn was auch kam, ich dachte nur,  
viel mehr erwart' ich nicht.

Doch dann,

sah ich, wie du mir, als du kamst,  
die Fesseln von den Flügeln nahmst.

Schau, wie der Tag anbricht.

Wär heut' mein letzter Tag.

Ich lebte ihn mit dir.

So weit der Himmel reicht.

Wär auch das Glück in mir.

Es gäb keinen Grund zu weinen,  
weil ich weiß, was Liebe ist.

Wär heut' mein letzter Tag.

Okay,

wenn du bei mir bist.

Ich **nähm** den Abschied nicht so schwer,  
**weil** ich doch **angekommen wär**.

**Wär** **heut'** mein letzter Tag.

Ich **lebte** ihn mit dir.

So weit der Himmel reicht.

**Wär** auch das Glück in mir.

Es **gäb** keinen Grund zu weinen,

**weil** ich weiß, was Liebe ist.

**Wär** **heut'** mein letzter Tag.

Okay,

**wenn** du bei mir bist.

**Wenn** du bei mir bist.

- Cantante: Regy Clasen (cantautora)

Canción: *Hast du gewusst*

Estilo: pop, soul, chanson

Fenómeno gramatical que se quiere introducir a los alumnos: **Konjunktiv II** y **Perfekt**

Otros fenómenos gramaticales que se pueden observar: **Präteritum**, **infinitivo con zu**,  
verbos separables

Letra:

*Ein Funke nur, von Gefahr keine Spur.*

*Im Hinterland fängt irgendwo was **zu brennen an**.*

*Dann dreht der Wind, und ich seh, wie hoch die Flammen sind.*

*Nichts, wie es **war**, wann **war** Dir das klar.*

**Hast** Du bloß ein Streichholz **angesteckt**

und wirfst es dann in meinem Garten weg.

Da brennt es so lange schon so sehr.

Das **hast** Du **gewusst**, das ist nicht fair.

Du weißt, es brennt so lange schon so sehr,  
so sehr.

**Hast** Du **gewusst**, das wird der erste und letzte Kuss?

Dann **hattest** Du kein Recht, mich so **zu küssen**,  
dann **hätt'st** Du mich in Frieden **lassen müssen**.  
**Hast** Du **gewusst**, dass ich mein Herz bei Dir lassen muss?  
Und **hattest** Du nie vor, Dich **einzulassen**,  
**hätt** ich Dir nie **erlaubt**, mich **anzufassen**!  
**Hast** Du's **gewusst**...

**Hast** Dich **abgewandt**, als meine Welt schon in Flammen stand.  
**Wollt'st** nur mal sehn, wieviele Tränen in meinen Augen stehn.  
Du **hast gewonnen**, deine Eitelkeit trägt den Sieg davon,  
und ich find bei Dir keine Spur von mir.

**Hast** Du bloß ein Streichholz **angesteckt**  
und wirfst es dann in meinem Garten weg.  
Da fällt schon so lang kein Regen mehr.  
Und das **hast** Du **gewusst**, das ist nicht fair.  
Es fällt da schon so lang kein Regen mehr...

**Hast** Du **gewusst**, das wird der erste und letzte Kuss?  
Dann **hattest** Du kein Recht, mich so **zu küssen**,  
dann **hätt'st** Du mich in Frieden **lassen müssen**.  
**Hast** Du **gewusst**, dass ich mein Herz bei Dir lassen muss?  
und **hattest** Du nie vor, Dich **einzulassen**,  
**hätt** ich Dir nie **erlaubt**, mich **anzufassen**!  
**Hast** Du's **gewusst**...  
Hast Du...?

A lo largo de la propuesta se ha podido observar que la música clásica constituye otra de las partes integrante de la misma. A pesar de que pueda parecer que este tipo de música recae en un segundo plano, hemos de decir que el papel que juega en el proceso de aprendizaje del idioma es de inmensa importancia, puesto que, como se ha mencionado en el apartado 5.1.2 y se ha podido observar en el método Tomatis (v. pág. 16), las ventajas del uso de este tipo de música son numerosas. Para la presente propuesta se han seleccionado varias piezas musicales de diez compositores diferentes que el profesor podría reproducir tanto en las clases comunicativas como en aquellas centradas en un aspecto de la lengua en concreto. Se ha tratado de escoger obras de algunos de los autores más relevantes en el mundo de la música clásica y que, a su vez, sean obras que ayuden a mantener un ambiente relajado y de trabajo al

mismo tiempo. Para la selección de las mismas se ha recurrido a una amplia colección de música clásica (1990) de todos los tiempos —el barroco, el clasicismo, el romanticismo, el posromanticismo y la música contemporánea—, toda ella dirigida por el gran director austriaco Herbert von Karajan (1908-1989). Han sido varios los motivos por los que nos hemos decantado por este director. Por una parte, se trata de un genio de la música clásica, de gran personalidad, con una brillante carrera musical a lo largo de su vida y que, además, fue director de la Orquesta Filarmónica de Berlín, razón de más para elegirle para nuestro trabajo. Por otra parte, lleva a sus espaldas una cantidad ingente de actuaciones y premios, llegando a reproducir y obtener piezas musicales con unos matices como ningún otro director; en definitiva, con von Karajan la música adquiere una nueva dimensión y escucharla se convierte en todo un deleite. De esta manera, dentro del amplio abanico de autores que esta colección presenta, nos hemos inclinado por aquellos autores y obras, en su vasta mayoría de origen alemán o austriaco, que han sido de renombre en la historia de la música clásica. A grandes rasgos, vendría a ser un aprendizaje de la lengua alemana de la mano de la música clásica reproducida por la Orquesta Filarmónica de Berlín. Cabe recordar que una vez finalizada la reproducción de la canción inicial, se pasará a poner este tipo de piezas musicales hasta que finalice la sesión.

- Ludwig van Beethoven:  
*Sinfonía núm. 6 en fa mayor, op. 68 Pastoral*
- Hector Berlioz:  
*Sinfonía Fantástica, op. 14*
- Giuseppe Verdi:  
*La traviata, preludio*
- Anton Bruckner:  
*Sinfonía núm. 7 en mi mayor*
- Richard Wagner:  
*Los maestros cantores de Núremberg*  
*Tristán e Isolda*
- Anton Dvořák:  
*Sinfonía núm. 9 en mi menor, op. 95 del Nuevo Mundo*  
*Danzas eslavas*
- Johann Sebastian Bach:  
*Conciertos de Brandenburgo*
- Georg Friedrich Händel:  
*Concerto grosso op. 6 núm. 1, en sol mayor*
- Wolfgang Amadeus Mozart:  
*Pequeña serenata nocturna en sol mayor, KV 525*

Divertimento en re mayor, KV 136

- Joseph Haydn:  
Sinfonía núm. 101 en re mayor *El reloj*

## 6.2 Justificación de la propuesta

Numerosos han sido los objetivos presentes a la hora de elaborar nuestra propuesta para que esta resulte exitosa e innovadora: la enseñanza de la lengua alemana a través de la música y su futura puesta en práctica. Asimismo, se ha tratado de que a través de la propuesta se consigan transmitir una serie de valores.

A grandes rasgos, se puede decir que el objetivo principal es conseguir a través de la música un tipo de enseñanza en la que el alumno esté sumergido en una atmósfera, en cierto modo, alemana y que, a su vez, la música se erija como el elemento motivador para querer aprender alemán, descubrir la cultura que se esconde tras esta lengua y visitar los países de habla alemana. Asimismo, se busca crear un ambiente que invite a participar y estar abierto a adquirir nuevos conocimientos.

A lo largo de este apartado vamos a hacer un recorrido por la propuesta para observar de forma más concreta todos y cada uno de los objetivos que se quieren conseguir con ella.

Comenzamos por decir que lo que se pretende a través de esta propuesta es aumentar el papel activo del alumno, así como situar al profesor algo más cercano al alumno, al participar activamente, del mismo modo que lo haría un discente, en la mayoría de actividades que se proponen. De esta manera, se procura que la imagen intimidatoria que en numerosas ocasiones refleja la figura del profesor disminuya, de tal forma que el alumno no albergue temor en las clases, sino todo lo contrario, esté más relajado y, por consiguiente, tenga la mente abierta a aprender. Cabe matizar que no por ello el profesor va a perder la potestad de dirigir la clase y de guiar a los alumnos, así como de ejercer su labor como docente y transmitir los conocimientos que es preciso que adquieran en ese nivel.

En lo referente a hacer de las canciones un material de uso vital y regular en una clase de enseñanza de alemán como lengua extranjera, aseguramos que también se debe a diversas razones:

1. Al utilizarse canciones de grupos de música o cantantes provenientes de diferentes estados federados de Alemania al alumno se le presenta un material a través del cual se le hace consciente de los diversos acentos que existen y se puede encontrar en la vida real. Al mismo tiempo, al nombrar y situar en el mapa la localidad de la que

proceden los grupos o cantantes, los alumnos van poco a poco conociendo la geografía de ese país.

2. Es una maravillosa forma para habituarse a la expresión propia de la lengua alemana, así como para interiorizar la lengua y, a su vez, para ayudar a empezar a pensar en alemán.
3. Ayuda a que el alumno se acostumbre a los sonidos del alemán y los adquiera ya que, como es sabido, aquella forma de hablar o sonidos que uno oye determinan su forma de hablar. Esta afirmación que acabamos de hacer se debe en gran medida a mi experiencia propia con el alemán, puesto que el hecho de haber escuchado muchas canciones en este idioma me ha sido de gran ayuda para conseguir una pronunciación bastante similar a la que los nativos poseen. En definitiva, podemos reiterar lo que ya venían diciendo otros autores acerca de los beneficios que esta supone en lo que se refiere a la pronunciación y al aumento de la fluidez en la expresión oral.
4. Por otro lado, el objetivo de introducir a diario una canción hace que los alumnos tengan una mejor predisposición a aprender y, por tanto, su mente esté más abierta a adquirir nuevos conocimientos.

Al mismo tiempo, tal y como observamos en el tipo de clase comunicativa (v. pág. 44), no se busca que las canciones se comprendan en su totalidad, ya que, a pesar de que estén, en la medida de lo posible, adaptadas al nivel, ello podría frustrar a los alumnos. Por este motivo, solo se permite dar a conocer diez palabras nuevas. La razón por la que se ha optado por esta cantidad, diez, es porque, desde nuestro punto de vista, parece ser un número asequible de palabras que, tras haberlas trabajado, se puede recordar y memorizar, cosa que no se podría cumplir si se tratara de una mayor cantidad, dado que lo más normal es que con el paso del tiempo se acabaran olvidando. Asimismo, creemos que si son los alumnos los que eligen las palabras que desean conocer, y no es el profesor el que las dicta, el aprendizaje de las mismas se dará casi por completo debido a varios motivos. En primer lugar, ya se sabe que todo lo que a uno se le impone causa rechazo y la persona en cuestión tiende a cerrar la mente, mientras que lo que uno mismo elige se hace con gusto e interés, dos factores que precisamente son claves para el aprendizaje de una nueva lengua. En segundo lugar, si la canción ha sido de su agrado y únicamente se les ha dado una ligera pincelada de las palabras que contiene y el tema del que trata, estamos seguros de que eso despertará la curiosidad en el alumno por conocer más acerca de esa canción y él mismo, por su cuenta, tratará de tener un mayor conocimiento de lo que esta viene a decir. Es decir, de alguna forma, se busca que el estudiante se preocupe por aprender y, en cierto modo, se intenta que el alumno empiece a ser autodidacta, aunque solo sea en un pequeño grado.



Además, al recurrir a una actividad en la que los dos alumnos que han elegido la canción van a dirigir la clase, se pretende lograr varios objetivos: Por una parte, al ser dos alumnos de clase, y no el profesor, los que van a enseñar al resto de compañeros los términos de esa canción, es decir, van a ser los portados del conocimiento, se pretende transmitir la idea de que nadie es más que nadie y, al mismo tiempo, que todos, en nuestro nivel, podemos aprender de los demás, así como ilustrarles con nuestros conocimientos. Asimismo, se intenta hacer consciente al alumno de que todos necesitamos de los demás para aprender. A su vez, se trata de una actividad en la que todos los alumnos van a tener la posibilidad de ocupar el lugar del profesor. El objetivo de esta acción es que sean conscientes de que en la vida siempre va a haber personas que van a saber más que nosotros y que, por ejemplo, por motivos laborales van a estar en puestos superiores y nosotros vamos a tener que adecuarnos a lo que este nos solicite. No obstante, también se va a poder ocupar la otra posición, lo que va a dar una cierta idea de que no siempre va a estar uno por debajo y que en algún momento va a ser él el que adquiera el rol de dirigente. Ello nos ayuda a colocarnos más fácilmente en la situación del otro; es decir, a ver las cosas desde la otra perspectiva.

Se pretende que, a través de un elemento como la música, —que es capaz de unir a las personas independientemente de su ideología, religión, nivel social, mentalidad, etc.— se despierte el interés por aprender la lengua y conocer la cultura y los países en los que se habla el alemán. Por este motivo, la propuesta que se presenta establece la música como piedra angular de la misma, entorno a la cual se organiza la clase. Puesto que desde el principio se capta su interés con algo que es de su agrado, como es una canción, el resto de las actividades se realizarán con satisfacción y con una buena actitud.

Por otra parte, como ya hemos comentado al exponer la propuesta, a la hora de corregir los huecos que estaban vacíos se va a procurar hacer dudar al alumno sobre sus conocimientos con el fin de conseguir que sea consciente de las carencias con las que cuenta y esté más receptivo a la adquisición de nuevos conocimientos.

La actividad que se ha propuesto para trabajar el nuevo vocabulario aparecido tanto en la canción como en toda la sesión, la actividad de mímica, descripción y adivinanza en grupos, persigue varios objetivos:

1. Practicar e interiorizar de una forma divertida, inconsciente y amena las nuevas palabras, valiéndose de la mímica, la cual ayuda a aquellos alumnos con memoria visual, y la breve descripción, la cual ayuda a los que poseen una memoria auditiva. En definitiva, se pretende facilitar el aprendizaje mediante otros factores que también influyen en el aprendizaje de algunos alumnos, como es la memoria visual y la auditiva.

2. A su vez, al ser una especie de competición entre los grupos por adivinar las palabras, ayuda a que el alumno ponga todo de su parte por ganar y se afane por adivinar la palabra, lo cual ayuda a ir interiorizándola.

En lo referente a la actividad de pasar el balón, se trata de poner al alumno en contacto con la traducción, aunque sea a un nivel muy bajo, así como también a que comience a saber pasar de una lengua a otra con facilidad y rapidez y, obviamente, continúe integrando esas nuevas palabras a través del juego.

A través de la pequeña prueba se quiere que los alumnos puedan observar su avance en el aprendizaje y que, de esta forma, aumenten su motivación por seguir aprendiendo.

Tal y como afirman numerosos autores, la música sirve para trabajar las cuatro destrezas que requiere el dominio de una lengua. Es una afirmación que no ponemos en duda pero que, a nuestro parecer, la letra de una canción no es suficiente para preparar al alumno a que pueda enfrentarse a textos con otro formato y una redacción más elaborada, por lo que se ha propuesto tomar el tema de la canción en cuestión como objetivo y, a partir de ahí, buscar breves textos relacionados con el mismo y adecuados al nivel B1. A través de los textos se pretende mejorar la comprensión escrita.

Otra de las actividades que se contemplan en la clase comunicativa es la del acercamiento personal, que persigue el objetivo de practicar la expresión oral a través del tema que expone la canción. De esta forma, se ha propuesto que el profesor lleve tantas preguntas como alumnos haya en clase, con el fin de que todos participen y practiquen la lengua.

Finalmente, para este tipo de clase, se sugiere que como tarea de aprendizaje autónomo el alumno redacte un pequeño texto de entre 70-100 palabras en el que utilice diez de las que se hayan aprendido en esa sesión. El objetivo de este ejercicio es que el alumno redacte todos los días algo, aunque sea breve, para que con el paso del tiempo la expresión escrita mejore y el alumno no vea este tipo de ejercicio como algo difícil. A su vez, la temática es libre, pues, como ya se observa en alguno de los objetivos del MCERL, el alumno debe ser capaz de expresar sus intereses y aficiones, y qué mejor que darles vía libre para que redacten sobre el tema que deseen, puesto que evidentemente abordarán temas que les interese y, por tanto, lo harán con ganas.

Otro de los objetivos que se desean alcanzar con esta propuesta es que el alumno adquiera los conocimientos propios de un nivel B1, lo que supone la adquisición de un buen número de contenidos gramaticales. Por este motivo, puesto que la gramática siempre es algo que cuesta y no agrada a los estudiantes a la hora de aprenderla, se han buscado canciones en las que se puede observar alguno de los aspectos gramaticales que este nivel exige conocer y adquirir. Así pues, las canciones seleccionadas para las clases centradas en la gramática

intentan acercar de una forma agradable un aspecto gramatical en concreto, con el fin de que los alumnos no lo vean como algo muy difícil de aprender. Además, estas clases también buscan la participación de los alumnos, razón por la cual se les pide que en una sesión previa a esta clase que se informen sobre un uso que tenga ese aspecto o función para transmitirlo al resto de compañeros el día en el que este aspecto se aborde. Asimismo, se exige que estas canciones en concreto se canten bastantes veces en clase con el fin de que los discentes adquieran inconscientemente las estructuras o la forma que ese fenómeno gramatical exige, de forma que no tengan que recurrir a consultar la teoría.

No podemos olvidar tampoco la música clásica que se utiliza de fondo, ya que esta se emplea con el objetivo de crear un ambiente distendido, relajado y adecuado para el aprendizaje. Al mismo tiempo, su uso se debe a las numerosas ventajas que esta ofrece, tal y como hemos podido ver en el apartado 5.1.2.

### **6.3 Valor específico de la presente propuesta**

Es evidente que la propuesta que se ha diseñado para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a través de la música recoge muchas de las ideas que algunos autores presentan tanto en los métodos como en las propuestas para enseñar una lengua extranjera a través de la música, debido a los numerosos beneficios que han argumentado.

De esta manera, no nos vamos a detener de nuevo en aquellos aspectos que la presenta propuesta comparte con el resto de propuestas aquí expuestas o las ideas planteadas por los autores de las mismas de las que bebe, dado que estas se pueden observar en el apartado 5.1.4.

No obstante, es preciso advertir todas aquellas ideas que en esta propuesta se exponen y que no se han constatado en el resto de propuestas que se han analizado, puesto que estas son las que principalmente van a marcar la diferencia entre nuestra propuesta y las demás.

En las propuestas analizadas, se ha observado que únicamente se ha puesto como objetivo hacer uso de un tipo de canciones en concreto, esto es, ya sea canciones hechas con fines didácticos, canciones auténticas o música clásica para trabajar la lengua a partir de estas. Incluso en el método Tomatis, en el que la música es un elemento vital, vemos como solamente se recurre a un tipo de música, en su caso a la música clásica, para reeducar el oído, entre otros fines. Asimismo, en la mayoría de propuestas se ha podido constatar que la música se ha utilizado como un recurso ocasional en las clases en las que se imparte una lengua extranjera. A pesar de haber visto en algún caso, como es el de Sanz (2007), que a la música se le ha dado cabida en todas las sesiones, únicamente se ha dedicado un pequeño intervalo de tiempo a

trabajar esta canción y el resto del tiempo lectivo se ha dedicado a continuar con la clase ordinaria. De esta manera, hemos considerado interesante aportar otro punto de vista y concebir una propuesta en la que las canciones (1) se consideren como una herramienta para usar en las clases de forma continua, (2) se conviertan en el eje sobre el que gire todo el planteamiento didáctico de ese nivel en concreto, (3) puedan seleccionarse dependiendo de lo que se quiera trabajar con ellas y (4) alternen con la música clásica de fondo. El motivo de la integración de estos cuatro propósitos se debe a que, como han dejado ver el resto de propuestas, cada uno de ellos tiene una razón de ser y cumple una función determinada. En definitiva, nuestra propuesta plantea: (1) utilizar la música en todas las sesiones, (2) considerarla como el punto central del que se parte para diseñar la clase, (3) presentar diferentes canciones para lograr diversos objetivos —abordar un aspecto gramatical en concreto, trabajar la lengua, habituar a los alumnos a la forma de expresión y sonidos de esta lengua— y (4), al mismo tiempo, introducir la música clásica en casi todo el tiempo lectivo —esta no se introduce hasta que la música vocal no ha finalizado—.

Por otro lado, otra de las diferencias que en nuestra propuesta destacan y que la diferencian de las demás es que se ha buscado acercar a los alumnos a través de la música la geografía del país de la lengua, además de intentar presentar diferentes acentos que se pueden encontrar. El hecho de procurar en todo momento presentar a los estudiantes diversos acentos con el fin de prepararles para un encuentro real con una persona nativa, anota otra de las diferencias con el resto de propuestas, a pesar de que alguna de ellas haya hecho alguna ligera mención de la relación entre las canciones y los acentos.

Otra de las diferencias con respecto a las demás propuestas la encontramos en la selección que se ha hecho de determinadas canciones para enseñar algunos de los aspectos gramaticales más relevantes en un nivel B1 de alemán. Es decir, en ninguna de ellas hemos observado que se hayan planteado estas canciones con el fin de transmitir el aspecto gramatical que para cada una de ellas hemos planteado.

Al mismo tiempo, en ninguna de las propuestas expuestas se observa que a partir de la música se haya dividido el aprendizaje de una lengua en dos tipos de clase diferente en las que se planteen canciones para conseguir diversos objetivos.

Además, y a diferencia de las demás propuestas, la nuestra trata de exponer al alumno a la mayor cantidad posible de cantantes y grupos musicales de origen alemán con el fin de que conozcan el vasto panorama musical que el país posee y, de esta forma, se despierte su interés por alguno de los grupos musicales. Nuestro mayor logro sería que el estudiante, incluso, llegase a introducir al cantante o grupo de música alemán dentro de su repertorio de gustos musicales, pues este es uno de los principales objetivos de la propuesta: hacer que un grupo de música o

cantante sea el detonante de su motivación por estudiar la lengua, conocer la cultura y descubrir el país de origen.

Asimismo, se expone una propuesta en la que a través de la música se da cabida a abordar las cuatro destrezas esenciales que se deben desarrollar para dominar una lengua — expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita—.

Algo que también es digno de resaltar con respecto al resto de propuestas vistas anteriormente es que en ninguna de ellas se ha contemplado la idea de que el propio alumno sea el que lleve una canción a clase para, a partir de ella, realizar todas las actividades propuestas para lo que sería una clase comunicativa, sino que siempre se supone que será el docente el que desempeñará esta labor de selección. En nuestra propuesta, sin embargo, podemos ver estas dos posturas, pues en ocasiones serán los propios alumnos los que expongan una canción y en otros momentos será el profesor el que la seleccione. En definitiva, se le dota al alumno de un mayor espacio para la participación y, a su vez, se busca que este se involucre bastante más en su propio aprendizaje, incluso llegando en ocasiones a ser autodidacta.

Para finalizar, podemos añadir el detalle de que a través de la presente propuesta se persigue, partiendo siempre del uso de la música transmitir una serie de valores a nivel personal y para las relaciones sociales, tales como la tolerancia, el respeto, el compañerismo, el trabajo en grupo, aprender a valorar a los demás, considerar que nadie está por encima de nadie, ser conscientes de que todos podemos ilustrar a los demás con nuestros conocimientos y que podemos aprender de ellos y empezar a preocuparnos por nuestro propio aprendizaje, esto es, comenzar a ser, de alguna forma, autodidacta.

## 7 CONCLUSIÓN

A la par que hemos ido recopilando información acerca de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han sucedido a lo largo de la historia, así como acerca de las propuestas metodológicas que han integrado la música como un elemento de gran valor tanto para motivar a los estudiantes como para trabajar una lengua, han sido varias las conclusiones que hemos podido extraer.

En primer lugar, se ha podido observar que en la inmensa mayoría de los casos el uso de la música en clase se sigue teniendo una importancia residual debido a la ardua tarea que supone para el profesor la preparación de una sesión lectiva entorno a la música, además de por la creencia con la que hemos topado en varias ocasiones, según la cual, el uso de esta en la clases propicia un ambiente demasiado lúdico, haciendo que los objetivos didácticos de la aplicación de la misma no se cumplan.

En segundo lugar, también es destacable el subestimado valor que se le ha atribuido al uso de música clásica en las clases de enseñanza de LE, a pesar de que a lo largo de los años los teóricos han venido demostrando los numerosos beneficios que esta ejerce sobre los estudiantes y, en sí, sobre las personas.

En tercer lugar, la vasta recopilación que se ha hecho de las ventajas que los diferentes autores, estudiosos y teóricos del ámbito de la enseñanza de LE han dejado vislumbrar sobre el uso de la música en clase de LE nos ha inducido a pensar que la música debe ser en realidad el núcleo entorno al cual gire la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y el punto a partir del cual se ramifiquen tanto las sesiones lectivas como todo el proceso de aprendizaje en general. Por esta razón y tomando como base la premisa anterior, se ha llegado al punto culminante de este trabajo: la propuesta *MÚSICA 3*, con el fin de reunir los elementos de cada propuesta que juzgamos más útiles.

En definitiva, tras llevar a cabo un exhaustivo análisis de la información que ha pasado por nuestras manos, se puede concluir que la música como elemento motivador para aprender alemán o herramienta para enseñar y acercar una lengua extranjera es un recurso que actualmente no se explota al máximo de sus posibilidades. Es por ello que, a través de este Trabajo Fin de Grado, se quiere hacer un llamamiento, por una lado, a los docentes que imparten cualquier otra materia que no guarde relación con las lenguas extranjeras a que, en su caso, incluyan en sus clases la música clásica de fondo y, por otro lado, y muy en especial, a aquellos que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras a que incorporen en sus programas tanto la música clásica de fondo como la música vocal en la lengua de destino. El motivo tras el que nos escudamos para animar de forma tan contundente a que cualquier docente, independientemente de la materia que imparta, emplee la música clásica en sus clases es porque, como se ha podido constatar, sobre todo, en el apartado 5.1.2, esta produce una serie de efectos en la persona que ayudan a la adquisición de nuevos conocimientos. De esta manera, concluimos que, puesto que no solo una clase dedicada a la enseñanza de una LE requiere la adquisición de nuevos conocimientos, sino que la clase de cualquier otra materia también lo requiere, incluir la música en ellas produciría los mismos efectos positivos que se consiguen con la aplicación de la misma en una clase de LE.

Asimismo, pese a la creencia general que tradicionalmente se ha tenido acerca de papel que la música desempeña en el aprendizaje de una LE, alegando que únicamente servía para trabajar la comprensión oral, en esta propuesta se ha podido demostrar una vez más que la música es una herramienta a partir de la cual se pueden trabajar las cuatro destrezas: la expresión oral y la escrita y la comprensión oral y escrita.

No se debe subestimar el poder que la música puede llegar a ejercer sobre una persona ni el incalculable impacto que puede llegar a tener sobre su trayectoria y, precisamente, nuestro

caso en concreto es el perfecto testigo de que la música es capaz de llegar a dibujar el camino que uno va a tomar en la vida.

Por estas y por las muchas razones que se han expuesto a lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado la conclusión es clara: ¡llenemos nuestra vida de música!

## 8 BIBLIOGRAFÍA

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista De Lingüística Y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. Recuperado a partir de <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878/935>

Bernal Vázquez, J., Epelde Larrañaga, A., Gallardo Vigil, M., & Rodríguez Blanco, Á. (2010). *La Música en la enseñanza-aprendizaje del inglés* (1st ed.). Granada. Recuperado a partir de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/345.pdf>

Cervantes, I. (2015). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Método directo*. Cvc.cervantes.es. Recuperado 27 julio 2015, a partir de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metododirecto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm)

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo. Recuperado a partir de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) [traducción al español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002) (1st ed.). Madrid. Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)]

Cristóbal Hornillos, R., & Villanueva Roa, J. (2013). *La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías* (1st ed.). Recuperado a partir de [http://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL\\_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf](http://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf)

Dalis, F. (2008). *El uso de la música en la enseñanza del español en noruega: resultados de una tesis de maestría* (1st ed.). Recuperado a partir de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2009\\_ESP\\_09\\_II%20Congreso%20Anpe/Comunicaciones/2009\\_ESP\\_09\\_02Dalis.pdf?documentId=0901e72b80e6f1c8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2009_ESP_09_II%20Congreso%20Anpe/Comunicaciones/2009_ESP_09_02Dalis.pdf?documentId=0901e72b80e6f1c8)

DW.COM,. (2013). *Deutsch lernen mit Hip-Hop | Deutschlehrer-Info | DW.COM | 26.07.2013*.

Recuperado 27 julio 2015, a partir de <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen-mit-hip-hop/a-16974468>

DW.COM,. (2015). *Singend Deutsch lernen | Deutschlehrer-Info | DW.COM | 19.03.2015*. Recuperado 27 julio 2015, a partir de <http://www.dw.com/de/singend-deutsch-lernen/a-18328497>

LLORENTE, L., & COLLEGE, B. (2009). El ritmo de la gramática: la música en la clase de español como lengua extranjera (e/le). *Cauce. Revista Internacional De Filología, Comunicación Y Sus Didácticas*, 32, 69-81. Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce\\_32-33\\_008.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf)

Martín Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, N° 5, 54-70. Recuperado a partir de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r05/05.pdf>

Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En *ASELE. Actas XVI* (pp. 806-816). Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0804.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf)

Ruiz Calatrava, M. (2008). *La enseñanza de idiomas a través de la música* (1st ed.). Recuperado a partir de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/M\\_CARMEN\\_RUIZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_CARMEN_RUIZ_2.pdf)

Sanz Julián, M. (2007). *La música vocal como recurso didáctico para la enseñanza a adultos de alemán como lengua extranjera (DAF für Erwachsene)* (1st ed., pp. 439-445). Murcia. Recuperado a partir de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/sanz.pdf>

Silva Ros, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Universidad de Málaga.

Specht, F., Von Jan, E., Krenn, W., Puchta, H., Neuner, G., & Bonzli, W. (2012). *Zwischendurch mal Lieder : Kopiervorlagen niveau A1-B1*. Ismaning: Hueber Verlag.

von Karajan, H. (1990). *La Gran Música*. Planeta-Agostini en colaboración con Decca Records y Deutsche Grammophon.

Weiß, L. (2015). *Sprachprojekt in Regensburg: Leichter lernen mit Musik | BR.de. Br.de*. Recuperado 27 julio 2015, a partir de <http://www.br.de/nachrichten/deutsch-lernen-asyl-100.html>

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2015). *Musiktherapie - Durch Musik zur Sprache. Uni-muenster.de*. Recuperado 27 julio 2015, a partir de <https://www.uni->



[muenster.de/Musiktherapie/Forschung/durch-musik-zur-sprache.html](http://muenster.de/Musiktherapie/Forschung/durch-musik-zur-sprache.html)

Wicke, R., & Rottmann, K. (2013). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.