



## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Las canciones en el aula de ALE: un recorrido por la  
música popular alemana del siglo XX

Máster en profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Valladolid

Autora: Elena García Diego

Tutora: Sabine Geck

Valladolid, 2018



## Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Justificación .....	5
1.2. Metodología.....	6
2. LANDESKUNDE EN EL AULA DE ALE .....	7
2.1. ¿Qué es <i>Landeskunde</i> ?.....	7
2.2. Didactización de <i>Landeskunde</i> .....	8
2.3. Encuesta: sobre el uso de la música en el aula .....	11
3. MÚSICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	13
3.1. Teoría de las inteligencias múltiples.....	14
3.2. La inteligencia emocional.....	15
4. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS .....	16
4.1. Competencias emocionales.....	17
4.2. Desarrollo de la comprensión oral .....	18
4.3. Patrones sintácticos: los <i>chunks</i> .....	19
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....	22
5.1. Breve historia de la música popular alemana en el siglo XX.....	22
5.2. Criterios para la selección de canciones .....	24
5.3. Metodología.....	25
6. DAS LILA LIED.....	27
6.1. Contexto histórico.....	27
6.2 Didactización .....	28
6.3. Actividades propuestas .....	28
7. LILI MARLEEN .....	32
7.1. Contexto histórico.....	32
7.2. Didactización .....	33
7.3. Actividades propuestas .....	33
8. SCHREI NACH LIEBE.....	35
8.1. Contexto histórico.....	35
8.2. Didactización .....	36
8.3. Actividades propuestas .....	37

9. RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	39
10. BIBLIOGRAFÍA .....	40
11. ANEXOS .....	44

## **1. INTRODUCCIÓN**

Dos grandes motivos nos llevaron a elegir nuestro tema como eje del presente trabajo: desear tener mayor presencia de la cultura en el aula de lengua extranjera y recurrir a la música para ello. En el siguiente apartado explicamos con mayor detalle cómo tomamos la decisión.

La primera parte de este trabajo la compone un bloque teórico dividido en varios capítulos. En el primero abordaremos el concepto de *Landeskunde*, es decir, el aspecto cultural de carácter global ligado habitualmente a una lengua. Trataremos de definirlo y comprender su papel en el aula de lengua extranjera (a partir de ahora LE) para posteriormente proponer la mejor didactización posible.

A continuación, presentaremos la vinculación entre la música y la inteligencia emocional, así como su uso para desarrollar las competencias oral y emocional. De nuevo, nos apoyamos en estos capítulos teóricos para generar un proyecto de didactización orientado a potenciar diferentes competencias del alumnado.

Finalmente, llega el bloque práctico. Después de resumir el panorama musical de la Alemania del siglo XX, presentaremos las tres canciones sobre las que vamos a exponer una didactización.

Los objetivos de este trabajo son:

- Estudiar el concepto de *Landeskunde* y su aplicación práctica en el aula de Alemán como Lengua Extranjera (abreviado ALE).
- Indagar sobre cómo desarrollar las competencias emocional y oral.
- Proponer una didactización transversal de algunas canciones.
- Introducir dos aspectos de *Landeskunde* (música e historia) en el aula de ALE.

### **1.1. Justificación**

La selección de este tema en concreto no es casualidad. Personalmente, somos amantes de la música y creemos que su uso adecuado en el aula de LE puede resultar una gran herramienta de aprendizaje para el alumnado así como para incrementar su motivación y generar un ambiente agradable de trabajo. Tras nuestra experiencia como alumnos y estudiantes de diferentes LE, hemos comprobado que la mayoría de las veces las canciones se emplean para trabajar aspectos gramaticales o de vocabulario. Teniendo

esos objetivos, se puede recurrir prácticamente a cualquier canción; simplemente hay que buscar la que se adapta a nuestras necesidades.

El momento clave llegó durante una conversación con nuestra amiga Ana García Romero. Ella realizó el máster de enseñanza de Español como Lengua Extranjera y como proyecto TFM propuso un acercamiento al conocimiento de la historia de España a través de la música desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Nos pareció una idea realmente interesante y enseguida pensamos en adaptarla al contexto de habla alemana, concretamente al de Alemania. El aspecto cultural, denominado *Landeskunde* en alemán, no suele estar muy presente en el aula de LE y habitualmente se trata bien con textos, bien con películas, pero no con música.

Tras consultar a nuestra amiga si le parecía bien que tomáramos su idea como base de nuestro propio TFM y obtener su visto bueno, propusimos este tema a nuestra tutora, la doctora Sabine Geck, quien aceptó la propuesta. Con su consejo, terminamos de concretar las líneas por las que desarrollar nuestro proyecto.

## **1.2. Metodología**

En la primera parte de este TFM incluimos dos investigaciones. Por un lado, una acerca de los conceptos teóricos que vamos a tomar como base: la *Landeskunde* y la inteligencia emocional. De este modo, el método aplicado en esta primera investigación es el descriptivo. Por otro lado, llevamos a cabo una investigación en forma de encuesta, así que aplicamos el método empírico para analizar sus resultados. Se trata de una encuesta con 12 preguntas cerradas que difundimos a través de una comunidad online de filólogos, traductores y otros interesados por los idiomas. Con esas preguntas buscamos conocer cuál es la experiencia en el aula con el empleo de canciones y la opinión personal de sus beneficios y su acercamiento a la cultura de la lengua meta.

En la segunda parte presentamos nuestra propuesta de intervención didáctica con canciones alemanas del siglo XX. Para su desarrollo nos basamos en la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras de Stephen D. Krashen (1988), la cual ampliaremos en detalle en el capítulo 5.3.

## 2. LANDESKUNDE EN EL AULA DE ALE

Este trabajo gira en torno a la introducción de determinadas canciones en el aula de ALE. Es preciso por tanto detenerse y reflexionar sobre la simbiosis incondicional que tiene lugar entre la forma y el fondo de una clase de LE, es decir, entre la lengua y el trasfondo cultural. En este capítulo intentaremos aclarar qué es *Landeskunde* y cómo plantear su didactización.

### 2.1. ¿Qué es *Landeskunde*?

Consultar un recurso u otro condiciona la concepción que vamos a adquirir de *Landeskunde*. Si directamente recurrimos al diccionario por excelencia de la lengua alemana, el *Duden*, este lo define como „Wissenschaft von der Kultur, den geografischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o. Ä. eines Landes“, es decir, como una ciencia independiente que, entre otros aspectos, abarca la cultura, la geografía o el desarrollo histórico de un país. Sin embargo, si recurrimos a textos técnicos, casi siempre se habla de *Landeskunde* en relación con la clase de ALE, puesto que “geht es aber weniger um einen Raum oder eine Region (‘Land’) als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis”(Buttjes, 1989, citado en Zeuner, 2009, 4). Es decir, que *Landeskunde* tiene que ver con una práctica cultural lingüísticamente articulada en lugar de con una determinada región geográfica.

Considerando que no podemos separar lengua y cultura, Mansilla define *Landeskunde* de la siguiente manera:

Desde el primer momento en que nos enfrentamos al conocimiento de una lengua extranjera entramos en contacto con otro mundo. No sólo aprendemos una lengua para entendernos en otro idioma sino que aprehendemos otra forma de categorizar la realidad: la experiencia empírica. Una lengua es única y particular porque capta la realidad de una forma diferente a cualquier otra lengua. [...] Toda lengua está inmersa en un contexto determinado que la condiciona. (Mansilla, 2001, 138)

En la misma dirección, Bausch, Christ y Krumm comentan lo siguiente:

Von der Erwartung seiner Auftraggeber wie der Lernenden her sollte der Fremdsprachenlehrer also mehr sein als ein bloßer Sprachingenieur oder Trainer, der bezugslose Fertigkeiten vermittelt. Er ist, ob er dies will oder nicht, ob er dafür ausgebildet wurde oder (meist) nicht, ein Mittler zwischen den Kulturen. (Bausch *et al.* 1995, 67)

Esto viene a defender lo siguiente: la lengua y la cultura del país se condicionan mutuamente y no se puede concebir la una sin la otra, por lo que el profesor de LE debe abarcar más allá de los conocimientos lingüísticos porque también es un mediador entre culturas. Caeríamos en el error si en el aula obviáramos que en cada lengua “un sistema

de signos comporta unos significados culturales, connotaciones aceptados y compartidos sólo por un grupo de hablantes” (Mansilla, 2001, 141). Concienciar sobre la importancia de la *Landeskunde* y sensibilizar al alumnado ayudarán a alcanzar el éxito en la comunicación aunque no se conozca el idioma a la perfección. Sólo con dominar un idioma no se asegura una comunicación acertada.

A este respecto cabe preguntarse si los profesores de LE en general o de ALE en particular han sido realmente formados para impartir este conocimiento. Si bien es cierto que anteriormente se hablaba de *Filología Alemana* y actualmente de *Estudios Alemanes*, es decir, aparentemente con un enfoque más global que abarca más allá de los aspectos lingüísticos, sería interesante estudiar si realmente existen asignaturas enfocadas a la *Landeskunde*, y en caso afirmativo, saber qué aspectos se transmiten y cómo se hace. A este respecto también se podría analizar los materiales empleados al enseñar alemán en las carreras universitarias.

Aclarar si *Landeskunde* es una ciencia independiente o parte de una simbiosis con su lengua correspondiente ha generado un debate que todavía no ha alcanzado consenso. Del mismo modo genera tanta o más discusión determinar qué aspectos de la realidad deben ser transmitidos en *Landeskunde*: ¿sólo los aspectos del día a día, como los hábitos o las relaciones sociales? ¿La política, la geografía y el arte? ¿La comunicación no verbal? ¿Todo ello? Mog y Althaus declaran lo siguiente:

Sie haben ja nicht nur Wissen zu vermitteln, sie sollen darüber hinaus zugleich Vorurteile abbauen, Stereotype auflösen, Völker verständigung fördern; sie sollen über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden schärfen, Haltungs- und Wahrnehmungsweisen verändern (Mog y Althaus, 1992, 9, citado en Sol, 2014, 208).

Estamos de acuerdo en que la *Landeskunde* no se ocupa sólo de aportar datos o de intervenir como parámetro de la competencia comunicativa, sino que también tiene la función de introducir la transversalidad en el aula y así ayudar a terminar con estereotipos y prejuicios, acercar a los pueblos y, en definitiva, abrir el abanico de las distintas perspectivas ante la vida y la realidad.

## **2.2. Didactización de *Landeskunde***

Como hemos podido comprobar y plasmar en el apartado anterior, no existe un acuerdo acerca de lo que implica *Landeskunde* en el aula de ALE. No es descabellado,



por tanto, presuponer que su didactización también sigue generando debates hasta la actualidad.

El desarrollo del concepto de *Landeskunde* a lo largo de la historia ha afectado obviamente a su puesta en práctica dentro del aula. Basándonos en lo expuesto por Surkamp (2010, 158-159), por Biechele y Padrós (2003, 26) y por Zeuner (2009, 9-12), hemos observado las siguientes etapas que históricamente han surgido a lo largo del tiempo, que sin embargo no han de ser entendidas como realizaciones aisladas las unas de las otras, sino como modelos que se influyen y aparecen mezclados (Zeuner, 2009, 8):

- A finales del siglo XIX y comienzos del XX nos encontramos con un enfoque orientado a los conocimientos, también denominado *Realienkunde*. Básicamente consiste en dotar al alumnado de datos sistemáticos sobre una vasta variedad de aspectos de un pueblo como la geografía, la economía, sus costumbres, la política, etc. para que el alumnado obtenga una imagen global del país de la lengua meta. Los materiales empleados no son más que un medio al servicio de la lengua. Debido al tipo de información que se transmite, la *Landeskunde* está presente sólo en las clases de nivel avanzado.
- Bajo la influencia del ambiente belicoso de la primera mitad del siglo pasado, la presencia de la *Landeskunde* se centra en todo lo que tiene que ver con lo cultural y la mentalidad. La razón es el anhelo de identificar las particularidades de otros pueblos y, posteriormente, reconocer las propias. Los recursos siguen siendo muy similares a los de las décadas anteriores, pues sigue primando el conocimiento teórico frente a la aplicación práctica.
- Tras la II Guerra Mundial, la *Landeskunde* adopta un carácter comunicativo y pragmático: el objetivo no es tener muchos conocimientos sobre una cultura ajena para detectar las diferencias, sino partir de situaciones diarias que permitan obtener conocimientos culturales y fomentar el *Miteinander reden*: hablar, conversar. Esta práctica está orientada tanto a la acción como a evitar malentendidos comunicativos, puesto que durante esta época los países de habla alemana reciben mano de obra extranjera que necesita desarrollar la competencia comunicativa. La selección de los contenidos se ve por tanto influida por las posibles situaciones comunicativas a las que se va a enfrentar el alumnado cuando esté en un país de habla germana: en resumidas cuentas, el día a día. De

ahí que se hable de *Alltagskultur* o *Leutekunde*. La *Landeskunde* se integra realmente en el desarrollo de las clases de ALE desde los niveles iniciales.

- A partir de los años 80 se concibe la aplicación de la *Landeskunde* no sólo en un medio cotidiano, sino también intercultural. Es preciso conocer otras culturas para poder comunicarse en cualquier tipo de situación evitando posibles malentendidos culturales, de modo que la *Landeskunde* está integrada en la programación de una clase. La *Landeskunde* sirve para desarrollar competencias y estrategias para tratar con culturas diferentes a la propia.

En estrecha relación con el surgimiento de esta visión intercultural, es de interés mencionar las *ABCD- Thesen*. Para abordar la metodología y la didáctica de la *Landeskunde*, así como para sentar las bases de los futuros libros de texto para la clase de ALE, se reúnen en 1988 representantes de los antiguos cuatro estados de habla alemana: la RFA, la RDA, Austria y Suiza. Dos años más tarde se publican sus resoluciones bajo el título *ABCD-Thesen*, publicadas por el Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. (IDV). A lo largo de 22 tesis, establecen que la *Landeskunde* no es una asignatura propia y que su punto clave „ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen” (IDV, 1990, 16).

Además, establecen los siguientes preceptos en cuanto a la presencia de la *Landeskunde* en el aula de ALE:

- Recurrir a materiales no didactizados que presenten tanto la realidad (textos sobre historia) como la ficción (extractos literarios).
- Tratar la *Landeskunde* de todo el espacio de habla alemana, no sólo de Alemania (o de la RFA anteriormente).
- Promover el conocimiento de la identidad propia a través del estudio de las culturas del espacio germanohablante.
- Dar cabida a la interdisciplinariedad.
- No caer en la tergiversación o modificación de la realidad al adaptar los contenidos de *Landeskunde* al nivel lingüístico del alumnado.

### 2.3. Encuesta: sobre el uso de la música en el aula

Con nuestro TFM queremos defender la música como vehículo de contenidos de *Landeskunde*. A este efecto, hemos investigado sobre la opinión del alumnado al respecto mediante una encuesta elaborada por nosotros mismos.

Para ello, difundimos un total de 12 preguntas cerradas cuyas respuestas se pueden consultar en el Anexo I de este trabajo. Obtuvimos respuestas de compañeros de este máster, amigos que estudian o han estudiado idiomas y miembros de un grupo de filólogos, traductores y amantes de las lenguas.

Aquí dejamos algunas de las respuestas más relevantes acerca de la presencia de la cultura en el aula de LE:

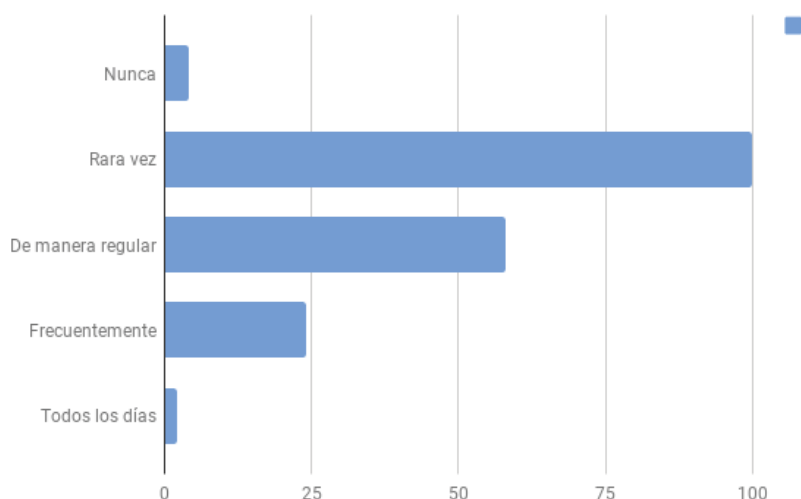


Figura 1. ¿Con qué frecuencia empleaba canciones la institución donde has aprendido idiomas?

Una de las primeras preguntas de nuestra encuesta hace referencia a la asiduidad con la que los profesores de LE emplean canciones en la planificación de sus clases. La mayor parte de los encuestados contesta que en rara ocasión se ha hecho uso de la música. Esto contrasta con la respuesta que presentamos en el siguiente gráfico: prácticamente el total de los participantes cree que la cultura (o *Landeskunde* en el ambiente alemán) debería tener un mayor peso en el aula. Esta más que notoria desigualdad entre la realidad y el deseo del alumnado denota que no se presta especial atención a sus demandas.

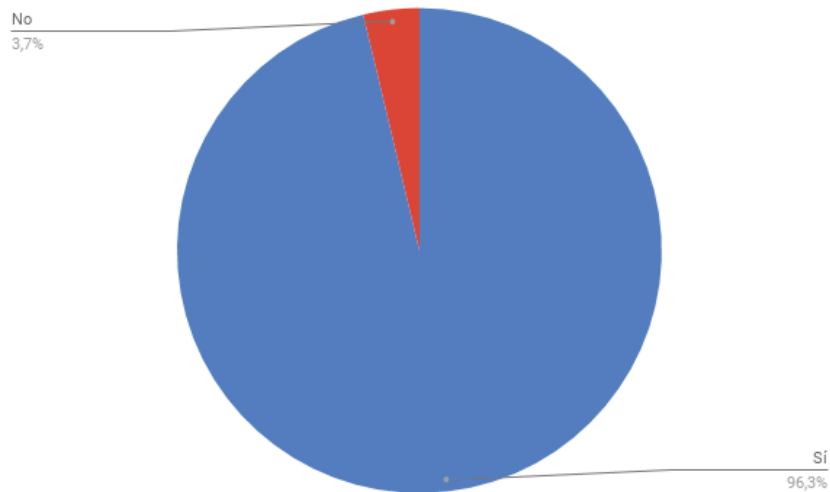


Figura 2. *¿Crees que la cultura debería estar más presente en la clase de lengua extranjera?*

A la pregunta *¿Crees que el empleo de música en el aula es un factor motivador para los alumnos?*, el 90,4% de los encuestados contesta afirmativamente. Podemos entonces concluir que la música efectivamente es una herramienta estimuladora de la que no se hace todo el uso que se podría, y que podría tener efectos en el ambiente de trabajo al disminuir el filtro afectivo del que habla Stephen D. Krashen (1988).

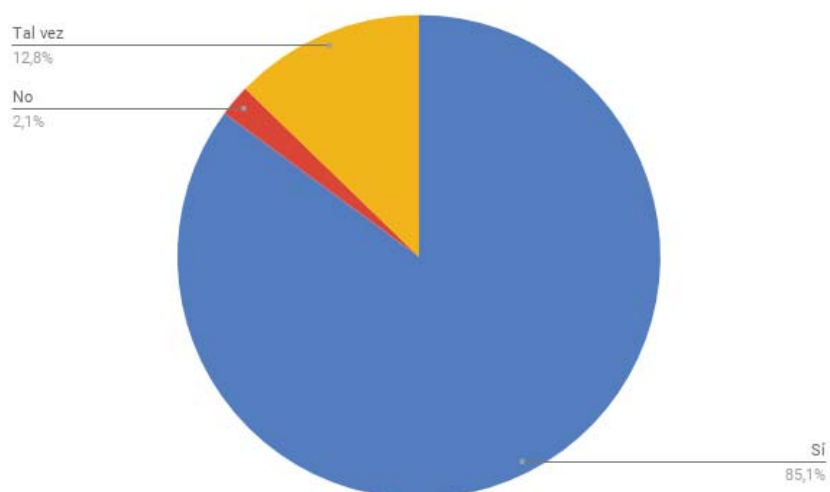
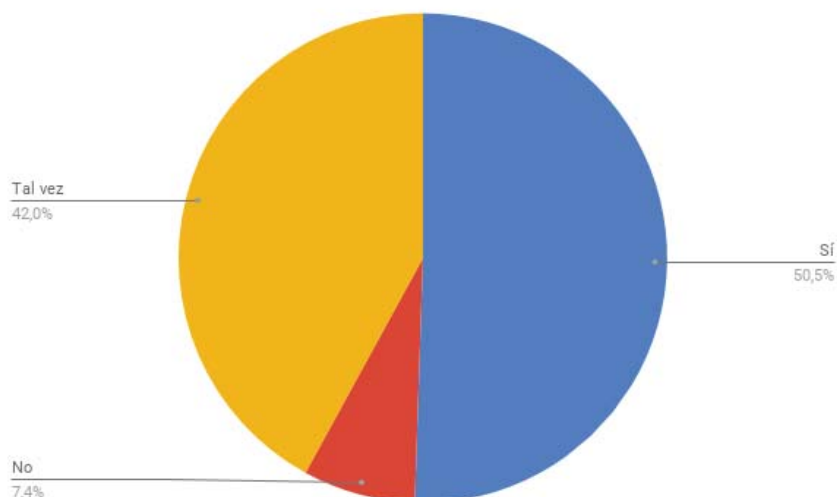


Figura 3. *¿Te parece interesante el empleo de canciones en el aula para conocer mejor una cultura?*

Aunque la música no se emplea en el aula de LE de manera general y el alumnado cree que la cultura debería gozar de mayor importancia en las clases, más de tres cuartas partes de las respuestas apoyan en gran medida la presencia de la música para acercar al alumnado a la cultura de la lengua meta. Esto refuerza la idea que defendemos: la música forma en cultura tanto como el cine o la literatura.



*Figura 4. Al igual que se emplean películas en la clase de historia, ¿crees que emplear canciones serviría para alcanzar cierto conocimiento histórico?*

A la última pregunta que presentamos en este apartado hemos obtenido la siguiente respuesta: apenas la mitad de los participantes opina que la música ayuda a acercarse a la historia y su conocimiento. El 42% no está convencido completamente de esto. No contamos con tantas respuestas afines a nuestra idea acerca de la vinculación entre música e historia, pero trataremos de crear didactizaciones que nos hagan reafirmarnos en ella. Puede que este resultado se deba a una falta de perspectiva histórica con respecto a la música como disciplina.

### **3. MÚSICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL**

El aspecto de la *Landeskunde* que destacamos en este trabajo es la música, por lo que antes de abarcar su efecto en la inteligencia emocional, cabe allanar el camino y desarrollar brevemente el concepto de inteligencia, puesto que hasta finales del siglo pasado no se concebía que la inteligencia pudiera estar vinculada con las emociones.

### 3.1. Teoría de las inteligencias múltiples

Desde siempre, al ser humano le ha resultado relativamente fácil clasificar a las personas en inteligentes o estúpidas en función de las habilidades que desarrollaba para su entorno cultural particular. No fue hasta finales del siglo XIX cuando surge un interés propiamente científico en determinar qué facultades humanas eran clave para alcanzar el éxito en la vida y por ello aparecen los primeros instrumentos de medición del intelecto humano (Cortés Sotres *et al.* 2002, 51-52).

Dejando de lado la valoración numérica del potencial de cada individuo, en 1983 Howard Gardner lanza su teoría de las inteligencias múltiples. De acuerdo con ésta, la inteligencia no es una única unidad superior que engloba todas las habilidades humanas, sino que cada sujeto cuenta con 8 tipos diferentes de inteligencia (lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal, natural, intrapersonal e interpersonal), las cuales, por su capacitación biológica y su entorno sociocultural característicos, desarrolla a distintos grados y combina. Para Gardner, la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas o crear productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural, ampliando así el alcance del potencial humano anteriormente circunscrito a la idea de cociente intelectual” (Armstrong, 2006, 18, citado en Balseira Gómez y Gallego Gil, 2010, 17).

La teoría de las inteligencias múltiples no obtuvo el reconocimiento de su campo de origen, la psicología, pero sí dejó huella en el mundo de la educación, dando así pie a la introducción y aplicación de nuevas metodologías. Amarís Macías constata que “las circunstancias educativas y las relacionadas con la psicología que rodearon el surgimiento de esta propuesta teórica, ha llevado a muchos autores a reconocerla como un hecho social con independencia de su exactitud científica” (2002, 30).

Nosotros queremos indagar en la emocional, que resulta al combinar las inteligencias intrapersonal e interpersonal. La intrapersonal es la que permite alcanzar un alto conocimiento de uno mismo, mientras que la interpersonal implica la identificación de las emociones ajenas y la actuación de uno mismo acorde a ellas. Esto es, la inteligencia emocional consiste en el desarrollo del individuo como dueño de sí mismo y como animal social.

### 3.2. La inteligencia emocional

A pesar de que Daniel Goleman no fue el primero en teorizar sobre la inteligencia emocional, sí que fue el primero en conseguir repercusión mediática internacional sobre el tema con su libro *Emotional Intelligence* (1995). Goleman postula que existen tanto el Cociente Emocional (CE) como el Cociente Intelectual (CI), los cuales se complementan (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, 46). Acostumbrados a priorizar el CI, o directamente ignorar el CE, Goleman apunta lo siguiente:

La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Hasta las personas más descollantes y con un CI más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernantes. [...] la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades – o de oportunidades – a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida (Goleman, 1996, 60 citado en Trujillo Berzal, 2017, 15).

Balsera y Gallego recogen el conjunto de competencias emocionales que conforman la inteligencia emocional de acuerdo con el modelo de Goleman (Goleman, 1996, citado en Balsera Gómez y Gallego Gil, 2010, 24-25):

- Autoconciencia: esta es la habilidad indispensable para poder desarrollar las siguientes. Consiste en identificar las emociones propias en el momento que surgen e interfieren en nuestro comportamiento.
- Autocontrol: es fundamental para saber afrontar las adversidades con la mayor eficacia posible. Es preciso controlar las emociones propias y saber expresarlas de manera adecuada al momento y al contexto en cuestión.
- Automotivación: motivarse a sí mismo y no ceder ante las dificultades es clave en el camino al éxito. Para ello es necesario canalizar las emociones hacia un objetivo determinado.
- Empatía: en nuestras relaciones con otras personas es preciso reconocer las emociones ajenas en el discurso y el lenguaje no verbal de los demás.
- Habilidades sociales: una vez somos capaces de controlar nuestras emociones y las identificamos en los demás, es posible establecer relaciones fructíferas y sanas con otras personas.

Hace poco más de 20 años que la teoría de las inteligencias múltiples y el concepto de la inteligencia emocional tomaron contacto con la sociedad y el impacto que ambas tuvieron en la mentalidad general sigue hoy presente. Prueba de ello es por un lado el aumento del número de publicaciones al respecto (Bisquerra, 2018) y por otro

lado su efecto real en la vida de las personas: cada vez son más las empresas que prestan especial atención a cómo sus candidatos trabajan en equipo o mantienen el control durante situaciones de estrés. Es habitual que estas compañías también ofrezcan talleres de *mindfulness* o actividades fuera de la jornada laboral con el objetivo de fomentar la cohesión de su equipo de trabajo.

Y la música puede ser una de las claves para trabajar la inteligencia emocional, ya que “estimula los centros cerebrales que mueven las emociones” (Lacárcel Moreno, 2003, 221). Lo podemos constatar en nuestro día a día: si una película careciera de música, seguro que la echaríamos en falta; cuando acudimos a una fiesta, sólo esperamos escuchar música que nos transmita ganas de pasarlo bien, y si nos sentimos afligidos y escuchamos una canción triste, es probable que derramemos alguna lágrima. Incluso muchas grandes superficies determinan en sus estrategias de marketing qué tipo de música deben reproducir para mejorar sus beneficios económicos.

La música es una herramienta poderosa para escarbar en nuestra piel y despertar reacciones en nuestro interior:

La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal, es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona. Puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones por medio de símbolos e imágenes aurales, que liberan la función auditiva tanto emocional como afectiva e intelectual. Escuchar y “hacer” música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis. No sólo cumple una función estrictamente educativa cuando hablamos de aprendizajes musicales, sino que también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea (Lacárcel Moreno, 2003, 221).

Si la sociedad demanda adultos competentes emocionalmente, es preciso que la educación atienda estas peticiones, bien a través de la música, bien a través de cualquier otro canal.

#### **4. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS**

En 2003, un profesor de inglés como LE para migrantes en EE.UU. recoge y publica la evaluación final de una alumna sobre sus clases, en las cuales se había introducido la música de manera regular en el aula. Esta alumna afirma que la música había contribuido en aspectos formales como la pronunciación, la gramática o el vocabulario, pero también visibilizaba otros rasgos relacionados con las emociones, como la mejora del trato entre los miembros del alumnado, el conocimiento de la cultura y visión del mundo implícitos en el idioma y la apreciación de su belleza,



incluso la mejora de la autopercepción con respecto al aprendizaje y el mayor interés en la LE en cuestión (Lake, 2003, 109).

En el presente capítulo pretendemos corroborar lo que esa alumna resumía de su curso de LE: los beneficios que implica el uso de la música como un instrumento frecuente dentro del aula de LE. No queremos limitarnos a mostrar su aplicación para con los aspectos puramente lingüísticos como son la gramática o el vocabulario, sino que también queremos defender su vinculación directa con el desarrollo de las competencias emocionales.

#### **4.1. Competencias emocionales**

En el capítulo 3.2 presentábamos el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales como los elementos que, desarrollados y combinados, dan lugar a la inteligencia emocional de cada individuo.

Pues bien, cada uno de esos componentes es una de las competencias emocionales. Bisquerra (2018) las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” Junto con Pérez, Bisquerra también defiende que la competencia emocional “pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas” (Bisquerra y Pérez, 2007, 12 en Campayo Muñoz y Cabedo Mas, 2016, 125).

El ejercicio de estas competencias emocionales desencadena en la educación emocional, que ha de ser tenida en cuenta como una formación permanente y de por vida, puesto que dispone al individuo no sólo para el ambiente académico (donde esta educación debe ser considerada en el currículo), sino para cualquier ámbito de la vida a lo largo de su transcurso. Por este motivo, Bisquerra (2018) entiende estas competencias emocionales como “prevención primaria inespecífica”. Esta prevención en forma de competencias ayuda a “minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones”, como la confrontación con el fracaso, las patologías mentales como la ansiedad o la depresión o incluso la prevención de hábitos no saludables, como el consumo de drogas.

Basándonos de nuevo una vez más en lo expuesto por el profesor Bisquerra y por Pérez Escoda (2007, 70-73), éstas serían algunas de las actividades a plantear para desarrollar las competencias emocionales:

- Autoconciencia: tomar conciencia de las propias emociones y darles nombre.
- Autocontrol: expresar las emociones de manera apropiada a la situación, regular los sentimientos (perseverar a pesar de las dificultades, tolerar la frustración, etc.), gestionar la intensidad y la duración de las emociones, o autogenerarse emociones positivas buscando la mejora de la calidad de vida.
- Autonomía emocional: tener una imagen positiva de sí mismo, automotivarse, ser responsable de los actos propios, mantener una actitud positiva ante la vida o ser crítico con las normas sociales establecidas, en pos de alcanzar una sociedad consciente, libre y autónoma.
- Competencia social: dominar las habilidades sociales básicas (guardar el turno, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.), demostrar respeto por los demás, practicar tanto la comunicación receptiva como la expresiva, compartir emociones o prevenir y solucionar conflictos.

Diferentes expertos han investigado sobre los resultados del ejercicio de la educación emocional en las aulas y han podido constatar los innumerables beneficios obtenidos: mejora de la actitud del alumnado para consigo mismo, para con los demás y para con la escuela, mejora del clima de la clase y del rendimiento académico, así como la disminución de comportamientos no deseables, de la violencia o del nivel de ansiedad (Payton *et al.* 2008, 7-8).

#### **4.2. Desarrollo de la comprensión oral**

Si bien no es fácil seleccionar recursos que respondan tanto a las necesidades de la clase como al nivel lingüístico del alumnado, recurrir a cualquier tipo de material auténtico destaca por acercar a los alumnos a realidades ajenas que suscitan mayor interés y curiosidad.

Reproducir canciones en el aula también va a servir para ejercitar la comprensión oral. Distinguimos dos tipos de escucha (Janíková y MichelsMcGovern, 2004, citado en Popelka, 2008, 7) que van a condicionar el tipo de actividades que vayamos a plantear:

- Escucha extensiva: no todos los elementos del mensaje oral son necesarios para comprenderlo. La escucha extensiva se puede dividir a su vez en global y detallada. La escucha global tiene como objetivo apreciar los elementos clave que marquen la temática, mientras que la detallada atiende sólo a detalles muy concretos, pudiendo así ignorar el resto de informaciones del mensaje.
- Escucha intensiva: cada elemento del discurso oral es importante para llegar a comprender el mensaje en su totalidad, como ocurre con las indicaciones de un navegador GPS o cuando se anuncia el número ganador de la lotería.

Para el ejercicio de la comprensión oral mediante canciones, Dolores Rodríguez Cemillán (2014) propone las siguientes actividades, las cuales nos hemos encargado de ordenar en función del tipo de escucha que fomentan:

Escucha extensiva	Escucha intensiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anotar todo aquello que se entienda.</li> <li>- Rellenar textos con huecos.</li> <li>- Identificar las palabras clave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tachar en la hoja de trabajo las palabras no mencionadas.</li> <li>- Corregir construcciones mal estructuradas.</li> <li>- Anotar cuántas veces aparece una palabra o una construcción.</li> </ul>

Podemos comprobar que la mayoría de las actividades sugeridas por Rodríguez Cemillán están enfocadas a la escucha intensiva, es decir, a todos los detalles de la canción por igual. Podríamos sugerir preguntas concretas (*¿Qué opinión expresa el cantante en la segunda estrofa?* o *¿Qué adjetivos emplea el cantante para describir su vida?*, por ejemplo) para desarrollar la escucha extensiva en mayor profundidad. Es decir, podemos predeterminar en qué profundidad queremos ejercitar la comprensión oral del alumnado.

#### 4.3. Patrones sintácticos: los *chunks*

En cuanto a la aportación de aspectos expresamente lingüísticos, no queríamos perder la ocasión de abordar un fenómeno de adquisición que puede ser explotado mediante la música: los patrones sintácticos o *chunks*.

Hasta la fecha no existe una definición generalmente aceptada sobre lo que es un *chunk*. No obstante, hemos optado por tomar como base la interpretación de Wray debido a su plasticidad:

A sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated; that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar (Wray, 2000, 465 citado en Zhao, 2009, 7).

Esto es, hablamos de una unidad preconfigurada de palabras, con una longitud no fija y almacenada tal cual, de modo que siempre puede ser empleada automáticamente.

La propia voz inglesa *chunk* (“pedazo” en castellano) ya resulta gráfica por sí sola. Son pedazos de una lengua automatizados y empleados sin variación (o con variación mínima, si se da el caso), como fragmentos lingüísticos formados por unidades menores. Al no analizar sus unidades inferiores, la adquisición de *chunks* no implica reflexión gramatical sobre la lengua y esto facilita la naturalidad del discurso, y por tanto, se evitan posibles problemas de comunicación, como apuntan Handwerker y Madlener (2009, 8):

Ausgangspunkt für die Integration eines Chunks-Angebots in eine Lernumgebung ist die Annahme, dass im Fremdsprachenerwerb implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen erworben wird.

Von Holst-Pedersen diferencia los siguientes tipos de *chunks*:

- Fórmulas (*formelartige Ausdrücke*): presentan un estrecho margen de variación, como *Grüß dich!* [¡Hola!] o *Wie geht's?* [¿Qué tal?].
- Expresiones idiomáticas (*idiomatische Ausdrücke*): se trata de una secuencia de palabras que sólo tienen significado en bloque, como *zwischen zwei Stühlen sitzen* [estar a dos aguas].
- Frases hechas (*Redensarten*): llamadas también dicho, son expresiones fijas con sentido figurado como *Morgenstund hat Gold im Mund* [a quien madruga, Dios le ayuda].
- Colocaciones (*Kollokationen*): son pares de diferentes tipos de palabras que habitualmente aparecen juntas, como *schönes Wochenende* [buen fin de semana] o *kleines Haus* [casa pequeña].

- Estructuras fijas (*Satzmuster*): dotan a la oración de un contexto y así dan pie a la introducción de ideas, como hacen *Ich hätte gern...* [Me gustaría...] o *Meiner Meinung nach...* [En mi opinión...].

Gracias a la recopilación de tipos y ejemplos de *chunk* podemos plasmar que éstos son un fenómeno muy poderoso del léxico de cualquier lengua. Ayudan a concebir el vocabulario no como ladrillos independientes los unos de los otros en el edificio que supone una lengua, sino como alianzas de unidades que no hay que inventar, sino que ya existen y dotan al discurso de naturalidad y consecuentemente de fluidez.

Creemos que se trata de un fenómeno muy interesante, práctico y que fomenta la adquisición de una lengua, pero que no goza de reconocimiento por parte del profesorado. Precisamente en el contexto de la lengua alemana nos parece de especial utilidad, puesto que en ella es preciso respetar el género de las palabras, las preposiciones que rige cada verbo y a su vez el caso que sigue a cada preposición, por ejemplo. Resultaría una odisea pretender estar creando siempre frases cuando disponemos de patrones muy frecuentes que nos facilitan la producción.

También somos de la opinión de que las canciones son un canal excelente para transmitir *chunks*. Por experiencia personal, recordar y canturrear internamente una estrofa nos ha servido en más de una ocasión para saber cómo completar nuestro discurso. Esto supone desde luego contar con memoria auditiva y también con cierta pasión por la música.

En la encuesta que llevamos a cabo para este trabajo, incluimos la última pregunta por pura curiosidad personal, pero en este apartado puede servir para reforzar nuestras aspiraciones: a la pregunta *¿Consideras que tienes memoria auditiva?*, el 88,8% de los encuestados respondió afirmativamente. No necesariamente todos tienen por qué ligar su memoria auditiva al recuerdo de una canción, pero quizá sí a la escena de una película, a un gag, a un diálogo interpretado en el aula,...Más allá de la clase de LE, donde la inmersión lingüística es el patrón más lógico a seguir, esto nos lleva a preguntarnos si no se podría desarrollar la memoria auditiva con nuevas metodologías en otras disciplinas como la historia o la literatura.

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Aquí se inicia el bloque práctico de nuestro trabajo. Ya hemos sentado las bases teóricas acerca de la *Landeskunde* en el aula de ALE y los beneficios que aporta el protagonista de este TFM: la música.

No obstante, antes de comenzar con la parte práctica propiamente dicha, queremos situar al lector, por lo que en los primeros dos apartados presentamos un resumen del contexto histórico-musical en el que aparecen las canciones con las que vamos a trabajar así como los criterios por los que nos hemos guiado para seleccionar las canciones protagonistas de este trabajo.

### 5.1. Breve historia de la música popular alemana en el siglo XX

Resumiendo el panorama musical de la Alemania del siglo pasado pretendemos poner en situación a aquellos que estén interesados en este tema y que en el futuro quieran proponer nuevas intervenciones.

La música alemana comienza el siglo XX con una clara división interna: la *U-Musik* y la *E-Musik*. La *U-Musik* o *Unterhaltungsmusik* engloba las composiciones populares y comerciales. En el otro extremo, nos encontramos con la *E-Musik*, forma corta de *ernste Musik*. Ésta última ha sido equiparada en ocasiones con la música culta e incluso con la música clásica. Estilos musicales como el Pop, el Rock, el *Schlager* o la música tradicional (*Volksmusik*) formarían parte de la *U-Musik*, mientras que la *E-Musik* era la única considerada como verdadero arte.

En los primeros años del siglo todavía es casi inexistente la influencia extranjera en la música alemana. Gracias a la introducción en la primera década del disco de vinilo en el mercado alemán empieza a introducirse alguna tendencia procedente de los Estados Unidos de América.

Durante los años 1920 la vida nocturna en las grandes ciudades alemanas gana más y más adeptos. Esto se refleja en el surgimiento de lugares de ocio como cabarets, bares, clubs y salones de baile, así como espectáculos como el vodevil o la revista (*vaudeville* y *revue* son las voces francesas respectivamente). Algunos de los géneros musicales más afamados son el jazz y el swing. En este momento comienzan a surgir las primeras películas que tienen acompañamiento musical.

La música también sufre la censura durante el período nacionalsocialista. La música de influencia estadounidense como el *Jazz*, por ejemplo, está prohibida a pesar de su gran popularidad en la sociedad. Por el contrario, estilos como la música tradicional o las *Heimatlieder* (literalmente “canciones de la tierra”, las cuales ponen de relieve la identidad de una región) se ven ensalzadas de nuevo por el régimen. Las marchas militares tienen peso incluso en las emisiones de radio.

El período de la posguerra no resulta el más idóneo para la creación de *U-Musik* alemana. Las canciones de artistas británicos, franceses y estadounidenses ocupan las emisiones de radio. Poco a poco, los cantantes alemanes se ven inspirados por el *Rock* o el *Soul* procedente de Norteamérica y lanzan sus propias versiones en alemán de los grandes éxitos.

En los años 60 Alemania también experimenta la llamada “Invasión británica”: las grandes bandas británicas como los *Beatles* o los *Rolling Stones* aparecen en la escena musical y arrasan en las listas de éxitos. Durante esta hegemonía británica, apenas se encuentran bandas alemanas entre los hits rockeros del momento. Los cantantes alemanes se dedican más bien a cantar baladas o *Schlager*<sup>1</sup>.

Van pasando los años y hablar de música alemana sigue siendo hablar de *Schlager*. A comienzos de los 80 surge la *Neue Deutsche Welle* (NDW), que se caracteriza por las canciones de rock interpretadas en alemán, las letras ingeniosas y el uso del teclado electrónico. Esta corriente no dura mucho, pero genera éxitos que cruzan fronteras y que hoy día siguen sonando en la radio, como la archiconocida *99 Luftballons* del grupo Nena.

El fenómeno de la NDW termina a comienzos de los 90 y de nuevo se reduce notablemente el número de éxitos en alemán. Algunas bandas alemanas obtienen reconocimiento, pero cantan en inglés. Llega la mitad de la década y cambia de nuevo la situación: los cantantes lanzan nuevas versiones de hits internacionales en lengua alemana y adoptan las nuevas tendencias globales, como el rap o el hip-hop.

---

<sup>1</sup> *Schlager* (se puede equiparar *Schlag* en alemán con *hit* en lengua inglesa) es un tipo de canción pop en lengua alemana, con letra de temática sencilla y melodía pegadiza.

## 5.2. Criterios para la selección de canciones

Una vez conocemos qué tipo de canciones caracteriza al siglo XX en Alemania, pasamos a seleccionar algunas de ellas.

El objetivo con el que visualizamos en un primer momento este trabajo era acercar la historia reciente de Alemania al estudiante de lengua alemana como LE mediante el uso de canciones. Sin duda se trata de una empresa ambiciosa por el trabajo de investigación y planificación que conlleva, por lo que para este trabajo nosotros nos vamos a centrar en tres canciones del siglo XX que consideramos personalmente de mayor provecho en el aula. No obstante, no queremos desaprovechar la oportunidad y presentamos un repertorio de nueve canciones alemanas que representan lo acaecido el siglo pasado en Alemania:

1. *Das lila Lied* (1921), de Kurt Schwabach y Mischa Spoliansky.
2. *Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt* (1930), interpretada por Marlene Dietrich.
3. *Veronika, der Lenz ist da* (1930), de *Comedian Harmonists*.
4. *Lili Marleen* (1939), cantada originalmente por Lale Andersen.
5. *Heimweh* (1956), de Freddy Quinn.
6. *Moskau* (1979), de Dschinghis Khan.
7. *Sonderzug nach Pankow* (1983), de Udo Lindenberg.
8. *Schrei nach Liebe* (1983), de la banda punk *die Ärzte*.
9. *König von Deutschland* (1986), de Rio Reiser.

Para recoger estas canciones en particular y no otras hemos contado con el consejo de la tutora de este trabajo y con del tutor de nuestro período de prácticas, ambos nativos alemanes. Sus sugerencias nos han sido de gran ayuda para saber elegir las canciones más representativas y cercanas a la sociedad alemana.

Como decíamos al principio de este apartado, proponer una didactización particular de cada una de ellas supondría una tremenda inversión de tiempo y esfuerzo. Por eso hemos seleccionado sólo tres de ellas; reservamos las demás para futuros proyectos. También cabe aclarar que nosotros nos hemos decantado por ceñirnos a la producción musical de Alemania, no de todo el espacio de habla alemana. Realizar proyectos similares para los contextos austríaco y suizo permanece como posible futura aspiración.



Las tres seleccionadas para ser didactizadas son *Das lila Lied*, *Lili Marleen* y *Schrei nach Liebe*. Nos hemos decantado por ellas porque consideramos que son lo suficientemente relevantes en la historia del siglo XX alemán, por su contenido temático, por su facilitación para trabajar la transversalidad en el aula (homofobia, conflictos armados y xenofobia), y finalmente también por nuestra preferencia personal.

Consultando diferentes aportaciones de profesores y expertos en didáctica, hemos descubierto que existe una serie de criterios por los cuales se recomienda guiarse a la hora de seleccionar las canciones a tratar en el aula. Estos criterios normalmente hacen referencia a los contenidos gramaticales o léxicos de la letra, pero no nos sirven para el proyecto que perseguimos. Como definimos al principio de este trabajo, queremos dar mayor peso a la *Landeskunde* en el aula y acercar así la historia alemana al alumnado. Nos hemos visto por tanto en la necesidad de obviar los habituales criterios de selección.

La secuenciación de actividades para canciones alemanas que vamos a proponer a continuación podrían encontrar diferentes aplicaciones en función del tipo de centro de enseñanza. Por un lado, podrían ser incluidas en un curso de integración en Alemania, donde además de aprender la lengua, el alumnado se familiariza con la cultura y la historia alemana. Por otro lado, y a pesar de que la presencia de la *Landeskunde* en el aula de ALE en España no es muy fuerte, estas actividades podrían formar parte de la enseñanza de idiomas, bien en un instituto de educación secundaria, bien en una Escuela Oficial de Idiomas. Nuestro trabajo no está concebido en forma de Unidad Didáctica, así que no hemos entrado en detalle en lo que a sus parámetros se refiere (estándares de aprendizaje, competencias, etc.). No obstante, creemos que sería buena idea llevar a la práctica esta intervención en las clases de Bachillerato, preferentemente en grupos de primer idioma.

Por otro lado, creemos que podría servir de base para desarrollar proyectos interdisciplinares, por ejemplo entre el departamento de alemán y el de historia, de música o de ética.

### **5.3. Metodología**

Como ya adelantábamos en el apartado 1.2, para nuestra propuesta de intervención didáctica nos basamos en la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras de Stephen D. Krashen que desarrollamos a continuación.

De acuerdo con la hipótesis del *input*, la adquisición de una LE está estrechamente ligada con el material de un nivel +1, es decir, que el material que recibe el alumnado debe ser acorde a sus conocimientos, pero siempre implicando cierto grado de dificultad. Hay que ser cuidadoso, pues esa dificultad añadida ha de implicar un cierto reto sin llegar a parecer un obstáculo insuperable. Si la actividad resulta demasiado fácil o demasiado complicada, el alumnado perderá el interés en participar.

Por otro lado, la hipótesis del monitor refleja el papel de los conocimientos lingüísticos ya adquiridos a modo de autocorrector: el alumnado es capaz de componer y corregir sus enunciados gracias a la adquisición paulatina de la LE que ha experimentado desde que comenzó a estudiar la lengua meta. Esta hipótesis mantiene relación con la adquisición mediante *chunks* de la que hablábamos en el capítulo 4.3. *Patrones sintácticos: los chunks*. Por esta causa es más productivo aportar tantos materiales reales como sea posible, ya que así estaremos aportando más *chunks* reales que favorecen la adquisición, la naturalización del discurso del alumnado y la incrementación del potencial del monitor.

La hipótesis del orden natural postula por su parte que el alumnado adquiere determinadas estructuras antes que otras, es decir, hay una cronología más o menos concretada en el proceso de adquisición de una LE. Es entonces deseable ser comprensivo y no apremiar al alumnado para formular enunciados cuya estructuración no ha asimilado todavía.

Por último, aunque de gran importancia para nuestro trabajo, nos encontramos con la hipótesis del filtro afectivo. Krashen definió la motivación, la confianza personal y la ansiedad como las tres variables afectivas que influían en el devenir de la adquisición del alumnado. Por este motivo, es vital generar un ambiente agradable de trabajo que reduzca el filtro afectivo, que a menudo hace de barrera insuperable entre alumnado y profesorado. Si este último es capaz de disminuir su efecto, conseguirá incrementar y mejorar la calidad de la participación, lo que conlleva a una mejor imagen de uno mismo y esto, consecuentemente, a una mejor relación entre los miembros del alumnado.

Además de la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras de Krashen, creemos que en una clase de LE lo más importante es fomentar la inmersión lingüística desde el

inicio, así que las clases se desarrollarían por completo en alemán. Si hiciera falta, nos serviríamos de apoyos audiovisuales y la gesticulación.

Mediante las actividades que vamos a proponer queremos de igual modo generar una dinámica que haga del alumnado el protagonista y motor de la sesión, relevando así al profesor a la figura de guía en el proceso de adquisición. Confiamos para ello en las actividades entre iguales y en el ejercicio de la autonomía del alumnado.

## 6. DAS LILA LIED

*Das lila Lied* será la primera canción que forme parte de este trabajo. La hemos seleccionado personalmente por dos motivos: el primero, que da pie a tratar en el aula los derechos de los homosexuales, y segundo, porque forma parte de un género musical atípico en la actualidad: el cabaret.

### 6.1. Contexto histórico

Se trata de una canción de cabaret escrita en los años 20 por los compositores Kurt Schwabach y Mischa Spoliansky. Ambos se la dedicaron a Magnus Hirschfeld, médico y defensor de los derechos de los homosexuales. Por su letra, que defiende los derechos de la comunidad homosexual, este tema es considerado como el primer himno gay de la historia.

Fue escrita en 1920, durante la República de Weimar, período histórico durante el cual los miembros del colectivo LGTB pudieron vivir su sexualidad con mayor apertura. Prueba de ello fue la proliferación de asociaciones, clubs y bares regentados y frecuentados por homosexuales. Estos espacios de ocio aparecieron sobre todo en Berlín, haciendo de esta ciudad el centro de la cultura homosexual en Alemania.

Debido al gran éxito que obtuvo, artistas posteriores se han lanzado a crear versiones en inglés. La más conocida probablemente sea la de la actriz y cantante

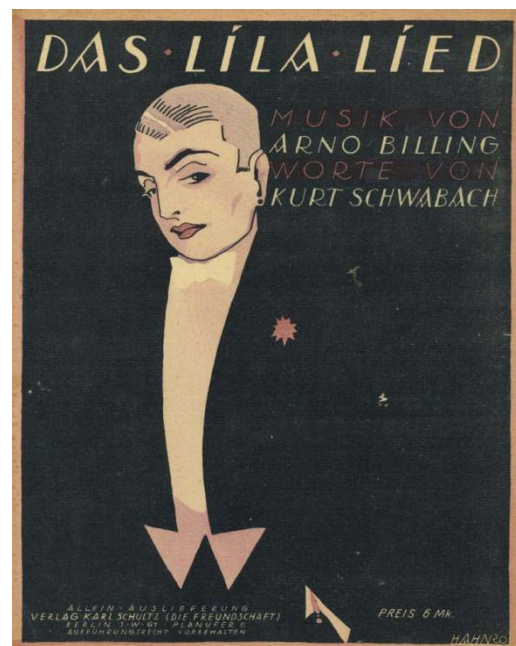


Imagen 1: Cartel promocional de la canción "Das lila Lied" (1921)

alemana Ute Lemper, quien incluyó su propia interpretación, *The Lavender Song*, en su álbum *Berlin Cabaret Songs* de 1996.

## 6.2 Didactización

Con la introducción de esta canción en el aula buscamos alcanzar los siguientes objetivos:

- Familiarizar al alumnado con el contexto histórico (la República de Weimar), el social (el colectivo homosexual) y el cultural (la música cabaret).
- Sensibilizar acerca de los derechos de la comunidad de homosexuales.
- Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado al reflexionar sobre la evolución del colectivo.
- Mejorar la comprensión oral y la producción oral.
- Practicar la expresión escrita en formato de canción.

Para lograrlos, hemos planteado una serie de actividades que fomentan la autonomía del alumnado en el aula, el trabajo en equipo y la creación de un espacio agradable de trabajo que dé pie a incrementar la producción oral por parte del alumnado.

Para la puesta en práctica de esta didactización en el aula, necesitaremos medios audiovisuales como un ordenador portátil y un proyector digital para enseñar imágenes y escuchar la canción. Si el centro dispone de una sala de ordenadores o incluso de dispositivos electrónicos como tabletas en el aula, el profesor también proveerá al alumnado de recursos fiables en la red para buscar información. En caso de que el centro no cuente con los medios audiovisuales arriba mencionados, es posible adaptar los materiales a las circunstancias: la proyección de imágenes sería sustituida por una fotocopia de las mismas y se podría reproducir la canción con un teléfono móvil y un pequeño altavoz portátil. Del mismo modo, el profesor aportaría textos informativos en formato de papel.

## 6.3. Actividades propuestas

- Actividad 1: Para comenzar con la sesión, llevaríamos a cabo una tarea de contextualización mediante la estrategia de los grupos de expertos: dividiríamos al alumnado en tres grupos de trabajo y cada uno tendría que recabar información sobre uno de los siguientes tres temas: la situación social de los

homosexuales, la República de Weimar y la música cabaret. Tendrían acceso a esta información a partir de recursos (bien enlaces online, bien textos informativos en papel) que les aportaría el profesor.

- **Actividad 2:** Una vez cada grupo haya recopilado los datos necesarios, redactaría un mapa mental para, posteriormente, proyectarlo, explicarlo en el pleno y poner en situación al resto del alumnado. Con esta actividad buscamos recopilar y conocer el vocabulario de manera gráfica y directa.

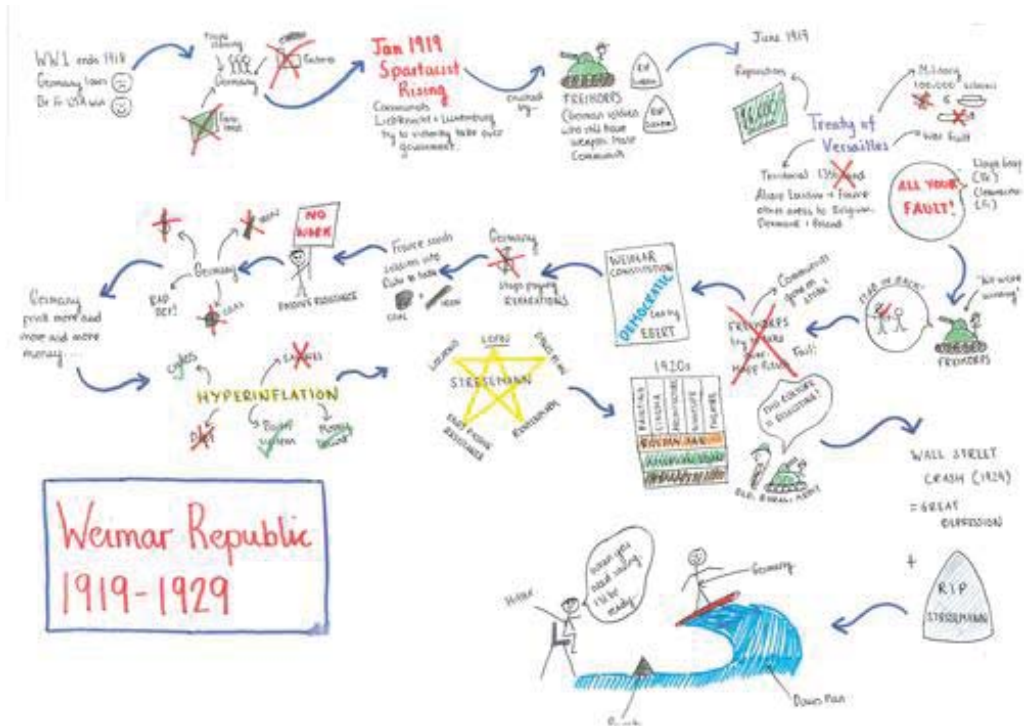
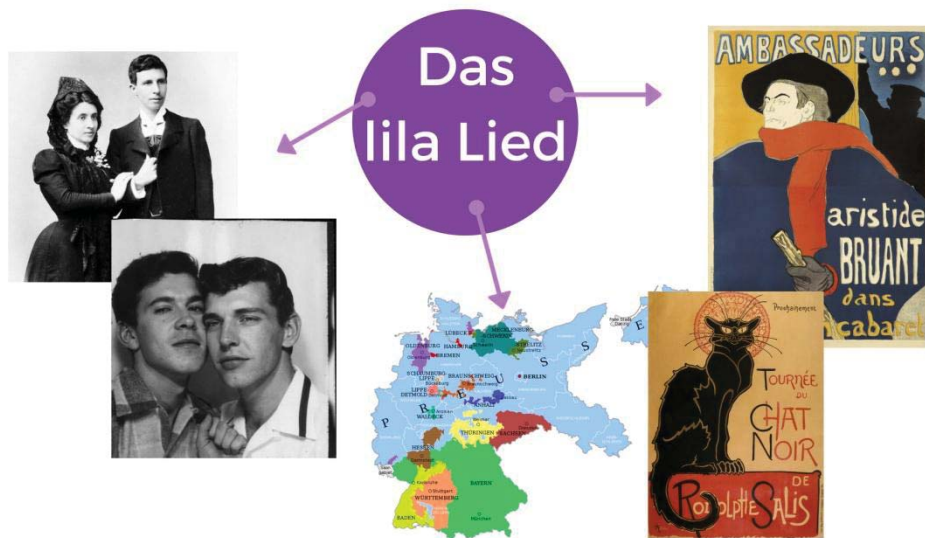


Imagen 2: Modelo de posible mapa mental sobre la República de Weimar<sup>2</sup>

- **Actividad 2:** Después de la contextualización, se proyectaría una serie de imágenes relacionadas con los tres temas de la actividad anterior así como el título de la canción, *Das lila Lied*. El alumnado lanzaría hipótesis individualmente sobre la temática de la canción.

<sup>2</sup> <https://www.tes.com/teaching-resource/weimar-republic-mindmap-summary-1919-1929-11054463>



## Worum handelt es sich?

Ein  
Paar?

Ein  
Liebeslied?

Theater?

Deutschland?

Eine Farbe?

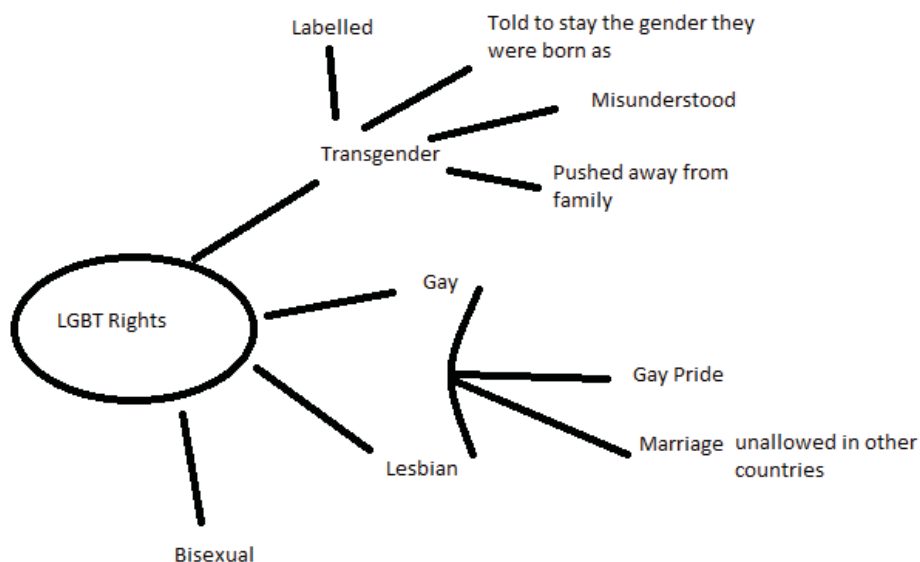


*Imágenes 3 y 4: Proyecciones para suscitar la lluvia de ideas en torno a la canción “Das lila lied”*

- Actividad 3: A continuación, escucharíamos la canción sin visualizar la letra. Tras la primera escucha, se llevaría a cabo una tormenta de ideas sobre sus características y las emociones que hubiera despertado. Poniendo nombre a las emociones buscamos facilitar el autoconocimiento de las emociones propias, como describíamos en el apartado 4.1.
- Actividad 4: A continuación, para trabajar la escucha intensiva, el alumnado recibirá los versos de la canción separados como si se tratara de un puzle y deberá ponerlos en orden a medida que se va escuchando la canción.



- Actividad 5: Luego aportaríamos materiales (artículos de periódico u otro tipo de textos, vídeos, etc.) que tratasen sobre la situación del colectivo LGTB a principios del siglo XX y en la actualidad. El alumnado sería dividido en parejas de trabajo para extraer las ideas más interesantes y poder ponerlas en común en pleno.
- Actividad 6: después de haber obtenido las ideas más interesantes, cada pareja anotaría sus deducciones para después exponerlas en el pleno con los demás. Entre todos, se realizaría un mapa mental con las ideas obtenidas de los textos, para luego poder colgarlo en las paredes del aula.



*Imagen 5: Posible mapa mental esquematizado sobre la situación actual de los homosexuales<sup>3</sup>*

- Actividad 7: Finalmente y basándose en las informaciones obtenidas en la actividad anterior, los grupos de expertos iniciales han de llevar a cabo una tarea de escritura creativa: la actividad consiste en componer una última estrofa para la canción. El contenido deberá reflejar la situación del colectivo LGTB en el siglo XXI.

<sup>3</sup> <https://hannahdawsoncamaign.wordpress.com/2013/09/12/introduction-to-the-project/>

## 7. LILI MARLEEN

Raro es encontrar a alguien que no conozca al menos la melodía de esta composición. Por el contexto histórico de su creación y por su popularidad internacional, creemos que *Lili Marleen* merece ser parte de nuestro trabajo.

### 7.1. Contexto histórico

Aunque la canción fue estrenada en 1937, el texto original data de 1915. El soldado alemán Hans Leip le dedicó un poema de tres estrofas bien a su novia, bien a dos muchachas de las que se había enamorado, antes de partir al frente ruso. En 1937 el compositor Norbert Schultze descubrió el texto y le dio música para que Lale Andersen la cantara bajo el título *Das Mädchen unter der Laterne*.

No fue hasta pasado el inicio de la Segunda Guerra Mundial que la canción comenzó a ganar éxito. Un suboficial de una compañía del ejército alemán la puso una noche y gustó tanto a sus compañeros que decidieron que a partir de entonces fuera la canción de la compañía. Con el traslado de algunos miembros a otro frente, la melodía cruzó fronteras y comenzó a ganar cada vez más admiradores. Pronto fue conocida y emitida en la radio alemana de todos los frentes. Tal fue su alcance que incluso los soldados aliados la conocían y escuchaban.

Una repercusión de tal grado supuso que ya durante la guerra fuera traducida a multitud de idiomas y versionada por otros tantos cantantes. En ocasiones también fue transformada para ser usada como marcha militar. La versión cantada en lengua alemana más conocida hoy día es probablemente la que realizó la actriz y cantante Marlene Dietrich.



Imagen 6: Cartel promocional de la canción "Lili Marleen"



## 7.2. Didactización

Con el empleo de esta canción en el aula de ALE, queremos alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar los tiempos del pasado.
- Describir acontecimientos del futuro y sentimientos propios de una situación difícil, como es una relación a distancia.
- Trabajar la producción escrita mediante una carta.
- Mejorar la comprensión oral, en concreto la escucha intensiva.

De acuerdo con la planificación que tenemos en mente, no serán necesarias TICs más allá de la pizarra digital. En caso de que el aula no contará con ella, podríamos sustituirla fácilmente por la pizarra tradicional o fotocopias de la proyección abajo expuesta. Además de ello, al alumnado se le proporcionará la letra de la canción en formato papel.

## 7.3. Actividades propuestas

- Actividad 1: el primer contacto con la canción será mediante su escucha, pero sin tener el texto a la vista. Después de escuchar la canción, el alumnado



*Imagen 7: Proyección para las preguntas de la actividad 1 de Lili Marleen*

dividido en parejas de trabajo, tratará de adivinar a qué época pertenece la canción, el tema del que trata y los sentimientos que tuvo la persona que la compuso. De este modo habremos realizado una lluvia de ideas. En caso de que no atinaran, el profesor iría mostrando imágenes (ver Imagen 7) que encaminaran hacia las respuestas correctas.

- Actividad 2: con las ideas obtenidas en la actividad anterior, las parejas de trabajo tendrán que llevar a cabo a modo de resumen un mapa mental con todas las ideas recogidas en la actividad anterior. Esto les será de ayuda para realizar la última actividad para la canción *Lili Marleen*.
- Actividad 3: para trabajar la comprensión oral, el alumnado recibirá la letra de la canción con huecos, así que deberá ir completándolos a medida que va escuchando de nuevo la canción. Un ejemplo de esta tarea sería la segunda estrofa así dispuesta:

*Unsre beiden \_\_\_\_\_ sahen wie einer aus;  
Dass wir so lieb uns hatten  
Das sah man gleich \_\_\_\_\_  
Und alle Leute sollen es sehen  
Wenn wir bei der \_\_\_\_\_ stehen*

- Actividad 4: esta canción cuenta con numerosos verbos en tiempo *Präteritum*, así que en esta actividad se le pedirá al alumnado que los reconozca y los sustituya por el tiempo presente.

*Vor der Kaserne vor dem großen Tor  
**Stand** eine Laterne (**steht**)  
Und steht sie noch davor  
So wollen wir uns da wiedersehn  
Bei der Laterne wollen wir stehen.*

- Actividad 5: como tarea final, el alumnado será dividido en parejas de trabajo (siempre buscando combinaciones poco habituales para fomentar el trabajo cooperativo con todos los miembros de la clase). Una vez estén formadas las parejas, cada una deberá elaborar una carta inspirada en la temática de *Lili Marleen* pero con matiz moderno: deberán imaginar que el curso siguiente lo pasarán en otra ciudad, donde han iniciarán sus estudios superiores, y mediante una carta, deberán explicarle a su pareja sentimental cómo se sienten y cómo piensan mantener su relación a distancia.

Una posibilidad para hacer uso de estas cartas es redactarlas anónimamente y posteriormente repartirlas aleatoriamente entre el resto de las parejas de trabajo con el fin de que cada una corrija otra ajena. Las correcciones deberían ser de tipo lingüístico (construcciones gramaticales, vocabulario adecuado, correcta declinación del adjetivo, etc.) así como formal (puntuación adecuada, correcto uso de las fórmulas de saludo y despedida, etc.).

## **8. SCHREI NACH LIEBE**

*Schrei nach Liebe* es la tercera y última canción de la que vamos a proponer actividades. Por un lado, es parte de este trabajo porque es un tema que nos gusta personalmente, y por otro lado, porque al igual que *Das lila Lied*, da la oportunidad de tratar temas transversales en el aula, como la lucha contra la xenofobia en este caso.

### **8.1. Contexto histórico**

*Schrei nach Liebe* es una canción del grupo de punk-rock *Die Ärzte*. Fue lanzada en el año 1993, suponiendo así el primer single de la banda tras su reunificación. La escribieron como crítica a los xenófobos que amedrentaban a los refugiados que llegaron a Alemania en los años 90. Hoy es considerada un himno antifascista dentro y fuera del país.

La canción ha experimentado un nuevo auge cuando en 2015 la iniciativa *Aktion Arschloch* rescató este tema contra el resurgimiento de los ataques racistas durante la última crisis migratoria. Los ingresos obtenidos desde su relanzamiento han sido donados a una ONG que ayuda en Alemania a los refugiados de la guerra.

Esta pista está formada por tres estrofas y un estribillo. Cuenta además con un videoclip oficial en el que los personajes de ideología nazi aparecen con la cara pintada, lo cual les da una apariencia incluso menos humana. Portan armas y entran en una pequeña iglesia, donde dos mujeres y un hombre velan dos ataúdes. De estos ataúdes salen dos de los tres integrantes de la banda y comienzan a increpar a los nazis por su ideología. Al final del vídeo, dos niñas retiran la pintura de la cara a los nazis, es decir, les retiran su coraza ideológica y parecen devolverlos a la normalidad.



*Imagen 8: Captura del videoclip oficial de la canción "Schrei nach Liebe"*

## **8.2. Didactización**

Con la introducción de la canción *Schrei nach Liebe* en el aula ALE perseguimos los siguientes objetivos:

- Describir lo sucedido en un vídeo.
- Hablar sobre las emociones de los demás.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre iguales.
- Conocer el contexto de las migraciones en los años 90.
- Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado en relación con la xenofobia.
- Mejorar la escucha extensiva.
- Practicar el modo imperativo.

Para la puesta en práctica de esta didactización sí que sería deseable contar con una pizarra digital o medios alternativos para poder reproducir el videoclip correspondiente. También deseábamos que el alumnado empleara nuevas técnicas de presentación, así que si el centro no dispusiera de tabletas, se pediría al alumnado que trajeran sus dispositivos móviles para poder grabar su exposición. Aparte de esto, como con las otras dos canciones, es posible adaptar el desarrollo de la clase a las características del centro.

### 8.3. Actividades propuestas

- Actividad 1: siguiendo la dinámica que adoptamos con *Das lila Lied*, comenzaríamos realizando una presentación sobre el contexto histórico-cultural. De nuevo, el profesor propondría tres nuevos grupos de expertos: uno de la xenofobia, otro de las migraciones de los años 90 y otro sobre la música punk. A la hora de establecer los grupos, el docente trataría de generar nuevas constelaciones en la medida de lo posible.

En esta ocasión la presentación será algo diferente: en lugar de tener que realizar un mapa mental, cada grupo habrá de grabarse a sí mismo mientras presenta la información obtenida. Los vídeos serían expuestos en clase para que el alumnado disponga de esas informaciones.

- Actividad 2: a continuación reproduciríamos el videoclip oficial, pero sin sonido. El alumnado habría sido dividido previamente en cuatro grupos y cada uno de ellos debería debatir sobre qué sentimientos y emociones les ha suscitado, generando así un *brainstorming* de emociones, como podrían ser por ejemplo las que exponemos aquí abajo:

*Hass – Liebe – Mitleid – Verachtung – Angst – Pessimismus – Optimismus*

- Actividad 3: una vez que el alumnado ha identificado las emociones propias, daríamos un paso más allá y les pediríamos identificar las ajenas. Para ello reproduciríamos de nuevo el vídeo sin sonido y cada grupo de la actividad anterior tendría que centrar su atención en detectar qué emociones siente cada grupo de personajes: las niñas, los xenófobos, los integrantes de la banda y la gente de la iglesia.
- Actividad 4: un miembro del grupo ejercería de portavoz y expondría en el pleno las emociones que identifican a cada conjunto de personajes en el vídeo. El profesor iría anotándolas en la pizarra para que quedara constancia de cara a la última tarea.

- Actividad 5: en este punto de la clase escucharíamos la canción íntegramente y para trabajar la escucha extensiva, el profesor pediría que los grupos de trabajo identificaran las palabras que ellos consideran clave de la canción, como por ejemplo:

*Hass – Attitude – Gewalt – Faschist – sich artikulieren*

- Actividad 6: después de exponer brevemente cuáles son las palabras clave para cada grupo, plantearíamos preguntas sobre el contenido de la canción:
  - *An wen wendet sich der Sänger?*
  - *Warum ist diese Person gewalttätig?*
- Actividad 7: para la tarea final, el profesor trazaría nuevos grupos de trabajo. Esta actividad consiste en, una vez reflexionado sobre las emociones propias y las ajenas, redactar un decálogo de como se debería actuar con migrantes recién llegados a un nuevo país. Un ejemplo podría ser:

*Habe Geduld mit Migranten, wenn sie deine Sprache noch nicht können.*

Los resultados finales también podrían ser colgados de la pared del aula o incluso, si obtuviéramos una versión general conjunta, ser incluida en la revista del centro junto con una traducción al castellano. Buscamos así la concienciación y sensibilización de toda la comunidad educativa del centro.

## **9. RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Después de haber desarrollado este TFM, estamos más convencidos aún de lo interesante y fructífero que es utilizar canciones en la planificación de las clases de LE. Empleadas de manera apropiada, la música y otras disciplinas artísticas pueden proporcionar al docente la llave para acceder al perfil más sensible del alumnado. Como hemos reflejado en este trabajo, expertos confirman lo beneficioso que es el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, no sólo para con sus obligaciones académicas, sino para con el resto de las etapas de toda una vida. Podemos vincular esto con el ambiente del aula y la motivación del alumnado, y según indican los resultados de nuestra encuesta, la música sirve para incrementar el nivel de motivación general. En la mano del profesor está saber elegir las canciones e incluirlas con eficacia en su esquema.

Por otro lado y como hemos puesto de manifiesto, la música puede generar conexiones interesantes entre distintas disciplinas académicas. Nosotros, que formaríamos parte del departamento de LE, nos hemos decantado por colaborar con el de historia, teniendo en cuenta que este proyecto podría desarrollarse más o dar lugar a otros más ambiciosos. Otras combinaciones como por ejemplo departamento de música y de LE o música y educación plástica son también posibles y deseables para un desarrollo interdisciplinar del alumnado.

Reflexionando sobre todo esto llegamos a una conclusión: la música tiende puentes. Entre los propios estudiantes, entre el alumnado y el profesorado, entre disciplinas y entre lo académico y lo emocional. En el mundo de las LE tenemos la suerte de que podemos amoldar casi cualquier contenido a la asignatura. Como profesores, disponer de esa oferta de infinitas posibilidades es una oportunidad muy valiosa para aportar lo mejor de nosotros al centro y su comunidad.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- BAUSCH, K. / CHRIST, H. & KRUMM, H. 1995: *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage*, Tübingen, A. Francke.
- BALSERA GÓMEZ, F.J. / GALLEGO GIL, D.J. 2010: *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*, Barcelona, Dinsic Publicacions Musicals.
- BIECHELE, M. / PADRÓS, A. 2003: *Didaktik der Landeskunde*, Berlín, Langenscheidt.
- BISQUERRA, R. 2018: *Rafael Bisquerra* [sitio web]. Recuperado de [www.rafaelbisquerra.com/es/](http://www.rafaelbisquerra.com/es/) [Último acceso: 25 de mayo de 2018]
- BISQUERRA ALZINA, R. / PÉREZ ESCODA, N. 2007: “Las competencias emocionales” en *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de [www.espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf](http://www.espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf) [Último acceso: 27 de mayo de 2018]
- CAMPAYO MUÑOZ, E. A. / CABEDO MAS, A. 2016: “Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical” en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 13. Recuperado de [www.revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/viewFile/51864/49963](http://www.revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/viewFile/51864/49963) [Último acceso: 29 de mayo de 2018]
- CHILDRESS, N. 2015: *A Short History of German Music: From Bach to Blumentopf*. Recuperado de [www.young-germany.de/topic/play/a-short-history-of-german-music-from-bach-to-blumentopf](http://www.young-germany.de/topic/play/a-short-history-of-german-music-from-bach-to-blumentopf) [Último acceso: 27 de abril de 2018]
- CORTÉS SOTRES, J.F. / BARRAGÁN VELÁSQUEZ, C. / VÁZQUEZ CRUZ, M.L. 2002: “Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad” en *Salud Mental*, Volumen 25, 5, 50-60. Recuperado de [www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2002/sam025f.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2002/sam025f.pdf) [Último acceso: 23 de mayo de 2018]



- GARCÍA-FERNÁNDEZ, M. / GIMÉNEZ-MAS, S.I. 2010: “La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador” en *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf) [Último acceso: 28 de mayo de 2018]
- HANDWERKER, B. / MADLENER, K. 2009: Chunks für DaF: theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- IDV Internationaler Deutschlehrerverband. 1990: „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ en *IDV Rundbrief*, 45, 15-18. Recuperado de [www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf](http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf) [Último acceso: 19 de abril]
- KRASHEN, S. D. 1988: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press Inc., Oxford. Recuperado de [www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf) [Último acceso: 31 de mayo de 2018]
- LACÁRCEL MORENO, J. 2003: “Psicología de la música y emoción musical” en *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226. Recuperado de [www.revistas.um.es/educatio/article/view/138/122](http://www.revistas.um.es/educatio/article/view/138/122) [Último acceso: 28 de mayo de 2018]
- MANSILLA, A. 2001: “CULTURA Y LENGUA. Un emparejamiento indisoluble. Aspectos culturales no-oficiales de la didáctica del alemán para hispanoblatentes” en *Cuadernos de Filología Inglesa*, 9.2., 137-147. Recuperado de [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/112519.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/112519.pdf) [Último acceso: 19 de abril de 2018]
- PAYTON, J. / WEISSBERG, R.P. / DURLAK, J.A. / DYMNICKI, A.B. / TAYLOR, R.D. / SCHELLINGER, K.B., / PACHAN, M. 2008: *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Recuperado de [www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-](http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-)

[social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf](#) [Último acceso: 30 de mayo de 2018]

POPELKA, S. 2008: Lieder im Deutschunterricht. Recuperado de [www.is.muni.cz/th/66053/ff\\_b/CELA\\_BAKALARKA.pdf](#) [Último acceso: 28 de mayo de 2018]

RODRÍGUEZ CEMILLÁN, D. 2014: „Lieder, die ein Deutschlehrer braucht“ en *Magazin/Extra*, 1, 53-57. Recuperado de [www.fage.es/magazin\\_extra/magazin\\_e\\_1/53a57.pdf](#) [Último acceso: 28 de mayo de 2018]

SOL STANKE, R. 2014: “Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. Kulturdidaktik im Unterricht“ en *En Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen kooperativ-kompetent-kreativ*. \_\_\_\_\_, Rio de Janeiro. Recuperado de [www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2015/12/kulturdidaktik-im-unterricht-deutsch-als-fremdsprache-deutsch-lehren-und-lernen-kooperativ-kompetent-kreativ.pdf](#) [Último acceso: 19 de abril de 2018]

SURKAMP, C. 2010: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze. Methoden. Grundbegriffe*, Stuttgart/Weimar: Metzler.

THULEEN, N. 2006: *Geschichte der Popmusik in Deutschland (mit Beispielen)*. Recuperado de [www.nthuleen.com/teach/culture/popmusik.html](#) [Último acceso: 27 de abril de 2018]

TRUJILLO BERZAL, L. 2017: La educación emocional a través de la música. Recuperado de [www.uvadoc.uva.es/bitstream/10324/24214/1/TFG-B.1035.pdf](#) [Último acceso: 2 de junio de 2018]

VON HOLST-PEDERSEN, J. 2014: Tasks und Chunks im Deutschunterricht [PDF] Recuperado de [www.phabsalon.dk/fileadmin/user\\_upload/cfu/Materialer\\_fra\\_tidl\\_kurser/Tasks\\_und\\_chunks\\_im\\_Deutschunterricht\\_5\\_klasse.pdf](#) [Último acceso: 24 de mayo de 2018]

ZEUNER, U. 2009: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.*

Recuperado de [www.tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien\\_zeuner/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf?lang=de](http://www.tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=de) [Último acceso: 15 de mayo de 2018]

ZHAO, Y. 2009: An empirical study of Learners' use of lexical chunks and

language production. Recuperado de: [www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229050/FULLTEXT01.pdf](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229050/FULLTEXT01.pdf) [Último acceso: 22 de mayo de 2018]

## 11. ANEXOS

### Anexo I Encuesta: La música en la clase de lenguas extranjeras

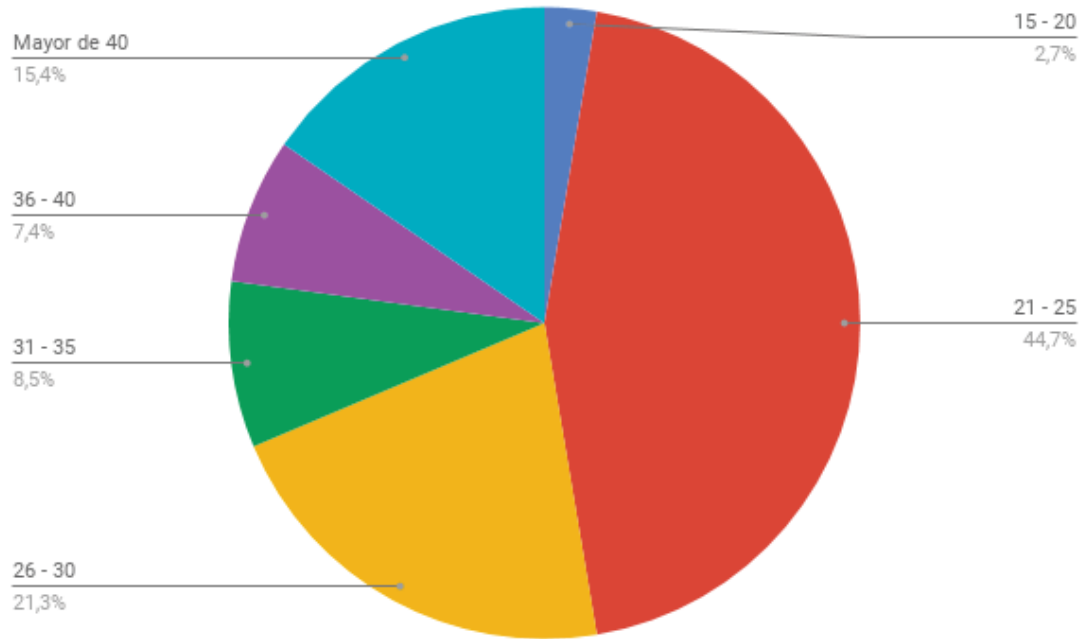


Figura 1. ¿Qué edad tienes?

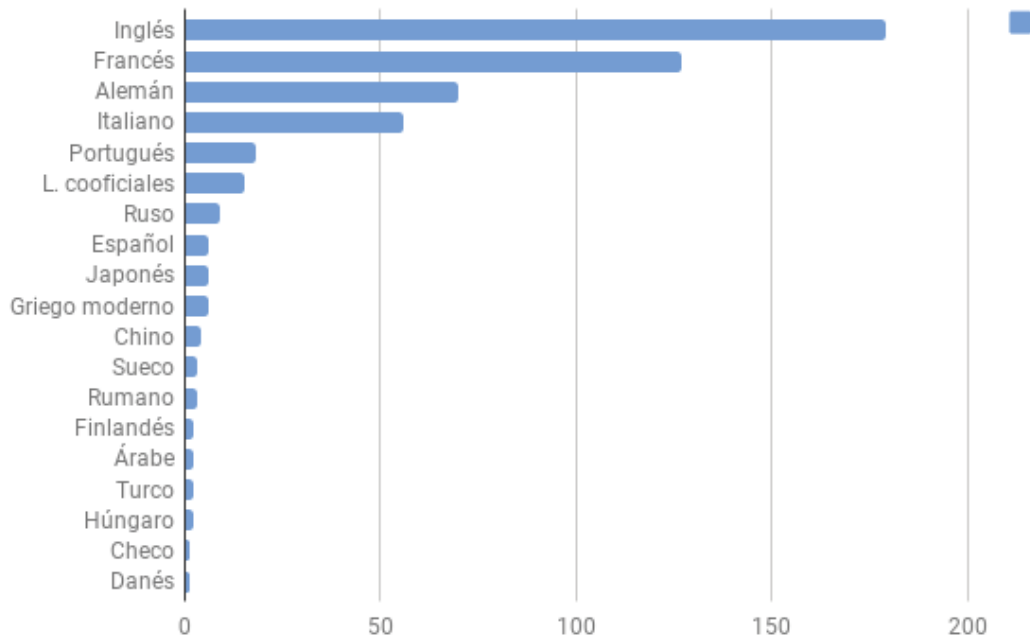


Figura 2. ¿Qué idiomas has estudiado?

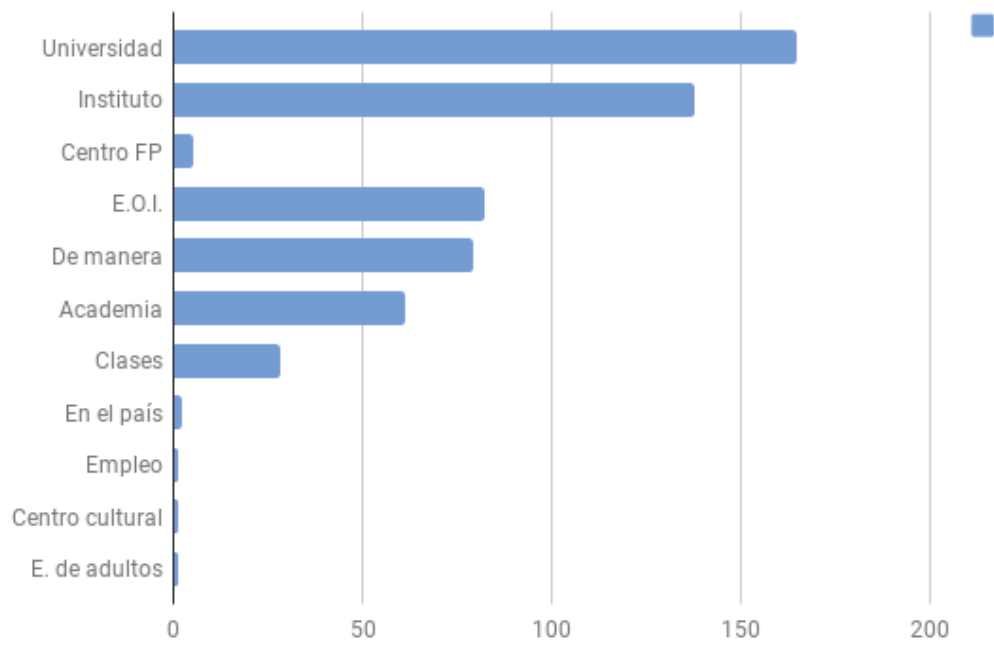


Figura 3. ¿Dónde lo/los has estudiado?

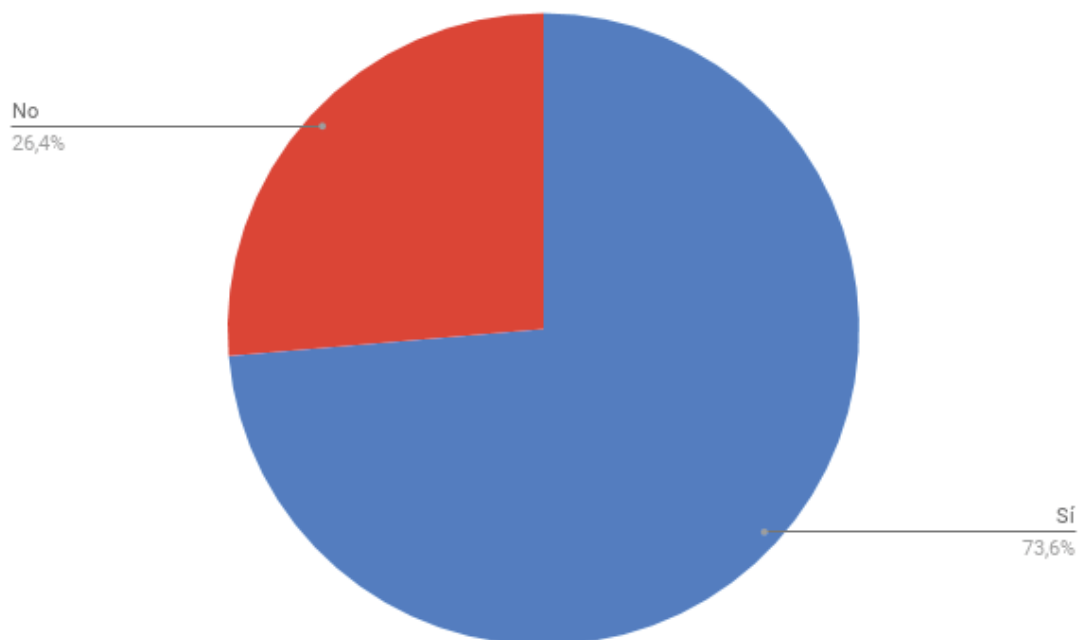


Figura 4. Si lo has aprendido de manera autónoma, ¿has recurrido a canciones?

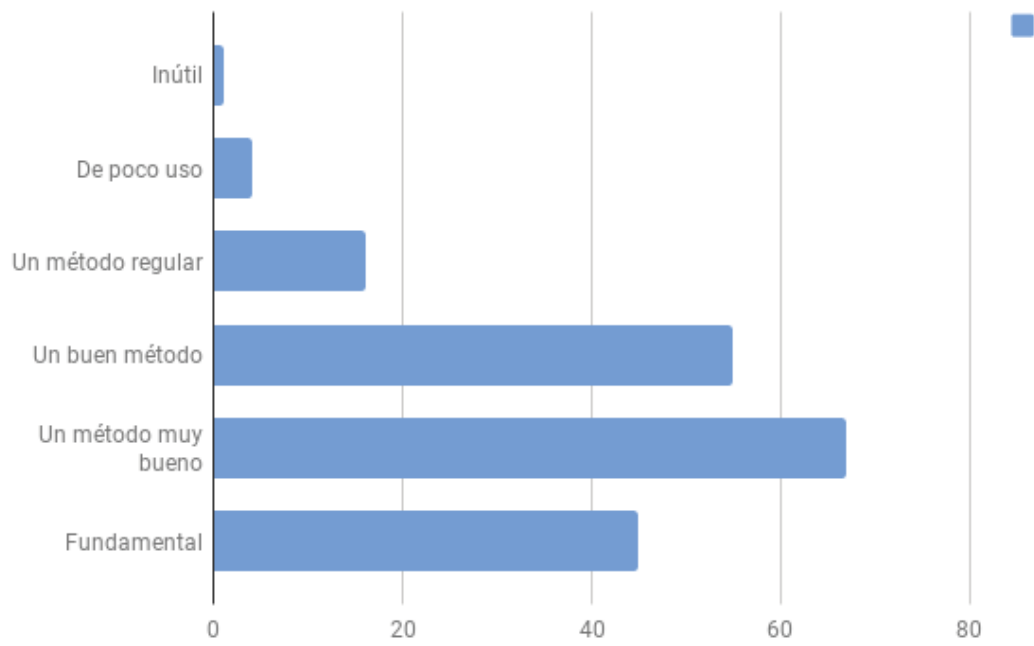


Figura 5. El empleo de canciones en el aula de lenguas extranjeras me parece:

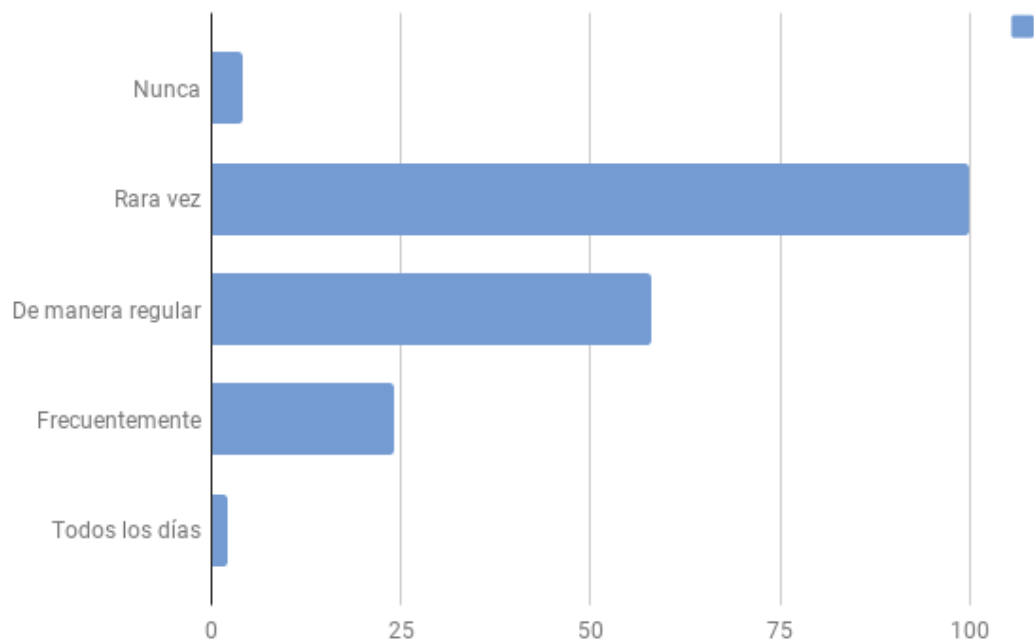


Figura 6. ¿Con qué frecuencia empleaba canciones la institución donde has aprendido idiomas?

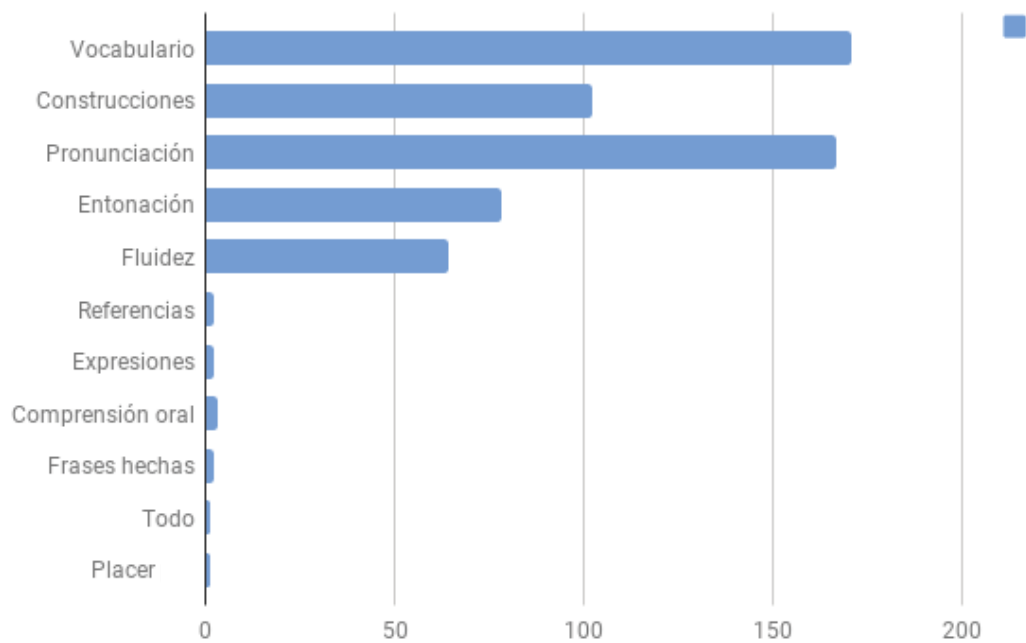


Figura 7. ¿En qué aspectos de la lengua crees que te ha podido ayudar el uso de canciones en el aula?

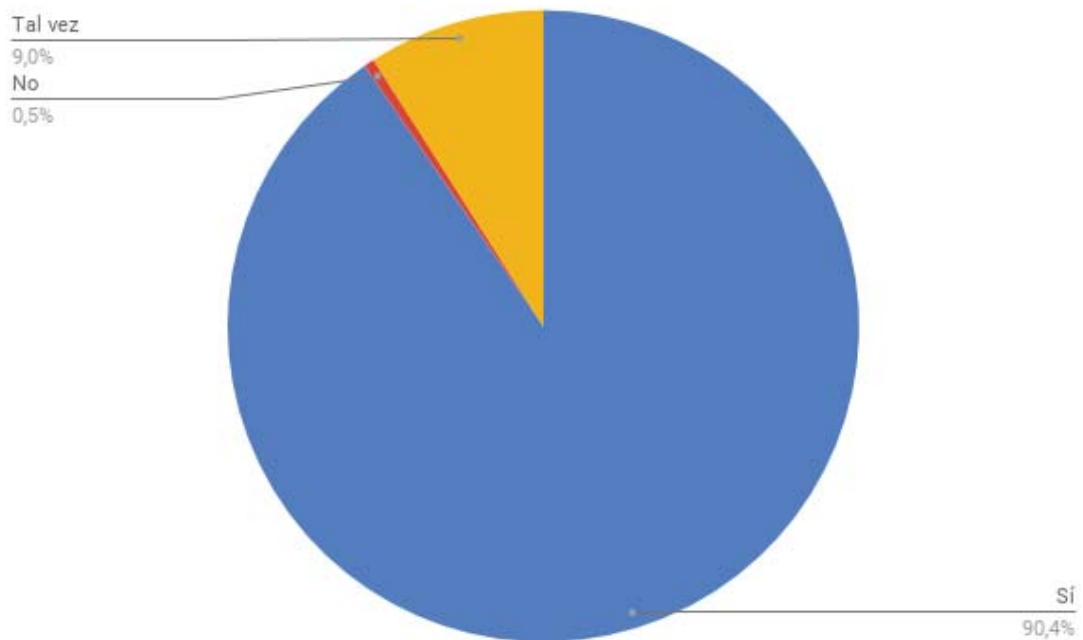


Figura 8. ¿Crees que el empleo de música en el aula es un factor motivador para los alumnos?

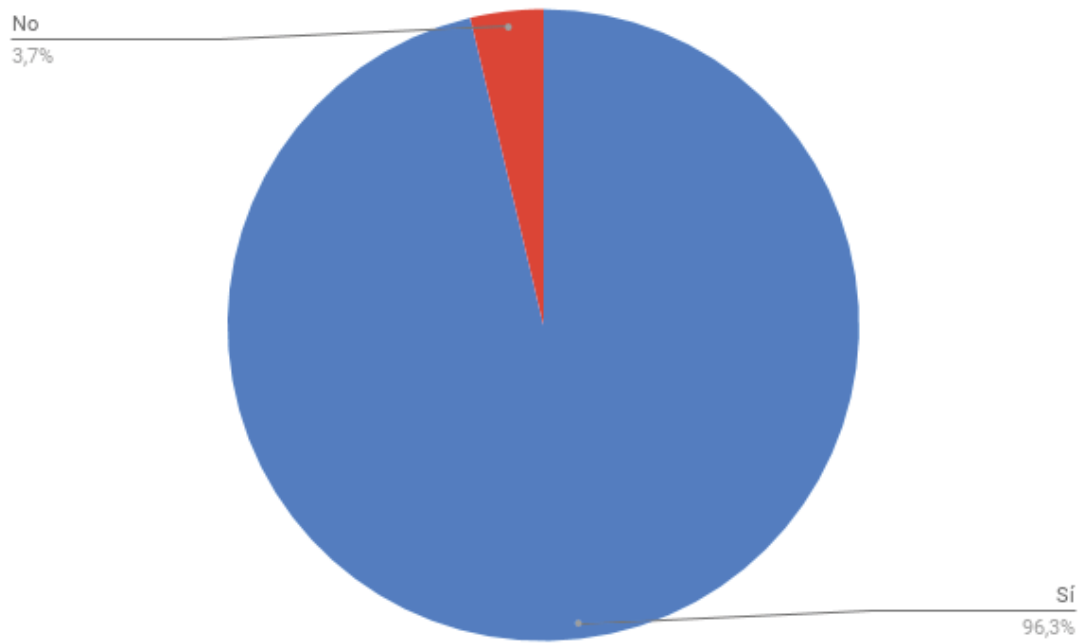


Figura 9. ¿Crees que la cultura debería estar más presente en la clase de lengua extranjera?

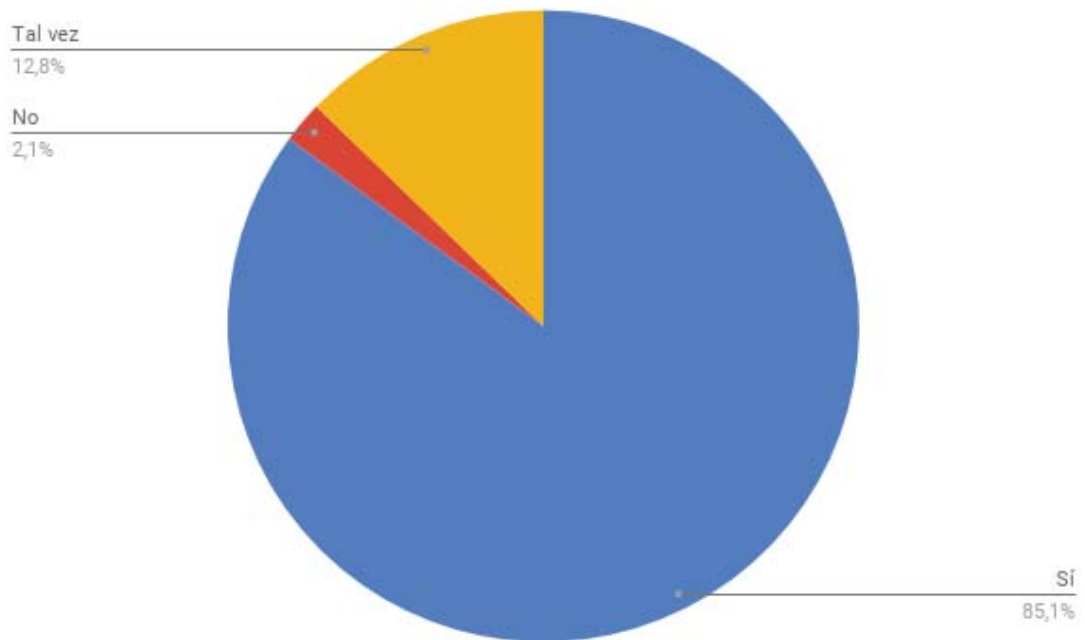
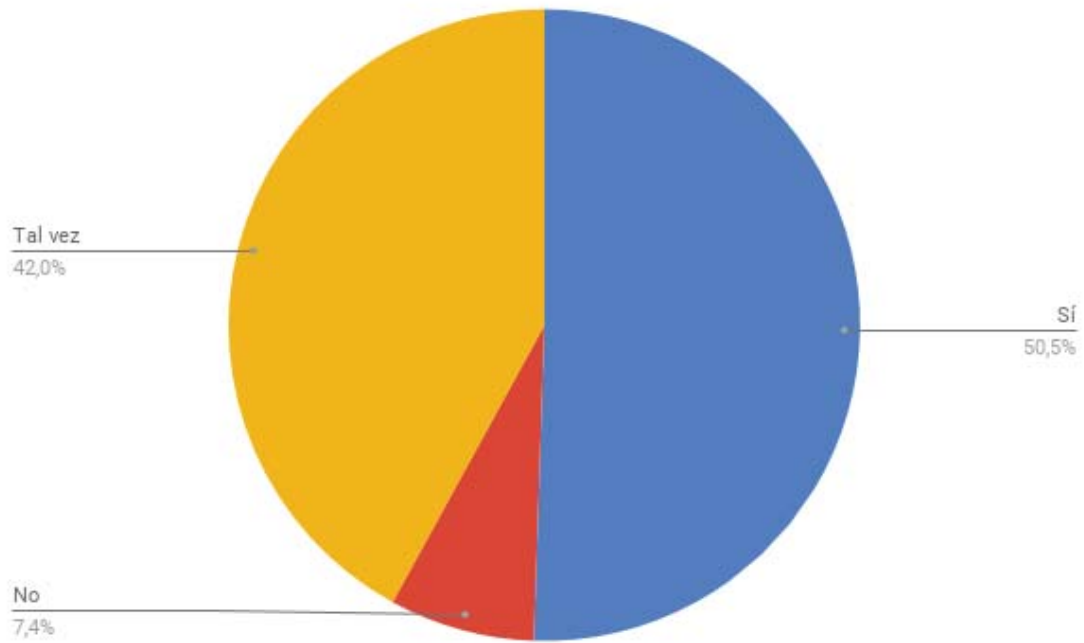
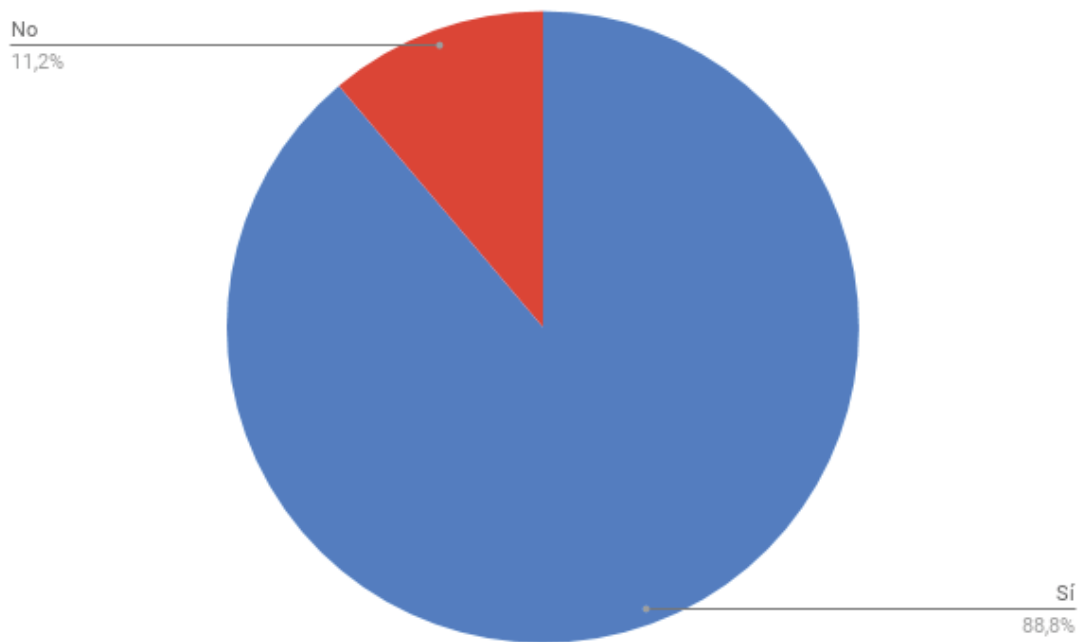


Figura 10. ¿Te parece interesante el empleo de canciones en el aula para conocer mejor una cultura?





*Figura 11. Al igual que se emplean películas en la clase de historia, ¿crees que emplear canciones serviría para alcanzar cierto conocimiento histórico?*



*Figura 12. ¿Consideras que tienes memoria auditiva?*

## **Anexo II** Letras de las canciones seleccionadas

### Das lila Lied de Kurt Schwabach y Mischa Spoliansky

Was will man nur? Ist das Kultur,  
dass jeder Mensch verpönt ist,  
der klug und gut, jedoch mit Blut  
von eigener Art durchströmt ist,  
dass gerade die Kategorie  
vor dem Gesetz verbannt ist,  
die im Gefühl bei Lust und Spiel  
und in der Art verwandt ist?  
Und dennoch sind die meisten stolz,  
dass sie von anderm Holz!

Wir sind nun einmal anders, als die andern,  
die nur im Gleichschritt der Moral geliebt,  
neugierig erst durch tausend Wunder wandern,  
und für die 's doch nur das Banale gibt.  
Wir aber wissen nicht, wie das Gefühl ist,  
denn wir sind alle anderer Welten Kind;  
wir lieben nur die lila Nacht, die schwül ist,  
weil wir ja anders als die andern sind.

Wozu die Qual, uns die Moral  
der andern aufzudrängen?  
Wir, hört geschwind, sind wie wir sind,  
selbst wollte man uns hängen.  
Wer aber denkt, dass man uns hängt,  
den müsste man beweinen,  
doch bald gebt acht, es wird über Nacht  
auch unsre Sonne scheinen.  
Dann haben wir das gleiche Recht erstritten,  
wir leiden nicht mehr, sondern sind gelitten.  
Wir sind nun einmal anders, usw.

Lili Marleen de Norbert Schultz

Vor der Kaserne vor dem großen Tor  
Stand eine Laterne  
Und steht sie noch davor  
So wollen wir uns da wiedersehn  
Bei der Laterne wollen wir stehen

Wie einst  
Lili Marleen  
Wie einst  
Lili Marleen  
Unsre beiden Schatten sahen wie einer  
aus;  
Dass wir so lieb uns hatten  
Das sah man gleich daraus  
Und alle Leute sollen es sehen  
Wenn wir bei der Laterne stehen  
Wie einst  
Lili Marleen  
Wie einst  
Lili Marleen  
Schon rief der Posten: Sie bliesen  
Zapfenstreich;  
Es kann drei Tage kosten!  
Kam'rad, ich komm ja gleich  
Da sagten wir auf Wiedersehn  
Wie gerne würd' ich mit dir gehn  
Mit dir  
Lili Marleen  
Mit dir  
Lili Marleen  
Deine Schritte kennt

Deinen schönen Gang  
Aller Abend brennt sie  
Doch mich vergaß sie lang  
Und sollte mir eine Leids geschehn  
Wer wird bei der Laterne stehn  
Mit dir  
Lili Marleen?  
Mit dir  
Lili Marleen?  
Aus dem stillen Raume  
Aus der Erde Grund  
Hebt mich wie im Traume dein verliebter  
Mund  
Wenn sich die späten Nebel drehen  
Werd' ich bei der Laterne stehen  
Wie einst  
Lili Marleen  
Wie einst  
Lili Marleen  
(Wenn sich die späten Nebel drehen  
Werd' ich bei der Laterne stehen)  
Wie einst  
Lili Marleen  
Wie einst  
Lili Marleen

Schrei nach Liebe de die Ärzte

Du bist wirklich saudumm

Darum geht's dir gut

Haß ist deine Attitüde

Ständig kocht dein Blut

Alles muß man dir erklären

Weil du wirklich gar nichts weißt

Höchstwahrscheinlich nicht einmal

Was Attitüde heißt

Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei  
nach Liebe

Deine Springerstiefel sehnen sich nach  
Zärtlichkeit

Du hast nie gelernt dich zu artikulieren  
Und deine Eltern hatten niemals für dich  
Zeit

Oh oh oh Arschloch

Warum hast du Angst vorm Streicheln

Was soll all der Terz

Unterm Lorbeerkranz mit Eichel

Weiß ich, schlägt ein Herz

Und Romantik ist für dich

Nicht bloß graue Theorie

Zwischen Störkraft und den Onkelz

Steht 'ne Kuschelrock-LP

Weil du Probleme hast, die keinen  
interessieren

Weil du Schiss vorm Schmusen hast, bist  
du ein Faschist

Du musst deinen Selbsthass nicht auf  
andere projizieren

Damit keiner merkt was für ein lieber Kerl  
du bist

[Refrain 2: Bela B. und Farin Urlaub]

Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei  
nach Liebe

Deine Springerstiefel sehnen sich nach  
Zärtlichkeit

Du hast nie gelernt dich artizukulieren  
Und deine Freundin die hat niemals für  
dich Zeit

Oh oh oh

Arschloch (3x)