

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav románských studií

Učitelství španělského jazyka a literatury pro střední školy

**Diplomová práce**

Bc. Sára Novak

**Enseñar español con textos literarios musicalizados. Paco  
Damas y Las Sinsombrero: una propuesta didáctica**

Výuka španělštiny prostřednictvím zhudebněných literárních textů.

Paco Damas a Las Sinsombrero: návrh didaktických materiálů

Praha, 2024

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Javier González Lozano, Ph.D.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu této diplomové práce Mgr. et Mgr. Javier González Lozano, Ph.D. za důkladné vedení, vstřícnost, ochotu a trpělivost nejen při psaní této práce, nýbrž i při celém mém studiu na FF UK.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13. 5. 2024

---

Sára Novak

**Palabras clave**

enseñanza de ELE, propuesta didáctica, literatura, música, Las Sinsombrero, Paco Damas

**Klíčová slova**

výuka španělštiny jako cizího jazyka, návrh materiálů, literatura, hudba, Las Sinsombrero, Paco Damas

**Key words**

teaching Spanish as a foreign language, didactic proposal, literatura, music, Las Sinsombrero, Paco Damas

## **Abstract (español)**

El presente trabajo se centra en el análisis de la percepción de los estudiantes y de una profesora de textos literarios musicalizados en la clase ELE. En la primera parte, se establece un marco teórico que explica la evolución del uso de la literatura y la música en las clases de lenguas extranjeras para ver en qué posición se encuentran aquellos elementos en el ámbito de la enseñanza en la actualidad. Aborda también el potencial y los desafíos de la implementación de aquellos elementos en clases de LE. Como último, esta parte teórica, subraya los criterios de selección de los textos literarios y las canciones para la enseñanza de LE. La parte práctica se enfoca en el análisis de la percepción de los textos literarios musicalizados en una clase de ELE desde el punto de vista de los estudiantes y una profesora. Para llevar a cabo dicho análisis, esta sección describe la creación de tres secuencias didácticas que trabajan con textos literarios musicalizados. Los participantes del estudio formaron parte de la implementación de estas secuencias didácticas. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y el diario de la profesora. Las respuestas analizadas revelan que la percepción general de la enseñanza a través de textos literarios musicalizados es positiva tanto por parte de los estudiantes como de la profesora. Además, se analiza el potencial positivo y los desafíos de esta implementación. Entre los beneficios identificados por parte de los estudiantes y la profesora se incluyen los beneficios lingüísticos y culturales, así como una mayor motivación, especialmente debido a la musicalización. Entre los obstáculos identificados se encuentran la falta de tiempo para trabajar con el material y, en algunos casos, una falta de motivación al trabajar con textos literarios.

## **Abstrakt (česky)**

Tato práce se zaměřuje na analýzu vnímání výuky španělštiny jako cizího jazyka prostřednictvím zhudebněných literárních textů z pohledu studentů a učitelky. V první části je nastíněn teoretický rámec, který se zabývá historií a vývojem využití literatury a hudby ve výuce cizích jazyků, a to s cílem posoudit jejich současný význam a místo v pedagogické praxi. Dále se zkoumají potenciální výhody a výzvy spojené s implementací těchto prvků ve výuce a jsou zdůrazněna kritéria pro výběr vhodných literárních textů a písní pro výuku cizích jazyků. Praktická část se zaměřuje na analýzu vnímání výuky španělštiny jako cizího jazyka prostřednictvím zhudebněných literárních textů z pohledu studentů a učitelky. Aby k takové analýze mohlo dojít, byly nejprve vytvořeny tři didaktické jednotky, které pracují se zhudebněnými literárními texty. Tvorba materiálů je podrobně popsána v této části. Následně se popisuje implementace těchto jednotek v konkrétní výuce, na jejímž základě probíhala dotazníková a rozhovorová šetření. Celý proces implementace si také profesorka zaznamenala do diáře, což umožňuje zkoumání i z jejího úhlu pohledu. Výsledky analýzy dat ukazují pozitivní vnímání výuky prostřednictvím zhudebněných literárních textů ze strany studentů i učitelky a zároveň identifikují přínosy a výzvy této implementace. Mezi identifikované přínosy patří jazykové a kulturní benefity a zvýšená motivace, zejména díky zhudebnění. Jako zjištěné překážky se jeví nedostatek času pro práci s materiálem a v některých případech nedostatečná motivace pro práci s literárními texty.

## **Abstract (English)**

This work focuses on analyzing the perception of teaching Spanish as a foreign language through musicalized literary texts from the perspective of students and the teacher. The first part establishes a theoretical framework that delves into the history and development of using literature and music in foreign language instruction, aiming to assess their current significance and place in pedagogical practice. Furthermore, potential benefits and challenges associated with implementing these elements in teaching are examined, and criteria for selecting suitable literary texts and songs for foreign language instruction are emphasized. The practical section concentrates on analyzing the perception of teaching Spanish as a foreign language through musicalized literary texts from the viewpoint of students and the teacher. To conduct such analysis, three didactic units were initially developed, which work with musicalized literary texts. The creation of materials is thoroughly described in this section. Subsequently, the implementation of these units in specific teaching sessions is described, based on which questionnaires and interviews were conducted with students. The entire implementation process was also documented by the teacher in a diary, allowing for examination from her perspective. The results of data analysis demonstrate a positive perception of teaching through musicalized literary texts by both students and the teacher, while also identifying the benefits and challenges of this implementation. Identified benefits include linguistic and cultural advantages and increased motivation, particularly due to musicalization. Identified obstacles include a lack of time for working with the material and, in some cases, insufficient motivation for working with literary texts.

## **Abreviaturas**

Se utilizarán las siguientes abreviaturas en el presente texto:

**LE – lenguas extranjeras**

**ELE – español como lengua extranjera**

**TL – texto literario**

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>1 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
1.1 LITERATURA EN LAS CLASES DE LE.....	13
1.1.1 <i>Evolución del uso de la literatura en las clases de LE</i> .....	13
1.1.2 <i>El potencial de los textos literarios en las clases de LE</i> .....	17
1.1.3 <i>Las dificultades de la implementación de textos literarios en las clases de LE</i> .....	20
1.1.4 <i>Criterios de selección de textos literarios para la enseñanza de LE</i> .....	22
1.2 MÚSICA EN LAS CLASES DE LE .....	25
1.2.1 <i>Evolución del uso de las canciones en las clases de LE</i> .....	25
1.2.2 <i>El potencial del uso de canciones en las clases de LE</i> .....	26
1.2.3 <i>Las dificultades de la implementación de música en las clases de LE</i> .....	30
1.2.4 <i>Criterios de selección de canciones para la enseñanza de LE</i> .....	31
<b>2 OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>33</b>
<b>3 METODOLOGÍA</b> .....	<b>35</b>
3.1 MÉTODO MIXTO.....	35
3.2 CONTEXTO .....	36
3.3 PARTICIPANTES .....	37
3.4 PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.....	38
3.4.1 <i>Las Sinsombrero y Paco Damas</i> .....	38
3.4.2 <i>Selección de poemas musicalizados</i> .....	39
3.4.3 <i>Descripción de las secuencias didácticas</i> .....	41
3.5 HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS .....	48
3.5.1 <i>El cuestionario</i> .....	48
3.5.2 <i>La entrevista</i> .....	49
3.5.3 <i>El diario de la profesora</i> .....	49
3.6 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS .....	50
<b>4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>51</b>
4.1 EVALUACIÓN GLOBAL DE LAS TRES SECUENCIAS .....	51
4.1.1 <i>Enriquecimiento cultural</i> .....	52
4.1.2 <i>Enriquecimiento lingüístico</i> .....	53
4.1.3 <i>Motivación</i> .....	55
4.2 VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA 1.....	56
4.3 VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA 2.....	58
4.4 VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA 3.....	62
<b>5 DISCUSIÓN</b> .....	<b>65</b>
5.1 ENRIQUECIMIENTO CULTURAL .....	65
5.2 ENRIQUECIMIENTO LINGÜÍSTICO .....	65
5.3 MOTIVACIÓN .....	66
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>68</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>72</b>
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS .....	77
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>79</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>81</b>
<b>ANEXO 1: POEMA MUSICALIZADO</b> .....	<b>83</b>
<b>ANEXO 2: DESCRIPCIÓN PORMENORIZADA DE LOS PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS</b> .	<b>84</b>
<b>ANEXO 3: LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS EN CLASE DE ELE</b>	<b>94</b>

<b>ANEXO 4: CUESTIONARIO .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 5: TRANSCRIPCIÓN Y TRADUCCIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO 6: DIARIO DE LA PROFESORA .....</b>	<b>111</b>

## Introducción

El empleo de un texto literario (TL) musicalizado en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) constituye un área poco explorada y existe una escasez de fuentes disponibles al respecto. Sin embargo, la asociación de los términos "música" y "poesía" no es algo nuevo (Crosson, 2008, p. 17). Autores y escritores han explorado la relación entre la música y la poesía durante siglos. De hecho, los primeros "textos literarios" se consideran precisamente los textos cantados. El autor checo Merta escribe en su libro de la musicalización de poemas, que "la poesía elige a sus lectores, las canciones suenan en todas partes" (1990, 24). Aunque los TLs a veces pueden parecer distantes para la generación actual, la música está omnipresente. Esta fue la razón que nos impulsó a investigar cómo perciben esta asociación los estudiantes que aprenden una lengua extranjera a través de poemas musicalizados.

La literatura siempre ha ocupado un lugar en el aprendizaje de LE, teniendo un rol más prominente en algunas épocas y en otras menos. El papel de la música en el proceso del aprendizaje de LE no ocupa un lugar tan estudiado como la literatura. Sin embargo, en los últimos años han surgido estudios que fortalecen el rol de la primera en la enseñanza de LE.

El presente trabajo lleva el título *Enseñar español con textos literarios musicalizados. Paco Damas y Las Sinsombrero: una propuesta didáctica*. Nos proponemos intentar demostrar que la importancia de la literatura y la música en la enseñanza de LE no es sólo un producto de nuestra pasión por la materia. Para ello, partimos de la hipótesis de que enseñar español como LE a través de los TLs musicalizados puede resultar un recurso valioso y motivador.

El primer capítulo, la parte teórica de este estudio, plantea dos grandes áreas en la enseñanza de LE: **los textos literarios** y la **música**. Primero, se abordan los TLs y después la música, mientras que los subcapítulos se desarrollan de la misma manera. Se comienza trazando la evolución del uso de estos elementos en el ámbito educativo, explorando su desarrollo a lo largo del tiempo. A continuación, se examinan detenidamente su potencial y dificultades, destacando los aspectos relevantes para la enseñanza de LE. Finalmente, se definen los criterios fundamentales que deben considerarse al seleccionar materiales para su uso en el aula.

En el segundo capítulo del trabajo, nos adentramos en la parte práctica con un objetivo bien definido: analizar la percepción de los estudiantes y la profesora en cuanto

a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a través de textos literarios musicalizados. Así mismo, expone tres objetivos específicos y realiza seis preguntas de investigación, a las cuales daremos respuesta, que están ligadas a dichos objetivos.

El tercer capítulo presenta el núcleo del trabajo y describe la metodología del estudio. Primero se especifica el método de investigación, que se trata de un método mixto de recopilación de información. Luego se plantea la descripción del contexto, los participantes y la presentación de la investigación. Dado que el trabajo aborda un área aún no explorada, es necesario diseñar unidades didácticas propias que se centren en la enseñanza de ELE a través de TLs musicalizados. Se pretenden diseñar tres unidades y sus especificaciones se describen en este capítulo. Posteriormente, se comentan las herramientas de recolección de datos, siendo estas un cuestionario y una entrevista semiestructurada que se centran en la perspectiva de los estudiantes. Para obtener datos desde la perspectiva de la maestra, se utiliza un diario de la profesora. El último apartado se dedica al proceso de análisis de datos.

El cuarto capítulo analiza los datos obtenidos del estudio de investigación, pasando desde la percepción general de los TLs musicalizados hasta las evaluaciones específicas de cada actividad en cada secuencia didáctica.

El quinto capítulo, llamado *Discusión*, contrasta los resultados derivados de los cuestionarios, la entrevista grupal y el diario de la profesora con los fundamentos establecidos en la parte teórica del estudio en cuestión.

Por último, se responde a las preguntas de investigación y se atiende al objetivo general del presente trabajo.

## **1 Marco teórico**

El marco teórico del presente trabajo reúne varios textos dedicados a la enseñanza de LE que tienen relación con la enseñanza de literatura y música. En este capítulo, se exploran los principios teóricos que fundamentan este estudio. Se divide en dos partes esenciales.

En primer lugar, se examina **el uso de la literatura en las clases de EL**. Para contextualizar el fenómeno, se aborda el tema de **la evolución del uso de la literatura en las clases de LE**. A continuación, se **investigan los beneficios y las dificultades asociados con la implementación de TL**. Finalmente, se consideran **los criterios de implementación de TL**.

En segundo lugar, se revisa **el uso de la música en las clases de LE**. Se sigue la estructura del capítulo anterior, en concreto, se aborda el tema de **la evolución del uso de la música en las clases de LE, los beneficios y las dificultades**, así como **los criterios del uso de la música en las clases de LE**.

Dicho análisis ofrece un respaldo teórico para la sección de investigación práctica, donde examinamos cómo los estudiantes y los profesores perciben el TL musicalizado, identificando tanto sus ventajas como sus desventajas.

### **1.1 Literatura en las clases de LE**

En el siguiente subcapítulo, se centra la atención en el empleo de los TLs en las clases de idiomas extranjeros. Dado que este fenómeno ha sido objeto de uso y crítica durante mucho tiempo, se traza en primer lugar la trayectoria del uso de los TLs en la enseñanza de EL en el pasado. Posteriormente, se destacan las ventajas y desventajas de dicho empleo, así como los criterios que se recomienda seguir.

#### **1.1.1 Evolución del uso de la literatura en las clases de LE**

El uso de los TLs en las clases de LE ha ido variando durante siglos (Albaladejo García, 2007, p. 2). Desde el método gramática-traducción, donde la literatura jugaba un rol principal, hasta los métodos comunicativos, donde por otro lado los TLs quedaron relegados a un segundo plano (Albaladejo García, 2007, p. 2-5). En este apartado resumimos la evolución del uso de la literatura en las clases de LE, en concreto, enfocamos nuestro estudio en los siglos XX y XXI. Resumimos solo aquellos que

desempeñaron un rol significativo en la evolución de didáctica de LE, influyendo en la integración del uso de literatura como herramienta didáctica en la enseñanza de LE.

En primer lugar, se mencionan los enfoques metodológicos tradicionales a los cuales pertenece el método más conocido de este campo: el método **gramática-traducción**. Este ha sido desarrollado durante todo el siglo XX. Como el nombre indica, el método Gramática-Traducción concentra el aprendizaje en la explicación de reglas gramaticales y traducción de textos generalmente literarios. Como el autor Larsen-Freeman (2000) constata en su estudio *Techniques & Principles in Language Teaching*:

El método Gramática-Traducción no es nuevo. Ha tenido nombres diferentes, pero ha sido utilizado por profesores de idiomas muchos años. En un punto dado se llamó a este método el Método Clásico porque originalmente se aplicó en la enseñanza de lenguas clásicas, el latín y el griego (Chanstain, 1988). En los principios del siglo XX, este método fue usado para ayudar a los estudiantes a leer y apreciar literatura escrita en lenguas extranjeras.<sup>1</sup> (p. 11)

Este método parte del método clásico de la enseñanza de la lengua latina y griega, donde la traducción de los Tls fue fundamental para el aprendizaje de las mismas. La autora Cortés (2010) propone una definición clara en su artículo:

[...] este modelo recurría sistemáticamente a la literatura, hasta el punto de convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza. Los textos literarios servían como muestras “elevadas” de lengua, a partir de las cuáles el alumno memorizaba e imitaba las reglas gramaticales y traducía hacia o desde su lengua. La literatura era, pues, el vehículo perfecto para la enseñanza. (p. 3)

---

<sup>1</sup>“The Grammar-Translation Method is not new. It has had different names, but it has been used by language teachers for many years. At one time it was called the Classical Method since it was first used in the teaching of the classical languages, Latin and Greek (Chastain 1988). Earlier in the 20th century, this method was used for the purpose of helping students to read and appreciate foreign language literature.” (Larsen-Freeman, 2000, p. 11)

**\*Salvo que se indique lo contrario, las citas procedentes de estudios en inglés o en checo son traducciones nuestras.**

En este sentido, el método gramática-traducción parte de la premisa de que se aprenden nuevas lenguas para entender la literatura escrita en dichas lenguas. Presupone que el lenguaje literario es superior al lenguaje hablado. Los estudiantes se consideran exitosos, si son capaces de traducir un texto de una lengua a otra (Larson- Freeman, 2000).

En los principios del siglo XX se empezó a ver la necesidad de poder hablar la lengua meta, no solo ser capaz de traducir textos. Surgieron nuevos enfoques de base estructural donde “la lengua va a ser considerada [...] como conjunto de estructuras ordenadas de forma jerárquica” y “de esta perspectiva, la literatura era considerada innecesaria” subraya Acquaroni (2007, p. 49-50). Un ejemplo que nos cabe mencionar como una respuesta al método Gramática-Traducción es el **método directo**.

Larson-Freeman (2000) comenta que el Método Directo acude a la necesidad de comunicación, considerada un pilar de aprendizaje en la lengua meta. No se niega la necesidad de leer, sino la necesidad de traducir un TL. Se presupone que la competencia lectora se desarrolla a través de la práctica de comunicación. Larson-Freeman desarrolla la idea de que “la cultura consiste en más que las bellas artes (p.ej. los estudiantes estudian la geografía y las actitudes culturales).” En otras palabras, para aprender a leer en la lengua meta, la competencia oral tiene que estar desarrollada primero antes de abordar cualquiera actividad lectora.

Durante el siglo XX empezaron a surgir otros métodos preferentemente comunicativos. Por ejemplo, el método **audio-lingual** o el **método situacional** que parten del estructuralismo y *behaviorismo*. La idea principal de ambos, aunque con diferentes metodologías, es que la lengua tiene que ser aprendida en contextos y que el objetivo del aprendizaje es poder comunicarse en la lengua meta. Como consecuencia, tal y como comenta Naranjo Pita (2004):

Más tarde, [...] todo lo perteneciente al ámbito literario quedó encerrado en el terreno de lo proscrito, de lo rotulado como no válido o desechable, ya que, [...] constituía un elemento de difícil integración en un sistema basado en la gradación sistemática de las estructuras y el vocabulario de la lengua objeto de estudio. (p. 7)

A lo largo del siglo XX, surgieron numerosos métodos estructuralistas que, en distintas medidas, se inspiraron en la idea del método gramática-traducción, el cual

afirma que aprender una lengua es poder traducir a dicha lengua. Con el objetivo de facilitar este proceso de aprendizaje, se intentó crear modelos estructurados que permitieran a los alumnos manejarse mejor en la lengua meta. (Palacios González, 2017). En los años sesenta, los educadores empezaron a cuestionar si estos métodos cumplían bien las metas del aprendizaje. Algunos notaron que el alumno disponía de la capacidad de responder en el ámbito de las clases, en contextos aprendidos, estructurados y memorizados, no obstante, no fue tan exitoso a la hora de comunicar en la lengua meta fuera del contexto escolar (Larsen-Freeman, 2000). Por lo tanto, se desarrollaron métodos como respuesta física total, el método silencioso o sugestopedia (Richards y Rodgers, 2001).

Es precisamente en este ámbito que, de la necesidad de comunicarse fuera de las clases, surgieron las metodologías con enfoques nocio-funcionales. El enfoque comunicativo, desarrollado en Gran Bretaña, es el que ha captado más interés, según el cual no solo es suficiente el conocimiento lingüístico, como los métodos estructuralistas proclaman, sino también la competencia comunicativa. Sanz (2010) enfatiza que, desde el punto de vista del enfoque comunicativo, la literatura juega un rol importante en la enseñanza de LE. Destaca así el valor cultural que se trabaja y desarrolla gracias al estudio de la literatura de formas comunicativas.

A partir de aquel momento de desarrollo del enfoque comunicativo, Albaladejo García (2007, p. 3) afirma que se produce una “verdadera revolución comunicativa”. Los estudios relativos al enfoque comunicativo se inclinaron hacia el uso de los TLs, si bien aún no se ha comprendido completamente el alcance de su integración en el entorno educativo.

De acuerdo con las fuentes consultadas, se observa un incremento del interés por la enseñanza de ELE a través de la literatura (Albaladejo García, 2017; Naranjo Pita, 2004). Naranjo Pita (2004, p. 8) explica que “la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representa un asunto de máxima actualidad”. La literatura está pasando por un retorno en las metodologías de la enseñanza de LE, poniendo más énfasis en la importancia de la aparición de los TLs en los manuales y libros de LE. Al mismo tiempo, Acquaroni anota (1997):

Ya el hecho de situar el poema o el fragmento literario al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema o el

texto literario queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase. (p. 17)

Este subcapítulo se dedicó a la incorporación de TL en las clases de LE dentro de diferentes corrientes metodológicas. En primer lugar, se enfocó en el conocido y ampliamente utilizado método **gramática-traducción**, donde la literatura jugaba naturalmente un papel importante y el propósito de la enseñanza se centraba en la traducción de TLs. Con la llegada del estructuralismo y el cambio en la percepción de los objetivos de la enseñanza de LE, surgieron varios métodos (**método directo, método audio-lingüístico, método situacional**), que, por otro lado, casi eliminaron por completo los TLs de sus materiales y recursos. De estos métodos, posteriormente se desarrolló el **enfoque comunicativo**. Este último reconoce las ventajas de incorporar los TLs en las clases y, por lo tanto, la literatura vuelve a ser revalorizada. De este modo, los TLs están recuperando su lugar en los libros de texto y consolidando su posición en los manuales metodológicos. No obstante, este renacimiento se fundamenta en motivos distintos. Más concretamente, se debe a que las metodologías contemporáneas ya no conciben los TLs como meros materiales para traducción mecánica, sino como expresiones auténticas que nos adentran en los aspectos culturales y personales de sus autores.

### 1.1.2 El potencial de los textos literarios en las clases de LE

Considerando la notable cantidad de investigaciones dedicadas a este tema (Collie y Slater, 1987; Sage, 1987; Duff y Maley, 2007; Albaladejo García, 2007; Hall, 2015; Fuentes, 2015, entre otros), es innegable que la literatura desempeña un papel significativo en la enseñanza de LE. Dedicamos, a continuación, este subapartado a explorar el potencial que tiene el uso de la literatura en las clases de LE.

Unas de las mayores ventajas de implementar los TLs son su contenido lingüístico auténtico, su valor cultural y la personalización que la literatura pueda ofrecer (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 2007). Los autores Alan Duff y Alan Maley (2007) mencionan tres argumentos para la integración de los TLs en las clases de LE. Destacan el potencial lingüístico, el valor cultural y el valor afectivo. Consideramos

estos tres aspectos como nuestro punto de partida e incorporamos aspectos adicionales que han sido abordados por otros autores.

Los autores Collie y Slater (1987) respaldan la propuesta de Duff y Maley (2007) sobre la inclusión de los TLs en las clases de LE y añaden otro argumento. Según ellos, la literatura ofrece un **material auténtico valioso, enriquecimiento lingüístico y cultural y participación personal**.

En primer lugar, en relación con el material auténtico y lingüístico, Duff y Maley (2007) y Collie y Slater (1987) sostienen que la literatura proporciona un contexto en el cual el estudiante puede ser capaz de descifrar **estructuras sintácticas** gracias al desarrollo de la habilidad de hacer inferencias de **claves lingüísticas**. Confirman que el léxico se aprende de manera más memorable al trabajarlo de forma contextualizada, una característica que precisamente los TLs proponen. Sage (1987) agrega que, “a través de la literatura, tarde o temprano, el estudiante se encuentra con casi todo tipo de técnica comunicativa que los hablantes utilizan o consideran utilizar” (p. 15). Dicho esto, los TLs ofrecen ejemplos de la lengua en su máximo potencial y en su contexto natural.

En segundo lugar, se destaca el sólido **valor cultural** que los TLs poseen, ya que hablar de los TLs sin enfatizar esta dimensión sería omitir un componente esencial de su riqueza y significado. ¿Por qué aprendemos nuevos idiomas? Con el propósito de poder viajar, entender a la gente de otros países, de entender el mundo mejor y de cultivar nuestra humanidad, entre muchos otros. Como Tomáš Garrigue Masaryk, el primer presidente checo, dijo: “Cuantos más idiomas sabes, más humano eres”.<sup>2</sup> ¿Es posible ser más humano sin tener conocimiento de otras culturas? La cultura es inherente al hombre humano al igual que la lengua es inherente a la cultura (Sánchez, 2007). De este modo, los TLs pueden apoyar a los profesores en la transmisión de la cultura a los estudiantes. Duff y Maley (2007), Collie y Slater (1987) o Sage (1987) destacan en sus artículos el valor cultural de un TL y su implementación en la enseñanza de LE. Sage (1987) afirma:

Literatura supera muchos obstáculos entre culturas y los expone para que los lectores puedan llegar a ser más sensitivos a aquellos obstáculos y puedan mejorar su comunicación entre culturas. (p. 14)

---

<sup>2</sup> Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.

Para obtener una comprensión verdadera y profunda de la cultura de un país, no es suficiente limitarse a escuchar canciones contemporáneas o leer los comentarios que realizan los famosos en las redes sociales. Es necesario profundizar el estudio de la historia, la sociología y, entre otros, la literatura (Kalenic Ramšak, 2003).

En tercer lugar, exponemos otro factor por algunos mencionado como **factor afectivo** (Duff y Maley, 2007), por otros como **participación personal** (Collie y Slater, 1987). Los TLs son textos auténticos que tratan de temas universales (Albaladejo García, 2007), como la amistad, el amor y la necesidad de expresarse como un individuo en el mundo. Si bien es verdad que algunos de estos grandes temas solo tenemos la oportunidad de entenderlos por experiencias personales, algo podemos aprender cuando nos ponemos en la piel de otras personas gracias a los escenarios que nos proponen las obras literarias. No es casualidad que los TLs aborden temas universales, buscando sumergirnos en las experiencias y emociones de los personajes (Albaladejo García, 2007). Esto parece ser un valor inseparable de la literatura y de la enseñanza. Albaladejo García (2007) sostiene que, al reflexionar sobre la cultura con los estudiantes, despertamos su motivación hacia el aprendizaje. Duff y Maley (2007, p. 6) insisten en que “en esto se diferencian [los TLs] de otras formas de input de la enseñanza de idiomas, que con frecuencia simplifican la experiencia al servicio de pedagogía. Este sentido auténtico de textos literarios es un motivador poderoso”. Precisamente, esto se trata de conseguir habitualmente en el diseño de cualquier tipo de material. Los estudiantes se sienten más **motivados** si son sumergidos en temas que realmente les apasionan y si éstos se combinan con actividades comunicativas (Van, 2009; Duff y Maley, 2007).

Adicionalmente, se sugiere otro aspecto positivo, que acentúa Juárez Morena (1998). Autor del artículo *La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros*, coincide en cierta medida con los razonamientos de Collie y Slater y Duff y Maley, y además añade otro argumento. En su artículo define los siguientes argumentos de implementación de los TLs:

1. Contenidos gramaticales
2. Historia de la literatura
3. Contenidos culturales, históricos y sociales
4. La literatura como enriquecimiento de la comprensión lectora
- 5. Literatura: integración de destrezas y contenidos socio/culturales.**

(p. 278)

Uno de los objetivos de enseñar la lengua a través de la literatura es la integración de destrezas y contenidos socioculturales. Sin embargo, como el propio autor del artículo constata, “solamente cuando hayamos conseguido un nivel lingüístico, un dominio aceptable y adecuado de la producción escrita y de la comprensión lectora, podremos pensar en focalizar nuestros objetivos en la literatura como saber humano” (Juaréz Morena, 1998, p. 278). La literatura ofrece un mundo ideal para dar a conocer a los estudiantes las relaciones pragmáticas y humanas entre la lengua y lo que realmente se quiere presentar con el texto. Pero al mismo tiempo, tal nivel de comprensión requiere un conocimiento lingüístico profundo. (Juaréz Morena, 1998)

Hay numerosos argumentos para la incorporación de los TLs en la enseñanza de LE. Además de los destacados en este subcapítulo (los TLs como un material lingüístico, cultural y motivacional) se pueden mencionar otros, por ejemplo, el valor de adoptar una mejor comprensión lectora o el valor interpretativo (Hall, 2015). Sin embargo, es crucial considerar en todo momento los objetivos de enseñanza y poseer la capacidad de seleccionar textos adecuados que nos conduzcan hacia la consecución de nuestras metas. A estos criterios de selección se dedica el subapartado *Criterios para la selección de textos literarios para la enseñanza de LE (1.1.4)*.

### **1.1.3 Las dificultades de la implementación de textos literarios en las clases de LE**

La introducción de los TLs también conlleva ciertos aspectos desafiantes que cada docente debería tener en cuenta al integrarlos en la enseñanza de LE. Es de vital importancia abordarlos en este trabajo. A continuación, el estudio girará en torno a tres áreas: los TLs como un **material lingüístico, enriquecimiento cultural y factor motivador**.

En primer lugar, en cuanto a los TLs como un **material lingüístico**, Hall (2015) se plantea la siguiente pregunta: “¿Tiene la literatura un lenguaje propio, tal vez poco representativo o diferente del lenguaje ordinario (por ejemplo, anticuado, poco claro, pretencioso, generalmente "difícil")?” (p. 9). Los TLs pueden exponer a una persona estructuras lingüísticas complejas y un vocabulario tan desconocido que pueda desmotivar al lector a continuar con la lectura. Es fundamental destacar que este fenómeno no se limita únicamente a la lectura de textos en LE, sino que también se

manifiesta durante la lectura en la lengua materna. Yulnetri (2018) en su investigación práctica con profesores de inglés en Tanah Datar, encontró que el mayor obstáculo de la implementación de los TLs en las clases de LE es precisamente la dificultad del lenguaje literario.

A pesar de que, como se señala en el subcapítulo anterior, el uso de lenguaje auténtico presentado en contextos completos puede ser altamente beneficioso, se debe destacar el riesgo evidente al que también los profesores se pueden enfrentar al tratar los TLs en el aula. Lazar (1994) comenta sobre la evidente dificultad de muchos TLs de poesía o prosa; se refiere a la dificultad sintáctica, gramática y léxica. Hall (2015) resalta que este punto de vista no es “totalmente erróneo pero la especialidad del lenguaje literario ha sido exagerada muchas veces, y en todos modos, el lenguaje es solo un elemento en la lectura exitosa o productiva.” (p. 9)

En segundo lugar, a pesar de que se reconoce un gran **potencial cultural** en los TLs, es esencial subrayar que la cultura presentada en el texto seleccionado puede dificultar el aprendizaje precisamente por el choque cultural que puedan experimentar los estudiantes. Según Pugh (1989), debido a que las anticipaciones textuales son un componente esencial del aprendizaje cultural, los alumnos que leen en contextos culturales diversos pueden emplear esquemas inapropiados, lo que resulta en una ruptura en la comprensión. Es evidente, por lo tanto, que entender un TL, que expone una cultura totalmente diferente a la de la lengua materna, puede resultar complicado.

En último lugar, en lo referido a los TLs como un **factor motivador** en el aula, es importante señalar que los TLs no gozan de gran popularidad. El empleo de la literatura en clase desmotiva al menos a tantos estudiantes como a los que motiva (Hall, 2005). Este parece también ser el caso en cuanto a los profesores de lenguas extranjeras (Lazar, 1994). Se plantea la cuestión de que la motivación de los estudiantes depende en gran medida de la motivación del profesor, lo que conduce a la pregunta: ¿Se puede motivar a los estudiantes a leer si se eligen actividades motivadoras y se muestra actitud positiva?

En este subcapítulo se resumen los posibles riesgos que pueden emerger durante la implementación de TLs en las clases de ELE. De acuerdo con varios autores (Lazar, 1994; Hall, 2015; Yulnetri, 2018), los factores que a veces parecen ser atributos beneficiosos de los TLs pueden convertirse en obstáculos para el aprendizaje. A pesar de que la enseñanza con los TLs conlleva ciertas dificultades, es importante recalcar que

es posible evitarlas. Con una buena planificación y selección de textos, el profesor tiene la capacidad de mitigar estos posibles obstáculos, sostiene Granero Navarro (2017).

#### **1.1.4 Criterios de selección de textos literarios para la enseñanza de LE**

En relación con la literatura, se puede aprovechar al máximo su potencial y motivar a los estudiantes mediante el tratamiento de temas universales y personales. Sin embargo, también existe el riesgo de elegir textos inadecuados con los que los estudiantes se pierdan entre estructuras lingüísticas infinitas y un vocabulario medieval. Fuentes (2015) considera que, al tratar literatura en las clases de LE, el profesor tiene todo el éxito en sus manos y solo depende de sus habilidades de transmitir éste a los estudiantes:

Entendiendo como «textos literarios» o «materiales literarios» aquellos fragmentos de obras literarias que podemos utilizar en las clases de español con un fin didáctico para la consecución de unos objetivos previamente establecidos, los profesores tenemos que ser conscientes de que no todos los textos son válidos, por lo que es importante una correcta elección junto con una explotación didáctica adecuada de los mismos. (p. 159)

A continuación, se describen varios criterios que el profesor debería considerar al planificar una unidad didáctica centrada en los Tls.

Principalmente, se destacan los criterios propuestos por Fuentes (2015) y Albaladejo García (2007), quienes realizaron un resumen de todos los estudios previos en este ámbito:

1. adecuación al nivel de los estudiantes
2. metas didácticas
3. selección de textos que formen parte del currículo\*
4. selección de textos motivadores y significativos
5. extensión de textos
6. integración de varias destrezas
7. aspectos socioculturales del texto
8. textos adaptados/originales

En cuanto a la **adecuación al nivel de los estudiantes**, siempre que el profesor seleccione cualquier tipo de material para el aprendizaje, es fundamental considerar el nivel de competencia de los alumnos. En el campo de la didáctica, se refiere a ese tipo de input como a *input* comprensible o *input + 1*. El input tiene que presentar por lo tanto un reto para los estudiantes, siempre teniendo en cuenta que no debería presentar un reto tan difícil que los estudiantes se desmotiven (Albaladejo García, 2007).

El TL debería someterse a **las metas didácticas** que se quieren cumplir o al revés, pero ambos aspectos deben complementarse. Para facilitar el aprendizaje del nuevo idioma, el docente de LE debe seleccionar textos que presenten un alto potencial para desarrollar una variedad de actividades en el aula (Albaladejo García, 2007).

Con respecto a la **selección de textos que formen parte del currículo**, Fuentes (2015) se refiere en general a MCER (2002), donde se comenta tanto la importancia de los TLs, como la necesidad de elegir textos que sean adecuados al currículo.

Albaladejo García (2007) y Fuentes (2015) coinciden en la **importancia de seleccionar textos motivadores y significativos** para los estudiantes. Disponemos de una cantidad infinita de los TLs que tratan de temas universales y personales. La motivación en cualquier tipo de aprendizaje juega un rol fundamental. Fuentes (2015) expresa que es de mayor importancia que el profesor encuentre textos que se acerquen a los alumnos y despierten interés. Del mismo modo, Albaladejo García (2007) subraya que “el texto tiene que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes, que los temas desarrollados reflejen sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario” (p. 10).

En lo que se refiere a **la extensión de textos**, al elegir un texto con el cual se trabaje en el aula, es conveniente considerar también su longitud. Fuentes (2015) afirma que “nuestro objetivo principal es conseguir que sean un recurso motivador en el aula de ELE para la práctica del español, y que no supongan un problema que dificulte el proceso de aprendizaje” (p. 160). La extensión de los textos puede resultar un factor desmotivador si el profesor no elige con cuidado.

Adicionalmente, la **integración de varias destrezas** es otro criterio destacado. Albaladejo García (2007) hace hincapié en que es inevitable que la implementación de TL pueda tentar a la incorporación solo de las destrezas lectoras y escritas. No obstante, es el trabajo del profesor el de convertir un texto a un material, como mucho, comunicativo, sin restar importancia al desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura.

En cuanto a los **aspectos socioculturales** del texto, Albaladejo García (2007) nos presenta la pregunta “¿Deben incluir [los TL] connotaciones socioculturales?”

La respuesta no puede ser en otro sentido que en el afirmativo. Por una parte, debemos tener en cuenta que este es un rasgo característico de la literatura perteneciente a cualquier época o país, y por tanto inevitable. Las obras literarias no sólo reflejan las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias. (p. 12)

El último criterio abarca la problemática del uso de **textos originales o adaptados**, una decisión con la que se enfrenta cada profesor al dedicarse al trabajo con un TL. Según Albaladejo García (2007), la respuesta preferible es utilizar textos originales, ya que, al adaptar un texto, se pierde la autenticidad que tanto se valora en él. Al mismo tiempo, tampoco se debería caer en la tentación de no emplear textos adaptados o traducidos, puesto que a veces los textos no dan otra opción al profesor sino de adaptarlos, tal y como puntualiza Francisco Calderón Jiménez (2013) en su artículo *En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE*.

En este subapartado nos hemos enfocado en los criterios que son apropiados de seguir si queremos minimizar las barreras en la enseñanza y aprovechar al máximo el potencial que nos ofrecen los TLs. Nos referimos a criterios como: **adecuación al nivel de los estudiantes, metas didácticas, selección de textos que formen parte del currículo, selección de textos motivadores y significativos, la extensión de textos, integración de varias destrezas, aspectos socioculturales del texto y textos adaptados/originales.**

## 1.2 Música en las clases de LE

El próximo subcapítulo centra la atención en el uso de la música en las clases de LE. Primero, se resume la evolución del empleo de la música y canciones en la enseñanza de LE en el pasado. Posteriormente, se destacan tanto las ventajas como las desventajas de este enfoque. Por último, se subrayan los criterios recomendados a seguir.

### 1.2.1 Evolución del uso de las canciones en las clases de LE

El uso de las canciones en las clases de LE tiene una historia que precede al siglo XX y se puede seguir en los métodos tradicionales. Estos métodos a menudo incorporaban diversas formas de ejercicios orales y auditivos. Sin embargo, el reconocimiento sistemático de las canciones como una herramienta didáctica para la enseñanza de idiomas no cobró importancia hasta el siglo XX, como se explica en el siguiente subcapítulo.

Durante el siglo XX se trasladó el centro de atención en lo que concierne al uso de las canciones en las clases de idiomas. Lo que antes era solo una herramienta para relajarse y fomentar un ambiente agradable en el aula, en el siglo XX se empezó a ver la ventaja de emplear las canciones desde un punto de vista didáctico. Ya en el año 1923 escribió Stocker un artículo sobre *Teaching french through folk songs*, donde explica el potencial didáctico de las canciones (Stocker, 1923). En el año 1962 Bartle (1962) vio la necesidad de escribir un artículo sobre “el uso de la música de **manera efectiva** en el aula como una herramienta para el aprendizaje del idioma” (p. 11). Richards (1969) añade que el uso de las canciones por mero placer es importante, pero que no se debe olvidar del **potencial completo**. Él introduce por ejemplo el potencial de estudiar vocabulario, pronunciación, ritmo y sintaxis. Al mismo tiempo añade que las canciones “ayudan cuando refuerzan la enseñanza, [...] obstaculizan cuando interfieren con el aprendizaje.” (Richards, 1969, p. 161).

Aunque la música apenas tenía cabida como un instrumento didáctico en la metodología tradicional de gramática-traducción ni en el método directo, ocasionalmente podía surgir en las enseñanzas guiadas por los principios del método audio-lingual. No obstante, es pertinente destacar un enfoque: la **Sugestopedia**. Una de las características más destacadas de la Sugestopedia es el papel central que desempeña

la música y el ritmo musical en el proceso de aprendizaje (Larson-Freeman, 2000). Desde una perspectiva metodológica, es aquí donde podemos observar los primeros indicios del uso de la música como herramienta didáctica en las clases de LE.

En las primeras etapas del enfoque comunicativo, el cual surgió a finales del siglo XX, la música y las canciones empezaron a desempeñar un papel más importante en la enseñanza de idiomas. Muchos autores (Griffiee, 1992; Arleo, 2000; Yagüe, 2003; Engh, 2013; Cohen y Rieb, 2019; entre otros) dedicaron sus investigaciones a analizar el uso de las canciones en las clases de idiomas. Adicionalmente, Tegge (2015) hace una enunciación en su tesis doctoral que nos enfrenta con un reto:

Sin embargo, en última instancia, sabemos muy poco acerca de cómo se utilizan realmente las canciones en el aula de idiomas. Si bien las recomendaciones de los profesores, los planes de lecciones y los relatos anecdóticos son una valiosa fuente de información y perspicacia, no pueden sustituir una investigación empírica más exhaustiva sobre las creencias y prácticas de enseñanza de los docentes. [...] y es esencial obtener una comprensión más precisa de sus puntos de vista y experiencias. (p. 2)

Por ello, Tegge (2015) llevó a cabo una investigación en este ámbito y descubrió que la mayoría de los profesores en la actualidad aprovechan el potencial de la música en las clases de LE, seleccionando intencionalmente canciones que se alinean con los objetivos didácticos. Ciertamente, este enfoque puede considerarse como un éxito en la comprensión del papel de la música en la didáctica de los idiomas.

Como hemos visto en este subapartado, el papel de la música en la enseñanza de LE ha sido objeto de discusión durante casi todo el siglo XX. Varios autores han intentado proporcionar una visión completa de los beneficios del uso adecuado de la música en el aula. Sin embargo, solo recientemente los profesores han comenzado a darse cuenta del impacto real y positivo que puede tener la selección adecuada de una canción y un enfoque didáctico reflexivo asociado con ella.

### **1.2.2 El potencial del uso de canciones en las clases de LE**

Vivimos rodeados de la música. La oímos al entrar en un centro comercial, la escuchamos al ir al trabajo. El tiempo medio que una persona empleó en escuchar

música en el año 2022 fue 20.1 horas a la semana, según International Federation of the Phonographic Industry (2022). Casi un día entero a la semana lo pasamos escuchando música de forma consciente e intencional. Cassany ya en el año 1994, antes del boom del internet, señaló:

Muchos maestros se quejan de las consecuencias de esta situación: los alumnos no leen, no estudian, no se esfuerzan. Se pasan el día delante del televisor o escuchando música. Incluso van por la calle y llegan a clase con los auriculares puestos. ¿Qué podemos hacer? (p. 522)

De acuerdo con la investigación realizada por Tegge (2015), la gran mayoría de los docentes actualmente emplea la música en las clases de LE, teniendo en cuenta sus beneficios didácticos. Sin embargo, también se encontró que el mayor porcentaje de profesores (aproximadamente el 90%) utiliza la música para motivar a los estudiantes mediante actividades agradables, mientras que el tercer mayor porcentaje de profesores (aproximadamente el 74%) emplea la música para crear una atmósfera relajada. Entre las respuestas, también se observó un mayor uso de la música para la comprensión auditiva, el lenguaje auténtico, la cultura y el vocabulario (Tegge, 2015, p. 72). Por otro lado, Degraeve (2019) propone que, aunque los profesores reconocen el potencial de la música, no utilizan canciones en sus clases por diversas razones.

Son numerosas las ventajas de incorporar la música en las clases de LE y los autores abordan este tema desde perspectivas diferentes. De acuerdo con la opinión de Cassany (1994) “escuchar, aprender y cantar canciones en la clase es una práctica de valor didáctico incalculable” (p. 409). En este capítulo, nos enfocamos en resaltar cuatro áreas que los autores consideran importantes para el aprendizaje de nuevas lenguas.

De acuerdo con la literatura consultada, el potencial de la música en el aula de LE se puede clasificar en cuatro áreas, la música como **material auténtico, lingüístico, cultural y motivador**

En primer lugar, todos buscamos **autenticidad** en la vida. Confiar en personas auténticas viene dado por la seguridad que sentimos en su sinceridad, puesto que nos atrae porque nos identificamos. La motivación de los estudiantes está estrechamente vinculada a esta autenticidad porque la autenticidad, tanto en el contexto de la clase como fuera de ella, es una cualidad natural y atractiva que apela a las personas. La autenticidad de textos didácticos muchas veces se refiere al lenguaje auténtico del

material, como por ejemplo Griffee (1992) hace en este sentido con respecto a las canciones: “el lenguaje natural de las canciones, en contraste con el lenguaje artificial en muchos libros de texto, es una forma de incorporar el idioma moderno y vivo en el aula” (p. 5).

Es indudable que las canciones proponen muestras de una lengua más realista pero, sobre todo, nos proponen un vistazo al mundo interior de la persona, del autor o del cantante. “las canciones tienen una cualidad personal que hace que el oyente reaccione como si la canción estuviera cantada personalmente para él,” añade Griffee (1992, p. 4). Con esta enunciación concuerda también Yagüe en su estudio *Música y canciones en la clase de ELE* (2003) cuando destaca el valor de conectarse con las narrativas de las canciones. La música toca nuestros sentidos por ser auténtica y real, y como Arleo (2000) apunta que “la música tiene el poder de afectar nuestras emociones y, por lo tanto, involucra al aprendiz” (p. 11).

En segundo lugar, las canciones ofrecen un **material lingüístico** como muchas otras fuentes. No sería suficiente justificar su inclusión en las clases de LE únicamente por su autenticidad, aunque esta característica sea importante. Sin embargo, algunas propiedades que son específicas de las canciones, en comparación con otros textos, pueden llegar a ser unos recursos muy valiosos en las clases de LE.

Antes de abordar el tema desde un punto de vista didáctico, parece interesante explorar el campo de la psicología cognitiva. Muchos estudios (Gardner, 1993, entre los más prominentes) han destacado el hecho de que la inteligencia musical se desarrolla como una de las primeras competencias, estando muy estrechamente relacionada con la competencia lingüística. Por eso, “estas habilidades musicales deben ser aprovechadas para facilitar el desarrollo del lenguaje y el proceso de adquisición del idioma,” añaden Cohen y Rieb (2019, p. 7). Parece que la inteligencia musical se desarrolla antes que la inteligencia lingüística (Gardner, 1993) y, por lo tanto, es esencial considerar este aspecto al plantear el tema de la música en las clases de LE.

En lo referente al aula de LE, la riqueza lingüística no puede ser subestimada, puesto que esta perspectiva es la más preeminente. La pronunciación, el vocabulario, las estructuras gramáticas, el ritmo y el acento son unos de los aspectos destacados (Bartle, 1962; Richards, 1969; Arleo, 2000; Tegge, 2015; Bokiev et. al., 2018). Jiménez, Martín y Puigdevall (2009) añaden que las canciones contienen muestras de lengua viva y coloquial tan difundidas que no se deberían omitir al trabajar con canciones.

En tercer lugar, en cuanto al **material cultural**, uno de los objetivos primordiales al aprender LE es la capacidad de entablar conversaciones con personas de países donde se habla la lengua meta. Si bien hablar sobre temas cotidianos puede no requerir un conocimiento cultural profundo, comprender la cultura es fundamental para comprender a su gente. Dentro del término cultura podemos determinar dos áreas. Por un lado, la música pertenece estrechamente en la generación actual, al usar canciones en las clases de LE, se puede crear un ambiente propio y simpático a los estudiantes. Engh (2013) destaca que la música es algo relevante para los estudiantes. Por lo tanto, el empleo de la música ofrece una oportunidad para explorar el idioma en cuestión dentro de su propia cultura. Por otro lado, agrega Griffée (1992, p. 5) que “la música no es universal. La música es un reflejo del tiempo y el lugar que la produjo”. Las canciones son desde este punto de vista una fuente histórica y cultural. Por lo tanto, permiten abrir una etapa de historia ante los ojos de los estudiantes, si entendemos las canciones como cuentos o diálogos sobre eventos culturales (Arleo, 2000), que a su vez nos informan sobre ellos (Yagüe, 2003). Nos abren un mundo diferente y nos colocan justo en medio.

En último lugar, se acude a la **motivación**, que es un factor importante en el proceso de adquisición de cualquier información o competencia nueva. Generalmente, se distinguen dos tipos de motivación: la motivación extrínseca y la intrínseca (Ryan y Deci, 2000). El proceso de aprendizaje de una lengua nueva implica la realización de pequeñas tareas que, en conjunto, ayudan al logro de la meta final. Las tareas que les proponemos a nuestros estudiantes despiertan ciertos tipos de emociones, las cuales luego afectan a su motivación intrínseca (Pekrun, 1992). Varios autores (Yagüe, 2003; Arleo, 2000; Pascual y Andrevá, 2015) coinciden en que uno de los argumentos para la inclusión de las canciones en la enseñanza de LE es justamente el factor afectivo que poseen las mismas. “Si a ello añadimos la tremenda carga emocional que encierran las canciones, [...] entenderemos que tenemos entre manos uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas.” (Santos Asensi, 1995, p. 367)

Además de la autenticidad, la credibilidad y la conexión con nuestras vidas, Yagüe (2003) añade que “esta carga afectiva, el estímulo emocional y el carácter vivencial hacen de las canciones un material motivador y significativo” (p. 20). Según Yagüe (2003) y Griffée (1992) al acto de llevar una canción a la clase afecta positivamente el ambiente en el aula y facilita así el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que incluimos en este apartado respecto a la motivación es el factor lúdico de las canciones. “Lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva, y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje,” constata Yagüe (2003, p. 22). Los métodos de enseñanza frontal se han enfrentado con las corrientes metodológicas nuevas que destacan la importancia de la interacción de las tareas que se proponen a los estudiantes. Yagüe (2003, p. 22) afirma que todavía existen aquellos que no soportan la interacción en las clases y abogan por los métodos “menos agradables (a la par menos efectivos)”.

En esta sección, se ha observado que la integración de la música y las canciones en la enseñanza de idiomas conlleva una variedad de beneficios, incluyendo aspectos motivacionales, lingüísticos, culturales y auténticos.

### **1.2.3 Las dificultades de la implementación de música en las clases de LE**

Las ventajas de incorporar canciones en las clases de LE parecen ser numerosas; no obstante, también presentan algunas áreas de riesgo. Los autores Muhamad y Rahmat (2020) crearon una lista de propiedades de las canciones que pueden influir negativamente en el aprendizaje en la clase de LE. Su estudio está basado en la investigación de aquellos factores perturbadores de las canciones inglesas, si bien su naturaleza la consideramos semejante en la mayoría de las lenguas. Dicho esto, Muhamad y Rahmat (2020) subrayaron dos dificultades: **la pronunciación y el significado**.

En primer lugar, Muhamad y Rahmat (2020) destacan la problemática de la **pronunciación** que aparece en las canciones. En cuanto a la pronunciación remarcan la diferencia entre consonantes y vocales largas y cortas, la cual puede resultar imperceptible en muchas canciones. En ese mismo contexto destacan el acento de los cantantes, así como la falsa sensación de unión entre dos o varias palabras que se crea al cantarlas, y que pueden evidentemente dificultar la comprensión.

Adicionalmente, Muhamad y Rahmat (2020) explican la dificultad del **significado** de las canciones. Una canción contiene frases hechas, metáforas, alusiones y significados implicados que resultan difícil de descodificar. Al mismo tiempo, el significado es influido por la presentación de la canción. Si el estudiante no es capaz de descifrar la manera en la que el ambiente de la canción influye en el significado, se enfrena con un obstáculo en el aprendizaje.

#### 1.2.4 Criterios de selección de canciones para la enseñanza de LE

Cada éxito o fracaso en la clase de LE depende en gran medida de la selección de materiales presentados a los alumnos, especialmente cuando decidimos introducir materiales poco comunes en el contexto, como las canciones. Numerosos autores (por ejemplo, Griffée, 1992; Santos Asensi, 1995; Yagüe, 2003) han definido varios criterios de selección de las canciones para su uso en las aulas. En el siguiente subapartado se resumen los conocimientos ya recopilados anteriormente.

Yagüe (2003), después de hacer una revisión de la literatura en torno al uso de las canciones en las clases de LE, destaca dos áreas de criterios: **Los intereses de los alumnos y la adecuación a la situación docente.**

En lo que respecta a los intereses de los estudiantes, recurre Yagüe (2003) a la necesidad de que los alumnos elijan las canciones con las que quieren trabajar en la clase y añade la importancia de que el profesor “se adapte a las necesidades e intereses de los alumnos” (Yagüe, 2003, p. 35).

En cuanto a la **adecuación a la situación docente**, en este contexto, Yagüe (2003) enfatiza la forma en que se incorporan las canciones en la clase de LE y destaca la importancia de la dificultad lingüística, exponiendo varios factores: “nivel de competencia comunicativa, número de alumnos, nivel de independencia del currículo, etc.,” (p. 37). Griffée (1992) destaca más criterios al respecto y comenta que también es recomendable pensar en los siguientes:

1. El número de estudiantes y su edad.
2. El tiempo del día cuando se implementa una canción.
3. El nivel de lenguaje de los estudiantes.
4. Los intereses musicales de los estudiantes.
5. La edad del profesor y sus intereses musicales.
6. El tipo del aula.
7. El objetivo de usar una determinada canción. (p. 6)

Santos Asensi (1995), además de la adecuación a la situación docente, acude a **la facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones.** En este sentido Osman y Wellman (1978, como se citó en Santos Asensi, 1995) destacan las siete cuestiones que proponen:

1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
5. ¿Es útil el vocabulario?
6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
7. ¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad? (p. 368)

La música representa un material complejo que incide en las capacidades de comprensión lectora y auditiva, aspectos en los que entran en juego diversos tipos de pronunciaciones y acentos, variaciones lingüísticas y locales, así como el ritmo y la velocidad. Por lo tanto, resulta pertinente considerar criterios que faciliten y reduzcan de manera significativa la selección de canciones, con el fin de simplificar al máximo el proceso de enseñanza. En este capítulo hemos resaltado tres áreas fundamentales: **los intereses de los alumnos, la adecuación a la situación docente y la facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones.**

## 2 Objetivo y preguntas de investigación

Después de haber establecido los fundamentos teóricos de la investigación, en este capítulo se expone el propósito general de la misma, los objetivos específicos y las preguntas de investigación. En la parte teórica identificamos el potencial de los TLs en las clases de LE y las posibles dificultades de dicha implementación. De la misma manera, abordamos el tema de la música en las clases de LE.

En relación con la literatura hemos revisado los estudios de Collie y Slater, 1987; Sage, 1987; Albaladejo Gracia, 2007; Duff y Maley, 2007; Hall, 2015; Yulnetri, 2018, entre otros. En cuanto a la música, fundamentamos la parte teórica sobre todo en autores Griffee, 1992; Arleo, 2000; Yagüe, 2003; Engh, 2013; Tegge 2015; Cohen y Rieb, 2019; entre otros. Sin embargo, existe un vacío en torno a la didáctica de LE basada en los TLs musicalizados, por eso, en la parte práctica pretendemos conectar estas dos áreas del estudio, diseñar una unidad didáctica basada en los TLs musicalizados y observar los beneficios y desafíos de su interrelación.

El **objetivo general** del presente trabajo es observar la percepción del uso de los textos literarios musicalizados en la clase del español como lengua extranjera. Esta observación se realiza desde el punto de vista de los estudiantes de nivel A2/B1 en un instituto de secundaria de la República Checa y desde el punto de vista de la profesora. Considerando estos campos de estudio, el objetivo general se concreta en unos **objetivos específicos** con sus correspondientes **preguntas de investigación**.

Consideramos esencial analizar el potencial que ven los estudiantes y la profesora en las secuencias basadas en textos literarios musicalizados para poder observar la percepción en general. Por lo tanto, nos planteamos así el primer objetivo específico:

**O1:** Observar los beneficios de la implementación de textos literarios musicalizados en la clase de ELE.

**P1:** ¿Qué beneficios aporta el uso de textos literarios musicalizados desde el punto de vista de los estudiantes?

**P2:** ¿Qué beneficios aporta el uso de textos literarios musicalizados desde el punto de vista de la profesora?

Observamos, de forma correspondiente, las dificultades del trabajo con los TLs musicalizados y proponemos el segundo objetivo específico:

**O2:** Observar las dificultades de la implementación de textos literarios musicalizados en la clase de ELE.

**P3:** ¿Qué aspectos dificultan el aprendizaje de los estudiantes?

**P4:** ¿Qué aspectos dificultan la implementación desde el punto de vista de la profesora?

Reconocer las posibilidades y los desafíos que conllevan las secuencias basadas en textos literarios musicalizados parece proporcionar un camino para comprender la perspectiva tanto de los estudiantes como de la profesora. No obstante, con el fin de obtener una comprensión más completa, nos planteamos un tercer objetivo específico:

**O3:** Analizar la percepción general que tienen estudiantes y profesores del uso de textos literarios musicalizados en la clase de ELE

**P5:** ¿Cómo valoran los estudiantes las secuencias basadas en textos literarios musicalizados?

**P6:** ¿Cómo valora la profesora las secuencias basadas en textos literarios musicalizados?

Estos objetivos específicos y preguntas de investigación se ponen a prueba en las unidades didácticas creadas por nosotros y se verifican mediante cuestionarios, entrevistas y diario. A lo largo de este estudio, trataremos de dar respuesta a las diferentes preguntas de investigación que nos planteamos.

### 3 Metodología

Este capítulo se enfoca en esbozar la metodología empleada para lograr los objetivos establecidos en el capítulo precedente.

Respecto a la recolección de datos sobre la percepción de los estudiantes y de la profesora en cuanto a la implementación de los TLs musicalizados en las clases de ELE, se diseñó y realizó una unidad didáctica que consta de 3 sesiones de 45 minutos basadas en la implementación de los TLs musicalizados en las clases de ELE. Con el fin de obtener una visión más panorámica de la percepción del uso de los TLs musicalizados en el aula de ELE, en este estudio hemos optado por un método mixto de investigación. En este capítulo, en concreto, se explican los fundamentos del método mixto, el contexto y los participantes de la investigación, las herramientas de recogida de datos, el procedimiento de análisis de datos y la presentación de la unidad didáctica en la cual se basa nuestra investigación.

#### 3.1 Método mixto

Según Clark et al. (2008), el **método mixto** consta en la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, caracterizándose por tres fases claves:

“Primero, el investigador recopila datos cuantitativos y cualitativos (p.ej. el investigador puede recopilar datos cuantitativos usando un cuestionario y cualitativos usando entrevistas en grupo). Segundo, el investigador analiza estos dos tipos de datos recolectados. [...] Tercero, el investigador mezcla los dos tipos de data base de manera significativa y desarrolla una interpretación general. (p. 364)

Dawadi et al. (2021) destacan seis justificaciones mayores para la combinación del método cualitativo y cuantitativo: la expansión del estudio, la importancia de los dos tipos de datos, la combinación de datos definidos con datos detallados, la complementación de los métodos, la triangulación y los resultados más efectivos y refinados. En cuanto a nuestro estudio, se empleó el método mixto por la combinación de un método (cuantitativo) que recopila datos de indicadores bien definidos con otro método (cualitativo) que ofrece un estudio detallado y sensible a múltiples significados (Dawadi et al., 2021). Adicionalmente, se complementan en el sentido de que donde la

investigación cualitativa se ve limitada, entra en juego la investigación cuantitativa, y viceversa (Dawadi et al., 2021).

Para la obtención de datos cuantitativos, se emplea un cuestionario que, no obstante, también incluye ciertos datos de naturaleza cualitativa. Para la recolección de datos cualitativos, se recurre a una entrevista semiestructurada y a un diario de la profesora.

### 3.2 Contexto

La investigación se ejecutó en la escuela Akademické gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, školy hlavního města Prahy con estudiantes de español en el último año de instituto.

Akademické gymnázium es un instituto de cuatro años con un enfoque general que ofrece educación secundaria completa, culminando con un examen de *maturita*<sup>3</sup> (79-41-K/41 Gymnázium). El programa educativo del Akademické gymnázium (ŠVP AG) se fundamenta en el Programa Educativo Marco para la educación en institutos (RVP GV).

Dentro del enfoque general, la escuela ofrece tres tipos del estudio:

- aumento en la dotación horaria de matemáticas y ciencias naturales (P).
- aumento en la dotación horaria del idioma francés, con la inclusión de latín en la enseñanza (F).
- aumento en la dotación horaria de materias ciencias sociales, con la inclusión del latín en la enseñanza (S).

La investigación se llevó a cabo con los estudiantes de tipos P y S, por lo cual, se describe a continuación el contexto de estos tipos de enseñanza en el instituto.

Con respecto a la dotación de clases de español, los tipos P y S cuentan con:

- primer año: 4 horas de 45 minutos a la semana,
- segundo año: 3 horas de 45 minutos a la semana,
- tercer año: 3 horas de 45 minutos y 2 horas de seminario de español a la semana,
- cuarto año: 3 horas de 45 minutos y 2 horas de seminario de español a la semana.

En el instituto enseñan español dos profesores no nativos y un profesor nativo.

---

<sup>3</sup> El examen de *maturita* es un examen obligatorio para todos los estudiantes que desean graduarse en los institutos secundarios checos. Consta de dos partes. Una parte estatal, que es la misma para todos los institutos checos, y una parte escolar, que está en las competencias de cada instituto.

Generalmente, en los institutos checos se trabaja el ELE sin introducir la literatura hispana. En los institutos bilingües, sin embargo, es donde se introduce un poco de literatura, habitualmente la literatura española. Akademické gymnázium no es un instituto bilingüe, por lo tanto, los estudiantes cuentan con un conocimiento limitado de la literatura y no trabajan el aspecto cultural en las clases de español.

En cuanto a la música, según lo que comentan los estudiantes de este instituto, no están acostumbrados a trabajar con canciones en las clases de español.

En consecuencia, la introducción de los poemas musicalizados de las secuencias es un fenómeno nuevo para los estudiantes.

### 3.3 Participantes

La investigación incluyó a **los estudiantes** que participaron en las clases y **una profesora**.

Los estudiantes que participaron en este estudio son estudiantes del último año del Akademické gymnázium. Por consiguiente, cuentan con 17 horas de español a la semana distribuidas en cuatro años. De manera concurrente, optaron por hacer el examen de *maturita* de la lengua española, lo que determina su motivación hacia el aprendizaje. Los estudiantes cuentan con un nivel de competencia en español situado entre A2 y B1. Cuando el grupo se encuentra al completo, está compuesto por ocho personas.

Los estudiantes se conocen muy bien. La profesora responsable de la implementación e investigación estaba familiarizada con ellos porque ya había observado 2 horas y dado 2 clases a este grupo como parte de sus prácticas obligatorias necesarias para terminar la carrera universitaria.

La profesora que diseñó la propuesta llevó a cabo la implementación de las secuencias didácticas y escribió el diario de la profesora para la investigación, es la misma que realiza este trabajo de fin de máster. Es además profesora en una escuela de enseñanza secundaria en un ámbito de aprendizaje formal y cuenta con experiencia de enseñanza en un ámbito no formal dando clases presenciales tanto individuales como grupales.

### 3.4 Presentación del estudio

Durante los meses de octubre y noviembre de 2023 se diseñaron una unidad didáctica enfocada en la enseñanza de ELE a través de los TLs musicalizados para la implementación en las clases de español con estudiantes del último año en la escuela Akademické gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, školy hlavního města Prahy. La unidad se compone de 3 secuencias de 45 minutos. Dos de estas se implementaron el día 22. 2. 2024 y la última el día 29. 2. 2024. En la primera y en la segunda secuencia participaron 7 estudiantes, en la tercera 3 estudiantes.

La recopilación de datos fue cimentada en estas secuencias didácticas creadas con el propósito de investigar la percepción de los beneficios y las dificultades de la implementación de los TLs musicalizados de los estudiantes y la profesora.

En los siguientes subapartados se detalla el procedimiento de la creación de los materiales. En primer lugar, se explica el **material** elegido como base y adaptado para las sesiones. En segundo lugar, se justifica la **selección** de los TL musicalizados concretos. En tercer lugar, se exponen los **objetivos del aprendizaje** de las secuencias creadas. En el último lugar, se describen las **tareas** concretas.

#### 3.4.1 Las Sinsombrero y Paco Damas

Las Sinsombrero es un término que reconoce un grupo de artistas y pensadoras nacidas entre 1899 y 1914 en España, conocidas también como las artistas de la Generación del 27. Sin embargo, parece que poca gente sabe quién realmente fueron estas mujeres (Bianco, 2018). Definitivamente, en el ambiente checo, el nombre de Las Sinsombrero no resuena. Los hombres como Federico García Lorca, Jorge Guillén, Dámaso Alonso o Rafael Alberti de la Generación del 27 ensombrecieron los nombres femeninos como Concha Méndez, María Zambrano, María Teresa León o Maruja Mallo, entre otras (Bianco, 2018).

Las Sinsombrero cuestionaron el rol convencionalmente asignado a la mujer en España. No se familiarizaron con la idea de que la mujer pertenecía a la casa para cuidarla. Querían más de la vida. Su propósito primordial fue liberarse de las limitaciones impuestas a las mujeres y reclamar su espacio intelectual y público. Querían los mismos derechos como los hombres y las mujeres modernas y urbanas. La vida no les fue fácil y se encontraron con voces contra el pensamiento moderno. Muchas autoras de este grupo se exiliaron más de una vez. Aun así, no dejaron de

perseguir el sueño de la mujer libre y emancipada y de ahí nacieron sus obras (Bianco, 2018).

Cabe decir que nuestro trabajo está centrado solamente en la parte literaria de Las Sinsombrero. Sin embargo, este movimiento cuenta con mujeres dedicadas a diversas ramas del arte.

Los poemas de Las Sinsombrero fueron **musicalizados** por **Paco Damas**, por lo tanto, ofrecen un material conveniente para los fines de este trabajo.

Paco Damas es un músico y compositor español que se dedica a la musicalización de obras literarias hispanas. En su carrera, además de los poemas de Las Sinsombrero, ha musicalizado textos de Antonio Machado, Federico García Lorca o Pablo Neruda, entre otros. La musicalización de Las Sinsombrero consta también de una colaboración didáctica especial y ofrece materiales para trabajar la literatura de aquella época.<sup>4</sup>

### 3.4.2 Selección de poemas musicalizados

Los poemas de Las Sinsombrero fueron elegidos por varias razones que se derivan de los posibles beneficios establecidos de los TLs en las clases de LE. En la parte teórica, se concluyó que los TLs abordan **temas actuales** que impactan a los individuos, lo que podría **motivar** a los estudiantes. Además, pueden proporcionar una visión **cultural** del período del autor en cuestión y exponen **estructuras lingüísticas**.

La selección de poemas musicalizados concretos fue un factor muy importante en la creación de la unidad didáctica. La elección del material estuvo considerablemente influida por los poemas que el mencionado cantante Paco Damas musicalizó del banco de los poemas del grupo Las Sinsombrero. Después de revisar todas las canciones-poemas disponibles, continuamos siguiendo los criterios delineados en los capítulos de la parte teórica. En particular, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- la adecuación al nivel de los estudiantes,
- las metas didácticas,
- la selección de textos motivadores y significativos,
- la extensión de textos,
- los aspectos socioculturales del texto.

Las tres secuencias didácticas propuestas trabajan principalmente con el poema *Ni me entiendo, ni me entienden* de Concha Méndez. Además, también se incluyen

---

<sup>4</sup>Para su completa discografía véase: <https://www.pacodamas.com/discografia/>

fragmentos de tres poemas diferentes del grupo Las Sinsombrero para contextualizar la época histórica. Sin embargo, dado que el poema *Ni me entiendo, ni me entienden* es el protagonista, al seleccionarlo nos esforzamos por cumplir con la mayoría de los criterios que establecimos y que se detallan en los apartados 1.1.4 y 1.2.4. El poema se puede consultar en el Anexo 1.

El poema aborda, en un contexto histórico, la cuestión de la posición de la mujer en la sociedad, mientras que, en un contexto más personal, explora los sentimientos de incompreensión. Consideramos que estos temas son especialmente pertinentes en el mundo contemporáneo.

El primer criterio, **la adecuación al nivel de los estudiantes**, ha sido conceptualizado en la sección teórica haciendo referencia al principio del *input+1*, según lo propuesto por Albaladejo García (2007). Después de familiarizarnos con los estudiantes, hemos llegado a la conclusión de que, el poema en cuestión se adecua a su nivel de competencia. Sin embargo, también plantea desafíos (como la ampliación del vocabulario, el contexto histórico) que los estudiantes deben abordar y superar durante las sesiones. El poema consta de tres estrofas, por lo que también cumple con el criterio de **la extensión de textos**.

El objetivo de nuestras secuencias didácticas fue familiarizar a los estudiantes con la cultura y la sociedad de la época de Las Sinsombrero a través de los TLs musicalizados, al mismo tiempo que desarrollar sus competencias lingüísticas y literarias. En este sentido, el poema cumple perfectamente con el criterio de alcanzar **las metas didácticas**, porque está musicalizado, nos ofrece una visión directa de la sociedad de ese tiempo y proporciona un espacio para trabajar con el aspecto lingüístico.

**La selección de textos motivadores y significativos**, como mencionamos en la parte teórica con referencia a autores como Albaladejo García (2007) o Fuentes (2015), es uno de los criterios fundamentales, ya que si el profesor logra elegir textos que sean cercanos a los estudiantes, la mitad del camino está ganado. Los poemas tratan de temas actuales y universales. El rechazo de un grupo de individuos es un tema que se repite durante los tiempos. Los estudiantes de instituto están frente una sociedad que parece que no les entiende. Este sentimiento de no pertenecer queremos acentuarlo en las sesiones, y también, queremos ofrecer a los estudiantes un espacio donde puedan tanto trabajar con sus emociones, como guiarles a apoyar personas que se sientan perdidas en

el mundo. Se espera que los temas actuales de los poemas motiven a los estudiantes por el hecho de estar relacionados con sus propias vidas.

Al mismo tiempo, cumple con el criterio de abordar **aspectos socioculturales del texto**. Como ya se ha mencionado, Las Sinsombrero es un grupo importante en la cultura española ya que las autoras luchan por los derechos de las mujeres en una época desfavorecida. Sus poemas reflejan un tiempo dado en la historia que no se debería olvidar y repetir.

### 3.4.3 Descripción de las secuencias didácticas

En este apartado se describen las tareas que forman parte de las secuencias didácticas basadas en la enseñanza a través de los TLs musicalizados. Para llevar a cabo el diseño de los materiales se han seguido los principios del denominado Enfoque por tareas. Según el Diccionario de términos clave de ELE (2008) es una evolución del enfoque comunicativo y “su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula”. En el Diccionario (2008), la tarea se define como:

- a) una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
- b) que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
- c) y que posee las siguientes propiedades:
  - 1) Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
  - 2) Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos
  - 3) Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
  - 4) Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Basándonos en estos criterios, hemos diseñado actividades que consideran el aprendizaje a través del uso real de la lengua y que respetan los criterios de una tarea.

De conformidad con la parte teórica, se trabajan actividades enfocadas en el desarrollo de la competencia literaria, intercultural y lingüística. Dado que el objetivo de este trabajo es observar el potencial y las dificultades de la implementación de los TLs musicalizados en la clase, también se aborda la competencia musical.

A continuación, describiremos las actividades destinadas a desarrollar cada competencia (véase Tabla 1). Posteriormente, detallaremos actividades concretas y cómo se pretende aprovechar el potencial de los TLs y la música en las clases de LE.

**Tabla 1**

	C. musical	C. literaria	C. lingüística	C. intercultural
<b>Secuencia 1</b>	0	1, 2	-	1, 2
<b>Secuencia 2</b>	2, 3	2, 3, 5	1, 4	5
<b>Secuencia 3</b>	1, 4	1	2	1

Se realizan una serie de actividades enfocadas en el desarrollo de la **competencia musical** de los alumnos para que sean capaces de trabajar con textos musicalizados. En concreto, se trata de la Activada 0 de la Secuencia 1, las Actividades 2 y 3 de la Secuencia 2 y las Actividades 1 y 4 de la Secuencia 3 (véase Tabla 1). Estas actividades están diseñadas para facilitar el diálogo entre el estudiante, la canción y la situación social y se centran en el reconocimiento de términos musicales básicos en español, como por ejemplo el "estribillo". Según Zaragoza, (2009), además de las actividades típicas relacionadas con la música, como escucharla, interpretarla o crearla, se puede también entablar un diálogo en torno a ella, explorar las sensaciones y emociones que evoca, analizar su significado, estilo y estructura, abordando así todos los aspectos de la música.

Para fomentar la **competencia literaria**, que es necesaria para la comprensión del poema, se desarrollan las Actividades 1 y 2 de la Secuencia 1, las Actividades 2, 3 y 5 de la Secuencia 2 y la Actividad 1 de la Secuencia 3 (véase Tabla 1). Palacio González y Khimich (2011, p. 6) subrayan que “la competencia literaria puede definirse como la adquisición de hábitos de lectura, con el consecuente desarrollo de la capacidad para disfrutar y comprender diversos TLs, unido al conocimiento de algunas obras literarias y autores representativos.” Se trabaja con la comprensión de los poemas y de los bloques temáticos presentes, así como la reflexión de los poemas en la luz de contexto histórico.

La **competencia lingüística** se explica en el Diccionario de términos clave de ELE (2008) como “[...] la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, [...] (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)”. El objetivo es promover la competencia lingüística a lo largo del desarrollo de las secuencias, ya que se implementan TLs complejos que, como se ha mencionado en la parte teórica, poseen un nivel lingüístico alto y complejo. Las actividades específicamente enfocadas a favorecer la competencia lingüística son 3: las Actividades 1 y 4 de la Secuencia 2 y la Actividad 2 de la Secuencia 3 (véase Tabla 1). Se desarrollan actividades enfocadas en el vocabulario de la canción-poema y sus estructuras gramaticales.

Según el Diccionario de términos clave de ELE (2008), la **competencia intercultural** se comprende como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”. Las actividades, en concreto las Actividades 1 y 2 de la Secuencia 1, la Actividad 5 de la Secuencia 2 y la Actividad 1 de la Secuencia 3 (véase Tabla 1), tienen como objetivo familiarizar a los estudiantes con la cultura española en la década de 1930 y permitirles reflexionar sobre la situación social de esa época en el contexto actual.

En el Anexo 2 se encuentra una guía del profesor que contiene una descripción pormenorizada de los procedimientos didácticos para la implementación en el aula de las tres secuencias didácticas diseñadas y en el Anexo 3 se encuentra todo el material para los alumnos. A continuación, describiremos a grandes rasgos las características de las tres secuencias didácticas.

En primer lugar, en la **Secuencia 1**, para presentar a los estudiantes el contexto de la Unidad didáctica, en la **Actividad 0** se escucha un poema musicalizado. Después de la audición y la consiguiente discusión, se procede a trabajar con la **Actividad 1**. A partir de dicha actividad, los estudiantes se adentrarán en el contexto histórico y cultural, lo cual es importante para los análisis posteriores de los poemas.

La **Actividad 2** expone a los estudiantes tres fragmentos de diferentes poemas de Las Sinsombrero (véase Figura 1).

### Figura 1

#### Secuencia 1, Actividad 2

**2 LAS SINSOMBRERO Y LA LITERATURA.**  
**YA QUE CONOCES UN POCO SOBRE LAS ARTISTAS SIN SOMBRERO, ¿DE QUÉ PUEDEN HABLAR SUS POEMAS? TE PUEDEN AYUDAR LAS SIGUIENTES ESTROFAS DE DIFERENTES POEMAS DE LAS SINSOMBRERO.**

1. Siempre haciendo algo. ¿Por qué siempre estaremos haciendo algo las mujeres?  
En las manos no se ven los años sino los trabajos.

2. No quiero  
que haya frío en las casas,  
que haya miedo en las calles,  
que haya rabia en los ojos.

3. Yo necesito un mundo que no existe,  
el mundo que yo sueño,  
donde la voz de mis canciones halle  
espacios y silencios;  
un mundo que me asile y que me escuche;  
¡lo busco, y no lo encuentro!

**TEMAS:**

**AHORA, COMPARA LA SITUACIÓN DE LAS SINSOMBRERO CON LA SITUACIÓN EN LA QUE VIVIMOS HOY. ¿CÓMO SE SIENTEN LAS MUJERES A TU ALREDEDOR HOY?**

**2**

En la parte teórica, destacamos como beneficios de los TLs su autenticidad y su capacidad para reflejar la cultura de la época (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 2007). En esta secuencia se trabaja con TLs auténticos para desarrollar la comprensión de la cultura y el contexto específico. También abordamos la participación personal como un elemento motivador (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 2007), como se puede consultar en la Figura 1 en la segunda parte de la instrucción para los estudiantes.

En la **Secuencia 2**, la **Actividad 1** tiene como objetivo personalizar el tema. Como se mencionó anteriormente, la participación personal se destaca como un gran beneficio, tanto de los TLs (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 2007) como de la música (Arleo, 2000; Yagüe, 2003) en el contexto de la enseñanza de LE. Al mismo tiempo, se trabaja la competencia lingüística a través del desarrollo de nuevo vocabulario.

La **Actividad 2** tiene como propósito recordar el período en el que vivieron Las Sinsombrero y reflexionar sobre la cultura en el contexto de un poema personal de una de las artistas (véase Figura 2).

Figura 2

Secuencia 2, Actividad 2

**2** YA CONOCES A LAS SINSOMBRERO Y SU SITUACIÓN. CONCHA MÉNDEZ, UNA DE LAS AUTORAS DEL GRUPO, HA ESCRITO UN POEMA LLAMADO NI ME ENTIENDO, NI ME ENTIENDEN. ¿DE QUÉ PODRÍA HABLAR? TRABAJA EN PAREJAS Y SUBE VUESTRAS IDEAS EN UN MENTIMETER.



---

---

---

 ESCUCHA LA CANCIÓN NI ME ENTIENDO, NI ME ENTIENDEN. **3**

El título "Ni me entiendo, ni me entienden" es fácilmente identificable y evocativo para los estudiantes. Definimos el enriquecimiento cultural como un factor importante de los TLs (Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 2007, entre otros) y las canciones (Griffiee, 1992; Engh, 2013).

La **Actividad 3** se basa en la percepción del texto en el contexto de su versión musicalizada y en la comprensión de las emociones que provoca la canción-poema (la instrucción de la Actividad 2 en la Figura 3).

Figura 3

Secuencia 2, Actividad 3 y 4

**3** ESCUCHA LA CANCIÓN-POEMA NI ME ENTIENDO, NI ME ENTIENDEN. ¿ES UNA CANCIÓN-POEMA FELIZ O TRISTE? ¿CÓMO SE SIENTE LA PERSONA?

Ni me entiendo ni me entienden...

Ni me entiendo ni me entienden;  
ni me sirve alma ni sangre;  
lo que veo con mis ojos  
no lo quiero para nadie.

Todo es extraño a mí misma,  
hasta la luz, hasta el aire,  
porque ni acierto a mirarla;  
ni sé cómo respirarle.

Y si miro hacia la sombra  
donde la luz se deshace,  
temo también deshacerme  
y entre la sombra quedarme  
confundida para siempre  
en ese misterio grande.

**4** UN POCO DE VOCABULARIO. CONECTA LOS SIGUIENTES VERBOS CON LOS SINÓNIMOS CORRESPONDIENTES Y COMPRUEBALO CON TU COMPAÑERO/A.



temer	desorientar
servir	tener miedo
acertar	destruir
confundir	ser útil
deshacer	dar solución



Se pretende trabajar con la "carga afectiva de las canciones" (Arleo, 2000; Yagüe, 2003) como uno de los impactos positivos de las canciones en la enseñanza.

La **Actividad 4** (Figura 3) se centra en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes, las cuales pueden ser enriquecidas mediante los TLs (Collie y Slater, 1987; Sage, 1987; Duff y Maley, 2007, entre otros) y las canciones (Griffiee 1992; Arleo, 2000; Cohen y Rieb, 2019, entre otros).

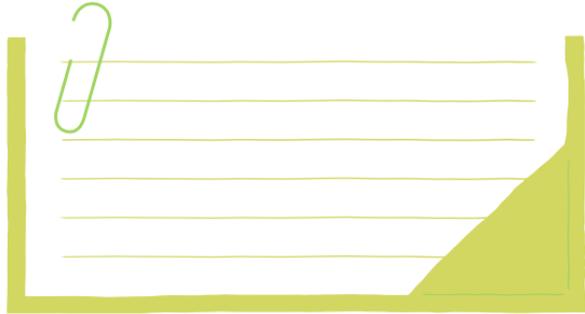
La **Actividad 5** aborda otro texto literario auténtico, que los estudiantes interpretan en el contexto del estribillo que identifican en la canción-poema (véase Figura 4). Una vez más, se trabaja con la comprensión del contexto histórico, el tema personal y también con la comprensión de la canción y la identificación del estribillo en la misma.

#### Figura 4

Secuencia 2, Actividad 5

**5** LEE EL SIGUIENTE FRAGMENTO SOBRE LA VIDA DE CONCHA MÉNDEZ. ¿CÓMO EXPLICARÍAS EL ESTRIBILLO DE LA CANCIÓN-POEMA EN EL CONTEXTO EN QUE SE DIJERON ESTAS PALABRAS? VUELVE A ESCUCHAR LA CANCIÓN-POEMA PARA IDENTIFICAR EL ESTRIBILLO. TRABAJA EN PAREJAS.

*Cuando un amigo de la familia estaba de visita, preguntó a los hermanos mayores qué querían ser de mayores, pero no le preguntó nada a Concha. Entonces, ella misma se acercó y dijo que quería ser marinera. El hombre la miró y le dijo: "Las niñas no son nada".*





**¿TE HA PASADO ALGO PARECIDO ALGUNA VEZ? COMÉNTALO CON TU COMPAÑERO/A.**

**4**

En la **Secuencia 3**, la **Actividad 1** es una actividad de repaso, ya que se realiza en una nueva sesión. Se trabaja con el contexto personal de la autora.

A partir de la ya familiar canción-poema, en la **Actividad 2** abordamos otro dominio lingüístico. Tras comprender el significado y el escenario de la canción-poema, procedemos a explorar el tema de dar consejos en español, como muestra la instrucción de esta actividad en la Figura 6.

## Figura 6

### Secuencia 3, Actividad 2

**2** ¿QUÉ LE RECOMENDARÍAS A UN AMIGO QUE SE SIENTE COMO LA POETA PARA QUE SE SIENTA MEJOR? ESCRIBE 3 FRASES QUE LE PUEDEN AYUDAR A SENTIRSE ENTENDIDO. COMPARTE CON TU COMPAÑERO.

Va bien hacer cosas que disfrutas.

Te recomiendo que pases tiempo con tus amigos.

Yo que tú hablaría con tu familia.



**5**

Esta actividad se fundamenta en los principios teóricos que sugieren que tanto los TLs como las canciones son recursos idóneos para introducir distintos aspectos lingüísticos (en cuanto a los textos: Collie y Slater, 1987; Sage, 1987; Duff y Maley, 2007; respecto a la música, entre otros: Griffee 1992; Arleo, 2000; Cohen y Rieb, 2019).

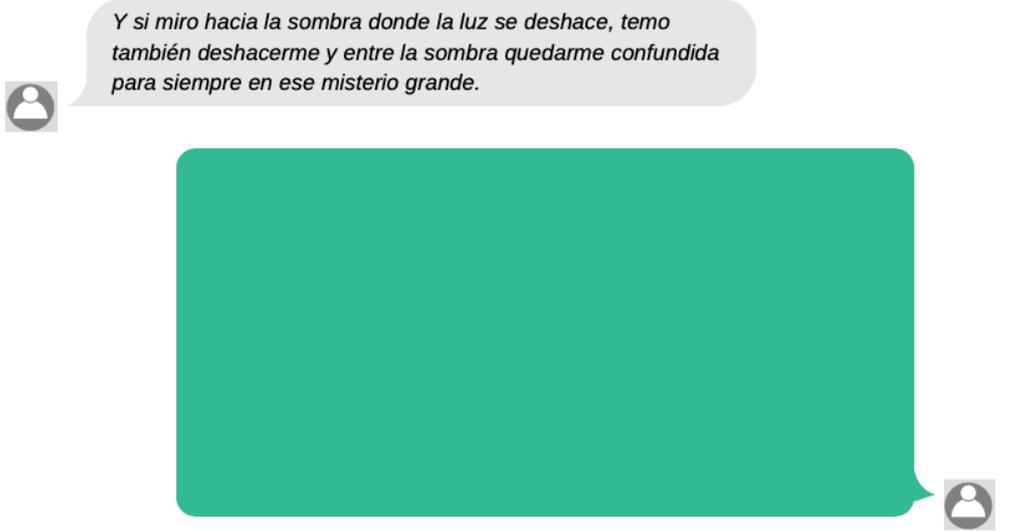
La **Actividad 3** cumple la función de **tarea final**. Los estudiantes aplican lo aprendido desde el punto de vista lingüístico, mientras que la participación personal adquiere un papel predominante (véase Figura 7).

## Figura 7

### Secuencia 3, Actividad 3 (tarea final)

**3** TRANSFORMA LOS CONSEJOS DEL EJERCICIO ANTERIOR EN UN TEXTO CONTINUO Y ESCRIBE UN MENSAJE DE WHATSAPP QUE REACCIONA A LA ÚLTIMA PARTE DEL POEMA. TRABAJA EN PAREJAS.

*Y si miro hacia la sombra donde la luz se deshace, temo también deshacerme y entre la sombra quedarme confundida para siempre en ese misterio grande.*



Dado que la canción-poema es una obra personal que aborda temas relevantes en cualquier contexto temporal, los estudiantes pueden identificarse con ella y su tarea consiste en establecer una conexión personal, además de aplicar el conocimiento lingüístico adquirido, mediante la creación de un texto concreto destinado a brindar ánimo a un amigo que lo necesita.

La **Actividad 4** se centra nuevamente en la participación personal después de escuchar la canción-poema. La **Actividad 5**, posteriormente, se utiliza para evaluar todo lo aprendido: contexto cultural, análisis de la canción-poema e identificación personal con el texto literario.

### **3.5 Herramientas de recogida de datos**

Los datos se recogen de varias maneras para proponer objetividad y variedad de información. Se trabaja con dos puntos de vista, el de los estudiantes que experimentan las clases donde se implementan los TLs musicalizados, y el de la profesora que diseña e implementa la propuesta didáctica. Se emplea un enfoque mixto de investigación que integra diversas herramientas para recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Esto incluye un **cuestionario** para obtener información cuantitativa y cualitativa, así como una **entrevista grupal semiestructurada** y el **diario de la profesora**, que proporcionan datos cualitativos.

#### **3.5.1 El cuestionario**

Para observar los beneficios y las dificultades de una secuencia basada en los TLs musicalizados que destacan los estudiantes, hemos diseñado un cuestionario en línea (véase Anexo 4). El cuestionario se estructura en dos secciones distintas. En la primera sección, se plantean 5 preguntas de naturaleza general. Para facilitar la comprensión y captura de las respuestas, los estudiantes respondieron "Sí; Más bien sí; Más bien no; No". La segunda sección se enfoca en la evaluación de actividades específicas. Las actividades particulares fueron sometidas a una evaluación en una escala de 1 a 5, donde el 1 denota la calificación más alta y el 5 la menos satisfactoria. Cada actividad fue objeto de una evaluación independiente por parte de los alumnos, quienes también tuvieron la oportunidad de fundamentar sus calificaciones, aunque esto no fue obligatorio. Dicho cuestionario se realizó los días 22. 2. 2024 y 29. 2. 2024

mediante Google forms en la lengua checa para ofrecer a los estudiantes espacio cómodo para expresar sus ideas y opiniones. Los datos del cuestionario se recogieron después de cada secuencia didáctica de 45 minutos.

### **3.5.2 La entrevista**

Para obtener una retroalimentación de las clases basadas en los Tls musicalizados más profunda, hemos realizado una entrevista semiestructurada grupal que tenía como objetivo observar los beneficios y las dificultades que experimentaron los estudiantes durante las secuencias. Se desarrolló a partir de estas preguntas:

- ¿Te gustaron las actividades que realizamos en las clases? ¿Por qué sí, por qué no?
- ¿Cómo evalúas el trabajo con poemas? ¿Por qué?
- ¿Cómo valoras los poemas musicalizados? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas sobre la dificultad de las actividades? ¿Por qué?
- ¿Aprendiste algo nuevo sobre la cultura española?
- ¿Aprendiste algo nuevo de español?
- Si tuvieras que resaltar una cosa que hayas aprendido, ¿cuál sería? ¿Por qué?
- ¿Crees que el uso de textos literarios musicalizados te motivó durante las clases?
- ¿Por qué sí, por qué no?

La entrevista se realizó después de la última implementación el día 29. 2. 2024 con 3 estudiantes que experimentaron las secuencias en la escuela Akademické gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, školy hlavního města Prahy. Para salvaguardar la identidad de las estudiantes, en el Análisis de los resultados nos referiremos a ellas como Lucka, Markéta y Kristýna. La entrevista se realizó en checo por los mismos motivos como el cuestionario. Se transcribió y tradujo después a fin de introducir las respuestas en este trabajo, se puede consultar en el Anexo 5.

### **3.5.3 El diario de la profesora**

El objetivo del trabajo es observar los beneficios y las dificultades de la implementación de los Tls musicalizados en la clase de ELE según los estudiantes y la profesora. Para observar la percepción de la profesora, ella escribió un diario. Se escribió en español y se puede consultar en el Anexo 6.

La profesora siguió la misma estructura en su diario que la del cuestionario. Por lo tanto, comentó primero las 5 preguntas generales desde su punto de vista después de cada secuencia:

- En general, ¿noté que trabajar con los TLs musicalizados motivó a los estudiantes?
- ¿Observé que trabajar con los TL motivó a los estudiantes?
- ¿Observé si el trabajo con canciones motivó a los estudiantes?
- ¿Los estudiantes tuvieron suficientes oportunidades para aprender sobre la cultura española?
- ¿Los estudiantes tuvieron suficientes oportunidades para aprender español?

Luego, evaluó cada actividad por separado y, en los casos donde identifica áreas de mejora, hizo comentarios al respecto.

### **3.6 Procedimiento de análisis de datos**

Para analizar la percepción de los TLs musicalizados en la clase de ELE por parte de los estudiantes y la profesora, hemos trazado los datos desde varias perspectivas.

En primer lugar, hemos procedido a analizar los datos sobre la perspectiva general tanto de los estudiantes como de la profesora (véase apartado 4.1). Después de observar los datos más generales, hemos dividido el análisis en tres partes distintas:

**enriquecimiento cultural, enriquecimiento lingüístico y motivación.** En cada una de estas secciones, se ha llevado a cabo primero un análisis de la percepción de los estudiantes y luego se ha presentado la visión de la profesora. Se ha trazado tanto la impresión general en cuanto a cada uno de estos bloques temáticos de la enseñanza a través de los TLs musicalizados en la clase de ELE, como los aspectos positivos y negativos de esta implementación.

En segundo lugar, hemos analizado una por una de forma paralela las actividades en las tres secuencias desde la perspectiva de los estudiantes y la profesora, identificando tanto las percepciones positivas como las negativas.

## 4 Análisis de los resultados

En este capítulo se exponen los resultados de los cuestionarios, entrevista y el diario de la profesora. En total, se evalúan tres secuencias didácticas. Primero, las preguntas generales; segundo, se procede a calificar de forma específica las actividades realizadas en cada una de estas unidades de enseñanza.

Los datos derivados de los cuestionarios son enriquecidos con los comentarios recabados durante la entrevista grupal. Después sigue siempre una sección que analiza el diario de la profesora. De esta manera, se aspira a obtener una visión holística que abarque tanto la perspectiva de los estudiantes como la del docente.

### 4.1 Evaluación global de las tres secuencias

A continuación, se analizan los datos sobre la percepción global de las tres secuencias desde el punto de vista de los estudiantes y la profesora. En el cuestionario se evaluaron 5 ítems de naturaleza general, como se puede consultar en la siguiente Tabla 2.

**Tabla 2**

	Secuencia 1	Secuencia 2	Secuencia 3	$\bar{X}$
1. En general, valoro positivamente aprender español a través de textos literarios musicalizados.	1,1	1,4	1	1,2
2. Me ha motivado el trabajo con textos literarios.	2,1	2	1,7	1,9
3. Me ha motivado el trabajo con las canciones.	1,9	1,4	1,3	1,5
4. He aprendido muchas cosas de la cultura española.	1,7	2	1,7	1,8
5. He aprendido muchas cosas del español.	2	1,4	1,3	1,6

\* los estudiantes respondieron "Sí; Más bien sí; Más bien no; No". En esta Tabla, "Sí" corresponde al número 1, "No" al número 4.

La mayoría de los **estudiantes** perciben como positivo aprender español como lengua extranjera a través de TLs musicalizados, con una calificación de promedio de 1,2 de todas las tres secuencias (Tabla 2). Durante la entrevista semiestructurada grupal, las estudiantes mostraron entusiasmo por las actividades realizadas. Inicialmente no detectaron ninguna limitación, pero más tarde comentaron que a veces no entendían

todo, aunque no lo consideraban una gran dificultad (Entrevista grupal). Todas las estudiantes respondieron afirmativamente cuando se les preguntó si en general les motivó trabajar con esos textos musicalizados.

En términos generales, la **profesora** evalúa positivamente la enseñanza del español a través de TLs musicalizados en su diario. Comenta sobre algunos desafíos, como por ejemplo la aversión de algunos estudiantes hacia los TLs o tratamiento de temas personales, pero observa que realmente fue un aspecto nuevo en la enseñanza para los estudiantes. Ninguno de los estudiantes había trabajado de esta manera antes, por lo que el simple hecho de ser algo nuevo actuó como un factor motivador

#### 4.1.1 Enriquecimiento cultural

En general, se puede afirmar que los estudiantes percibieron el enriquecimiento cultural como un factor positivo (1,8; Tabla 2) en la enseñanza del español a través de TLs musicalizados, tal y como se refleja en los siguientes comentarios procedentes de los cuestionarios de evaluación:

Comentario 1: Porque tuvimos que memorizar algo sobre la cultura española, lo cual fue beneficioso e interesante.

Comentario 2: Nos sumergimos aún más en esta época y descubrimos sus problemas. (Cuestionarios de evaluación)

Los comentarios recibidos durante la entrevista grupal complementan y confirman esta percepción. Se solicitó a los estudiantes que resaltaran una cosa que hubieran aprendido y que proporcionaran una justificación de su elección. Dos estudiantes mencionaron el enriquecimiento cultural, tal y como se puede apreciar en los siguientes comentarios:

Lucka: Aprendí hablar más sobre la base de esos poemas, interpretarlo en la vida real y hablar sobre los problemas asociados.

Markéta: En general, aprendí más sobre la historia española y su cultura pasada. (Entrevista grupal)

Luego, se preguntó a las estudiantes si aprendieron cosas sobre la cultura española y, de ser así, cuáles. Las respuestas indican claramente que las estudiantes han comprendido la perspectiva cultural de los materiales y, además, la valoran muy positivamente:

Lucka: Por ejemplo, lo que dicen en esos poemas. Luego, por ejemplo, cómo se sentían las mujeres en ese momento, eso me pareció muy interesante. Nunca aprendimos eso. Sí, definitivamente.

Markéta: También me dio mucho. Principalmente aprendí sobre la actitud de esas mujeres y sus sentimientos. (Entrevista grupal)

En lo que concierne el **enriquecimiento cultural** de las secuencias desde el punto de vista de la **profesora**, de acuerdo con su diario, se sorprendió mucho al descubrir que los estudiantes no estaban familiarizados con la Generación del 27. De los datos se desprende, que esto, naturalmente, dificultó el proceso, ya que el objetivo era que los estudiantes compararan la posición de los miembros de la Generación del 27 con la de las mujeres de Las Sinsombrero. Sin embargo, esto también abrió la puerta para que no solo se discutiera sobre Las Sinsombrero, sino que los estudiantes también adquirieran conocimiento sobre la Generación del 27 a través de un debate en clase. Después de familiarizarse con ambos grupos, los estudiantes pudieron debatir de manera bastante fluida. Según el registro en el diario de la profesora, un estudiante describió al grupo Las Sinsombrero como "las primeras feministas", lo que indica su capacidad para analizar la situación de ese entonces y reflexionar sobre ella en el mundo actual. La maestra observó que en las secuencias subsiguientes se continuó construyendo sobre lo aprendido durante la primera. Sin embargo, ya no se puso tanto énfasis en los aspectos culturales e históricos.

#### 4.1.2 Enriquecimiento lingüístico

A partir de los datos recopilados en los cuestionarios, se evidencia que los alumnos, en términos generales, perciben positivamente la instrucción basada en Tls musicalizados (1,6; Tabla 2).

Durante la entrevista, se les solicitó destacar una cosa que habían aprendido y explicar por qué. Una estudiante subraya el enriquecimiento lingüístico, tal y como se puede ver:

Kristýna: Me alegra haber aprendido nuevas frases precisamente cuando quiero recomendar algo o decir que algo es bueno hacer. (Entrevista grupal)

Aunque esta estudiante solo estuvo presente en la última sesión, aun así, valoró que lo resaltante sería el enriquecimiento en el ámbito lingüístico.

En la entrevista, se exploró si habían adquirido nuevas habilidades en español, ya sea en gramática, vocabulario u otros aspectos específicos del idioma. Las estudiantes destacaron el vocabulario de texto artístico, las expresiones de dar consejos, el modo condicional y el repaso de tiempos pasados:

Lucka: El vocabulario, por ejemplo, del texto artístico que no suelo usar normalmente.

Markéta: Esas expresiones y repasamos los tiempos pasados y también el modo condicional. El subjuntivo y así. (Entrevista grupal)

Las estudiantes hicieron comentarios sobre cómo algunas actividades resultaron difíciles debido a la presencia de varias palabras desconocidas. Sin embargo, señalaron que cuando se encontraron con palabras desconocidas, preguntaron por el significado y no lo consideraron como una barrera significativa para la comprensión o para el proceso de aprendizaje en general porque contaban con la ayuda de la profesora. Se puede observar en el siguiente comentario:

Lucka: Pues para mí, como que había cosas que tal vez no sabía, pero siempre que no sabía algo, simplemente nos ayudaste, o dijiste, ¿sí, puedes decirlo en checo, o qué significa eso? Así que no me sentí como que no entendía algo.

(Entrevista grupal)

Algunas estudiantes también expresaron que la tarea final presentaba más desafíos desde el punto de vista lingüístico, ya que les faltaba un vocabulario adecuado, y expresaron el deseo de tener más actividades dirigidas específicamente al enriquecimiento de su vocabulario:

Kristýna: Solo que quizás la última, o más bien la tercera, cuando teníamos que escribir ese mensaje para el amigo, eso fue un poco más complicado, no pude traducir todo lo que quería.

Markéta: También me parece que solo ese mensaje fue un poco más difícil, inventar algo así en español. Pero por lo demás, todo bien. (Entrevista grupal)

En cuanto al enriquecimiento lingüístico, según los comentarios en el diario de la **profesora**, parece que el mayor beneficio fue lingüístico. En una de las entradas, escribe: “Para mi sorpresa, parecía que a los estudiantes les gustaba interpretar el texto y descifrar los significados de nuevas palabras”. También comenta que la parte centrada

en dar consejos fue exitosa porque los estudiantes rápidamente captaron las nuevas estructuras y las utilizaron con entusiasmo en ejercicios posteriores.

#### 4.1.3 Motivación

En relación con la motivación, en cuanto a la parte **literaria**, en su mayoría hemos recibido una respuesta positiva. No obstante, obtuvo una valoración de 1,9, esta calificación representa la más baja entre todos los elementos evaluados (véase Tabla 2). De hecho, algunos estudiantes emitieron comentarios negativos en el cuestionario como los que siguen a continuación:

Comentario 1: La literatura no me gusta.

Comentario 2: No entiendo la poesía. (Cuestionarios de evaluación)

Durante la entrevista, las estudiantes mencionaron que disfrutaron mucho las actividades. Entre los aspectos positivos, destacaron que las actividades fueron diversas, vieron una conexión entre lo tratado y la vida real, las actividades estimularon su creatividad, y aprendieron nuevas palabras y estructuras, como se puede apreciar en los siguientes comentarios de Markéta y de Lucka:

Markéta: Lo valoro muy positivamente, porque trabajamos mucho con eso y fueron diversas actividades, así que pudimos tanto reflexionar como crear mucho, como por ejemplo, esos mensajes, o así, dio espacio a nuestra creatividad, así que...

Lucka: Bueno, me gustó que lo conectamos con la vida real y que había palabras que no suelo escuchar normalmente, así que aprendimos algo nuevo. (Entrevista grupal)

Sin embargo, para las estudiantes que participaron en la entrevista grupal, el hecho de que se tratara de TLs musicalizados fue un factor motivador. Ante la pregunta, cómo evalúan el hecho de que trabajamos con el poema musicalizado no solo como texto literario, sino con su forma musical, nos encontramos con respuestas como:

Lucka: Mejor que, si solo alguien lo hubiera dicho, o si lo hubiéramos leído. Me gustó que fuera la canción.

Markéta: También me pareció mucho mejor, que uno lo recuerda más y en general es mucho más entretenido.

En contraste con la sección literaria de nuestras secuencias didácticas, el papel de la **música** en las clases exhibe un matiz más positivo. La afirmación "Me ha

motivado el trabajo con las canciones" recibió una calificación promedio de 1,5 (Tabla 2) de las tres secuencias evaluadas. Durante la entrevista, se observó que la música juega un papel importante en la vida de los estudiantes, y las respuestas de la entrevista valoraron positivamente el hecho de que se tratara de un texto literario musicalizado, no solo de su versión escrita.

Lucka: Sí, me gustaron, porque como hablamos y no fue solo que escribimos algo, también las canciones fueron bonitas y fue divertido, así que me gustó.

Markéta: A mí también me gustó mucho. Me pareció realmente una animación interesante en español o en general en todas las clases de todas las asignaturas.

Lucka: Bueno, me parece que cuando escucho canciones en general, simplemente estoy aprendiendo mucho el idioma y me gusta así, así que me pareció bueno.

(Entrevista grupal)

En el diario de la profesora predominan principalmente las evaluaciones positivas sobre la **motivación** como un producto del trabajo con los TLs. De acuerdo con los datos, se percibe como positivo el diálogo que hubo entre los estudiantes al descifrar los significados de los TLs. El TL fue adecuado para el nivel de los estudiantes y no presentó problemas significativos. La profesora destaca el interés por parte de los estudiantes en aprender nuevas palabras en lugar de resistencia para comprender el texto. Sin embargo, en su diario menciona que, al trabajar con el TL, especialmente en la primera secuencia introductoria, fue evidente quién disfrutaba de la literatura y quién no. Comenta que "a algunos estudiantes no les interesaron mucho los TLs; constantemente tuve que motivarlos para trabajar y se podía ver que el análisis les resultaba difícil".

Del diario de la profesora se destaca que los estudiantes expresaron entusiasmo durante las clases en relación con la **canción**, prestando atención al video musical y leyendo el texto atentamente. Sin embargo, con algunos estudiantes, la maestra escribió: "no pude discernir si les gustaba o si más bien les resultaba molesto".

#### 4.2 Valoración de las actividades de la Secuencia 1

Las actividades llevadas a cabo durante la Secuencia 1 fueron objeto de evaluaciones mayoritariamente positivas. Ninguna de las calificaciones promediadas excedió el umbral de 3 (Véase Tabla 3), considerado como el punto medio.

**Tabla 3**

*Resultados de las evaluaciones de actividades de la Secuencia 1*

Secuencia 1	Valoraciones*
Actividad 1	1,7
Actividad 2	2,1
Actividad 3	-
Actividad 4	-
Actividad 5	-

*\*1 denota la calificación más alta y el 5 la menos satisfactoria*

En la Secuencia 1, solo se desarrollaron 2 actividades, ambas centradas en el contexto histórico y cultural (para obtener una descripción detallada de dichas actividades, se recomienda consultar el subapartado 3.4.3 y el Anexo 2).

La Actividad 1 obtuvo calificación de 1,7, lo que indica que fue percibida positivamente. Los estudiantes destacaron el enriquecimiento cultural y análisis del texto, tal y como se puede observar en los comentarios derivados de los cuestionarios:

Comentario 1: Me alegró la colaboración en grupos y la división del texto, seguida de su análisis. También la síntesis.  
Comentario 2: Porque tuvimos que memorizar algo sobre la cultura española, lo cual fue beneficioso e interesante. (Cuestionarios de evaluación)

La Actividad 2 recibió una de las calificaciones más bajas (2,1) si se compara con el resto de las actividades de las secuencias. Se manifestó, por primera vez, que algunos estudiantes sienten poca emoción hacia la literatura:

Comentario 1: A mí, en general, la literatura no me atrapa del todo, pero eso es simplemente subjetivo.  
Comentario 2: La actividad en sí misma no está mal, solo que no entiendo los poemas en checo, por lo que luego tengo problemas para entenderlos en español. (Cuestionarios de evaluación)

Por otro lado, de acuerdo con los datos recopilados de los cuestionarios, varios estudiantes pusieron de manifiesto la importancia de conocer el contexto histórico y cultural para comprender el texto literario y expresaron interés en las actividades:

Comentario 1: Nos sumergimos aún más en esta época y descubrimos sus problemas.

Comentario 2: Tema importante, nueva actividad (aún no hemos trabajado con poemas).

Comentario 3: Nuevamente, me gustaron las tareas y el trabajo con los poemas, así como también el resumen.

Comentario 4: Porque me divierte mucho, gracias. (Cuestionarios de evaluación)

De acuerdo con los datos recopilados del **diario de la profesora**, durante la Actividad 1 la profesora se encontró con que los estudiantes contaban con unos conocimientos limitados de la historia de España, tanto en términos literarios como culturales, lo que dificultó el comienzo de la actividad.

En cuanto a la Actividad 2, la dificultad lingüística de los poemas pareció adecuada. Sin embargo, aquí se evidenciaba mucho la relación de los estudiantes con la literatura y la profesora percibía una leve resistencia por parte de aquellos que no tienen una actitud positiva hacia la literatura. Se muestra en la entrada de su diario: “Uno de los grupos trabajó considerablemente mejor, no creo que fuera debido a un nivel lingüístico diferente. Más bien, me pareció que a algunos en el grupo que no funcionó tan bien, no les interesaron los poemas y por eso no vieron motivo para descifrar su significado.”

### 4.3 Valoración de las actividades de la Secuencia 2

Las dos primeras actividades obtuvieron la calificación más baja (2,3; Véase Tabla 4). Estas actividades no estaban centradas directamente en la audición o el análisis de la canción-poema, sino más bien en generar interés sobre el tema.

**Tabla 4**

*Resultados de las evaluaciones de actividades concretas en la Secuencia 2*

Secuencia 2	Valoraciones*
Actividad 1	2,3
Actividad 2	2,3
Actividad 3	1,3
Actividad 4	1,6

---

\*1 denota la calificación más alta y el 5 la menos satisfactoria

De acuerdo con los datos recopilados en los cuestionarios sobre las actividades, se identifican tanto problemas relacionados con el desinterés hacia la literatura por parte de algunos estudiantes, como la falta del tiempo y al mismo tiempo, las limitaciones que tienen los estudiantes para expresarse con claridad, que se pone en manifiesto en este comentario:

Comentario 1: Cómo me siento cuando alguien no me entiende no sabría describir ni siquiera con 5 adjetivos en checo, pero de otro modo, la explicación de por qué me siento así es buena. (Cuestionarios de evaluación)

No obstante, en las evaluaciones de estas dos actividades, también se encuentran comentarios positivos que resaltan, por ejemplo, el enriquecimiento del vocabulario. Dos comentarios que cabe mencionar:

Comentario 1: Es bastante difícil imaginar algo debajo de eso, pero al mismo tiempo, estimuló mis pensamientos y descubrí nuevas palabras.

Comentario 2: ¡Concha es *bff* y es real 🥰. (Cuestionarios de evaluación)

El último comentario parece enriquecedor y revelador. Esto puede sugerir que una de las estudiantes recordó el nombre de la autora del poema y la describió como su mejor amiga, lo que indica un alto nivel de identificación y afinidad con la autora. Y aunque aparecieron calificaciones más bajas para estas dos actividades, de los comentarios se desprende que, en algunos casos, precisamente la participación personal motiva, mientras que en otros desmotiva.

La Actividad 3 recibió la mejor calificación de esta secuencia. Dentro de esta actividad, los estudiantes se familiarizan con la canción-poema, la cual sirve como base para cada análisis subsiguiente del texto literario musicalizado y fue valorada con 1,3. Esta valoración contrasta la valoración de la Actividad 2 de la Secuencia 1 (Tabla 3), donde se trabajó con poemas exclusivamente, sin versión musicalizada. De acuerdo con los resultados de los cuestionarios, la participación personal, la musicalización y el TL contribuyeron a una percepción muy positiva de esta actividad, como se puede apreciar en los siguientes comentarios:

Comentario 1: Empatizo con el poema.

Comentario 2: Reflexión, mucho más divertido que en checo, excelente tema.

Comentario 3: una canción en las clases me parece una idea buena

Comentario 4: Un poema profundo con gran valor. (Cuestionarios de evaluación)

Aun cuando algunos estudiantes manifiestan cierta aversión hacia la poesía o la literatura, un mismo estudiante respondió al evaluar la Actividad 1 de la Secuencia 2 de la siguiente manera: “la literatura no me gusta”. Sin embargo, sobre la Actividad 2 en la misma secuencia comentó: “pensar sobre un poema español es interesante”. Y en la Actividad 3 incluso mencionó: “una canción en las clases me parece una idea buena”. Como se puede observar, este alumno, a partir de su expresión muy clara de desinterés por la literatura, valora la reflexión sobre el poema como interesante e incluso valora positivamente la canción empleada en la clase, sin darse cuenta de que ha estado trabajando con un texto literario.

La Actividad 4 de esta secuencia estaba dedicada a la expansión del vocabulario y recibió una valoración favorable por parte de los estudiantes (1,6), tanto en términos numéricos como en sus comentarios:

Comentario 1: Me divertí mucho, me ofreció mucho vocabulario.

Comentario 2: ¡Genial! Nuevas palabras, sinónimos y la conexión de significados. Me encantó esto.

Comentario 3: Vocabulario nuevo siempre es útil.

Comentario 4: Sinónimos nuevos para los verbos que ya conocía.

(Cuestionarios de evaluación)

La Actividad 5, centrada en la participación personal y el enriquecimiento cultural, también ha recibido una evaluación generalmente positiva (1,9), con un comentario interesante que sostiene la participación personal de un participante que dice: “Le entiendo a Concha.”

De acuerdo con los datos extraídos del **diario de la profesora**, la Actividad 1 funcionó bien para los estudiantes que no tienen miedo de hablar sobre sus sentimientos. Los TLs, especialmente los poemas, a menudo abren temas íntimos y emocionales. Para los estudiantes que son tímidos para hablar sobre estos temas, la primera actividad representaba un desafío, como muestra en una de las entradas: “cada vez que intentaba involucrarlos en la actividad y motivarlos un poco, más bien parecía que no les interesaba hablar de sus sentimientos. Con un estudiante casi parecía que le

molestaba”. Sin embargo, la profesora valora positivamente el beneficio de la ampliación del vocabulario en todos los estudiantes.

Según la profesora, la Actividad 2 también presentó ciertos desafíos ya que algunos estudiantes mostraban aversión hacia la reflexión sobre los posibles significados del poema. En ese sentido, sugiere que sería bueno animar a los estudiantes a que se apoyen más de los apuntes de la primera secuencia para despertar interés. Durante el debate sobre Concha Méndez, dos alumnas encontraron el significado de la palabra "concha" en el español argentino. La profesora reconoce como enriquecedor el hecho de que los estudiantes recuerden el nombre de la principal protagonista de estas secuencias con una ayuda mnemotécnica.

De acuerdo con la profesora, la Actividad 3 carece de sentido por sí sola y considera que sería mejor vincularla con la Actividad 2 u omitirla. Esta actividad se enfocó en el ambiente que se percibe durante la escucha de la canción-poema y su impacto en la comprensión del texto. Según el registro en el diario de la profesora, esta actividad se consideró un complemento adicional innecesario.

Sin embargo, esta percepción contrasta significativamente con la evaluación de los estudiantes, quienes la valoraron de manera muy positiva. Una vez más, se citan aquí sus comentarios, que evidencian la inmersión profunda de los estudiantes en la canción-poema, así como su comprensión facilitada por la melodía musical. Aunque la percepción de la profesora no reflejaba esta impresión, se sugiere que la canción-poema sí logró conectar con los alumnos:

Comentario 1: Empatizo con el poema.

Comentario 2: Reflexión, mucho más divertido que en checo, excelente tema.

Comentario 3: una canción en las clases me parece una idea buena

Comentario 4: Un poema profundo con gran valor. (Cuestionarios de evaluación)

La Actividad 4 fue valorada con un 1,6. A los estudiantes les gustó descifrar los significados de las palabras desconocidas, lo que abrió espacio para un debate enriquecedor sobre los significados de estas palabras. De acuerdo con los datos del diario, “se podía ver que a los estudiantes realmente les gustaba y que querían aprender nuevas palabras una y otra vez.”

Según la profesora, en la Actividad 5 hubo un cambio en la percepción del poema por parte de algunos estudiantes. Incluso entre los estudiantes a quienes el poema no había llamado la atención hasta entonces, parecía que empezaron

a reflexionar sobre él y que el significado real del poema les había afectado porque “pensaron sobre el significado de las palabras y sobre el poder de las palabras que decimos. Cuando tenían que comentar si les había parecido algo similar, casi todos hablaron de sus experiencias personales.”

#### 4.4 Valoración de las actividades de la Secuencia 3

Como se puede observar en la Tabla 4, la evaluación general de las actividades en la Secuencia 3 sugiere una percepción positiva. La Actividad 1, que se centra en el desarrollo de competencias literarias y el análisis del contexto histórico, fue calificada como la más destacada (1). De manera similar, la Actividad 2, orientada hacia competencias lingüísticas, recibió únicamente comentarios favorables (1).

**Tabla 5**

*Resultados de las evaluaciones de actividades concretas en la Secuencia 3*

Secuencia 3	Valoraciones*
Actividad 1	1
Actividad 2	1
Actividad 3	1,7
Actividad 4	1,3
Actividad 5	1,3

\*1 denota la calificación más alta y el 5 la menos satisfactoria

La Actividad 3 explora el potencial de la canción-poema como un factor motivador y promueve la participación personal de los estudiantes. Además, se enfoca en las competencias lingüísticas de los alumnos, aprovechando y desarrollando sus conocimientos previos. La principal limitación identificada aquí, según las respuestas de los cuestionarios y la entrevista grupal, radica en la falta de competencia lingüística, así como en la incapacidad para redactar un mensaje que pueda animar a alguien. Esto queda demostrado por los siguientes comentarios precedentes del cuestionario:

Comentario 1: No sé si podría responder a un mensaje en una situación real



Comentario 2: Fue más difícil pensar en español sobre el mensaje que escribiría a alguien para mejorar su estado de ánimo. Pero me gustó la integración general del tema y las actividades, fluyó muy bien. (Cuestionarios de evaluación)

Las actividades 4 y 5 aprovechan las capacidades de las canciones y los Tls para involucrar a los estudiantes, fomentando así la participación personal. Ambas actividades recibieron una evaluación positiva (1,3), y lo demuestran los siguientes comentarios derivados de los cuestionarios, que subrayan la participación personal y la conexión con la canción-poema:

Comentario 1 (Actividad 4): Una charla súper, me encanta la canción.  
Comentario 2 (Actividad 4): Porque fue bonito escuchar esta canción una última vez junto con la letra del compañero de clase.  
Comentario 1 (Actividad 5): Me hizo pensar 🍷 🍷  
Comentario 2 (Actividad 5): Porque no está de más darse cuenta de cuánto hemos avanzado en estas cosas y de que estamos mejor.  
Comentario 3 (Actividad 5): Fue agradable al final compartir nuestras opiniones sobre las Sinsombrero en el grupo. (Cuestionarios de evaluación)

En cuanto a la valoración desde el punto de vista de **la profesora**, según los datos en el diario, valora positivamente la Actividad 1, considerándola como una introducción rápida y efectiva a la canción-poema, incluso para Kristýna, que no había estado en las clases anteriores. Lo cual está en línea con el comentario de Kristýna que no estuvo presente en las clases anteriores y durante la entrevista evaluó la introducción a las actividades de la siguiente manera:

Kristýna: A mí también me gustó, considerando que solo estuve en la última clase, me gustó que me introdujeran en la acción. Lo que hicieron y no pensé que estuviera rezagada, aunque no estuve aquí. Así que eso también me gustó. (Entrevista grupal)

La Actividad 2 parece beneficiosa. Desde la perspectiva de la profesora, parece que los estudiantes aprecian el nuevo vocabulario y las estructuras gramaticales que provienen del texto literario. Esta percepción concuerda con la de los estudiantes.

La Actividad 3 fue percibida como difícil. Los estudiantes tuvieron problemas para crear su propio texto. De acuerdo con los datos recogidos en el diario, sería beneficioso proponer más actividades facilitadoras, más tiempo y más dirección. Sin embargo, la profesora comenta que "los textos que los estudiantes crearon reflejaban todo lo aprendido durante la lección y cómo se identificaron con el poema".

Las actividades 4 y 5 sirvieron como reflexión de toda la información y los sentimientos de todas las secuencias, y la comparación de estos conocimientos con el mundo y la época actual. La profesora confirmó aquí que los estudiantes entendieron la situación de las mujeres en la década de 1930 en España y pudieron reflexionar sobre ella a la luz del mundo actual.

## 5 Discusión

En la parte teórica hemos delimitado que la enseñanza del español a través de TLs y canciones puede conllevar ciertas ventajas y desafíos. Las ventajas se refieren al **enriquecimiento cultural y lingüístico** de los estudiantes, así como a la **motivación** derivada de la **conexión personal** con el texto o la canción. En este capítulo se analiza cómo estas características se manifestaron en las secuencias didácticas enfocadas en la enseñanza del español a través de TLs musicalizados. Al mismo tiempo, hemos delimitado algunos desafíos, como **la dificultad de los textos, la comprensión del texto cantado y las diferencias culturales**. También nos centraremos en estos factores y contrastaremos con los resultados de los datos analizados

### 5.1 Enriquecimiento cultural

En cuanto al enriquecimiento cultural, en términos generales este criterio obtuvo una valoración positiva (1,8), lo cual se sitúa en la misma línea de los resultados de los estudios sobre los TLs de Collie y Slater, 1987; Sage, 1987; Duff y Maley, 2007, y sobre la música/canciones de trabajos de Griffiee 1992; Arleo 2000; Yagüe, 2003. En general, resulta interesante que las actividades que recibieron una calificación por debajo de 2 sean aquellas que se enfocan directamente en el análisis de la canción-poema y su relevancia tanto en contextos personales de la autora como históricos (véase la Tabla 3, 4 y 5). Por otro lado, Pugh (1989) menciona que una gran diversidad cultural puede llevar a la desmotivación y falta de comprensión por parte de los estudiantes. Este factor no fue mencionado por ninguno de nuestros encuestados ni se percibió desde el punto de vista de la profesora.

### 5.2 Enriquecimiento lingüístico

En lo que se refiere al beneficio lingüístico tanto de los TLs como de las canciones en las clases de español, según los resultados obtenidos, los estudiantes valoran este tipo de *input* lingüístico y la mayoría señala que han adquirido nuevo vocabulario y nuevas estructuras. En este sentido, nuestra investigación está en línea con los autores Collie y Slater (1987), Sage (1987), Duff y Maley (2007) en lo que respecta a la parte literaria, y con los autores Arleo (2000), Jiménez, Martín y Puigdevall (2009) y Tegge (2015) en lo que respecta a la parte musical.

Sin embargo, esto también se relaciona con la problemática destacada por autores como Lazar (1995) y Yulnetri (2018), quienes comentan que los TLs pueden presentar un lenguaje y estructuras lingüísticas demasiado difíciles para los estudiantes, lo que puede resultar peligroso. En este sentido, nuestros resultados no concuerdan completamente con los de estos autores. Los estudiantes de esta investigación comentaron que se encontraron con nuevas palabras, pero al mismo tiempo afirmaron que estas palabras nuevas no dificultaron su comprensión. Las actividades dirigidas al desarrollo de las competencias lingüísticas recibieron una evaluación positiva precisamente debido al enriquecimiento lingüístico. En general, los estudiantes valoran positivamente este beneficio (1,6). Específicamente, hubo tres actividades dirigidas al desarrollo de las competencias lingüísticas. En la Secuencia 2, la Actividad 1 (evaluación 2,3), sin embargo, dado el comentario de un estudiante: "Cómo me siento cuando alguien no me entiende no sabría describir ni siquiera con 5 adjetivos en checo, pero de otro modo, la explicación de por qué me siento así es buena", no parece ser una dificultad lingüística. Por otro lado, las otras dos actividades (Secuencia 2, Actividad 4; Secuencia 3, Actividad 2) fueron valoradas muy positivamente por los estudiantes. Incluso en la entrevista, una estudiante apreció "el vocabulario de texto artístico". Los datos extraídos del diario de la profesora también indican que la dificultad lingüística fue un obstáculo importante.

### 5.3 Motivación

La motivación, como hemos señalado en la sección teórica, es otro factor destacado que se comenta en relación con la enseñanza de LE mediante TLs (Collie y Slater, 1987; Sage, 1987; Albaladejo García, 2007; Duff y Maley, 2007) y música/canciones (Griffie, 1992; Santos Asensi, 1995; Arleo, 2000, Yagüe, 2003;. Pascual y Andrevá, 2015). En cuanto a los TLs y la motivación, en la evaluación general este criterio obtuvo la calificación más baja de todos (1,9). Por otro lado, la evaluación de la motivación en relación con la inclusión de **canciones** recibió la segunda mejor puntuación (1,5). Este fenómeno era previsible, ya que la música parece ser más popular entre los jóvenes que la literatura en sí misma. Sin embargo, de la entrevista con tres alumnas se desprende que precisamente el hecho de tratarse de un **TL musicalizado** las motivó, tal y como revelamos en el siguiente fragmento procedente de la entrevista grupal:

Lucka: Mejor que, si solo alguien lo hubiera dicho, o si lo hubiéramos leído. Me gustó que fuera la canción.

Markéta: También me pareció mucho mejor, que uno lo recuerda más y en general es mucho más entretenido. (Entrevista grupal)

Por otro lado, también se menciona que los TLs pueden desmotivar, ya que la literatura no suele ser un tema generalmente popular entre los estudiantes (Lazar, 1994; Hall, 2005). En este caso, nuestros resultados coinciden con las opiniones de los autores mencionados, ya que en varias ocasiones apareció el comentario que mostraba que los estudiantes sienten cierta aversión hacia la literatura. Esto se refleja parcialmente en el promedio de la evaluación de los ítems generales del cuestionario, donde el trabajo con el TL en términos de motivación recibió una calificación de 1,9, que se considera bajo comparada con el resto de las calificaciones. También desde la perspectiva docente, se evidenció que el TL no siempre constituía un factor motivador. Parecía que el trabajo con el texto literario fue difícil para algunos estudiantes porque abordaba temas personales que no querían discutir. Los registros en el diario de la profesora sugieren que algunos estudiantes tenían dificultades para participar en discusiones sobre estos temas.

La participación personal está estrechamente relacionada con la motivación. Varios autores denominan este factor de diferentes maneras. Se menciona como el término participación personal (Collie y Slater, 1987), factor afectivo (Duff y Maley, 2007), autenticidad (Griffée, 1992; Arleo, 2000; Albaladaje García, 2007) de canciones/TLs. Estos autores destacan la relación positiva entre las canciones y los textos con la vida del alumno. En algunos casos, los comentarios de los estudiantes concuerdan con los resultados de los estudios mencionados ("Le entiendo a Concha.", "Empatizo con el poema."). Por otro lado, según el diario de la profesora, para algunos alumnos fue difícil debatir sobre temas personales y parecía que esta fue la razón de su falta de participación en algunas actividades.

## Conclusiones

El **objetivo general** del presente trabajo es observar la percepción del uso de los textos literarios musicalizados en la clase de ELE tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de una profesora. Después de realizar el Análisis de los resultados y la Discusión, en este capítulo respondemos una a una las preguntas de investigación que nos planteamos en este estudio y que están directamente relacionadas con los objetivos específicos establecidos en el capítulo 2 de este estudio.

El primer objetivo específico es **observar los beneficios de la implementación de textos literarios musicalizados en la clase de ELE**. De dicho objetivo se deducen dos preguntas de investigación que se responden a continuación.

**P1:** *¿Qué beneficios aporta el uso de textos literarios musicalizados desde el punto de vista de los estudiantes?*

De los datos disponibles se desprende que los estudiantes destacaron el **beneficio lingüístico** de los TLs musicalizados, comentando sobre el vocabulario y las estructuras gramaticales, así como una estudiante destacó positivamente el vocabulario del texto artístico. Simultáneamente, apreciaron favorablemente los nuevos **conocimientos culturales**, y el hecho de poder **identificarse** con el material. De la entrevista semiestructurada con tres estudiantes también se infiere que **la musicalización** de los TLs aumentó su interés y motivación hacia el análisis y el trabajo con el material.

**P2:** *¿Qué beneficios aporta el uso de textos literarios musicalizados desde el punto de vista de la profesora?*

Desde la perspectiva de la profesora, trabajar con TLs musicalizados aportó varios aspectos positivos. Destaca que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar con ese tipo de material, lo cual generó interés por sí solo en la mayoría de los estudiantes. Además, comenta positivamente sobre el **beneficio lingüístico** de este material y también el **beneficio cultural**, ya que los estudiantes no tienen conocimiento de la historia de España, la literatura y la sociedad españolas, por lo que este material proporcionó un marco adecuado para el aprendizaje de la cultura.

El segundo objetivo específico es **observar las dificultades de la implementación de textos literarios musicalizados en la clase de ELE**. Con el fin de cumplir con este objetivo, se plantearon las siguientes dos preguntas:

**P3:** *¿Qué aspectos dificultan el aprendizaje de los estudiantes?*

Entre los aspectos que dificultan el aprendizaje de los estudiantes, surgieron la **desmotivación por los TLs** debido a la falta de interés en la literatura, al mismo tiempo los estudiantes comentaron que **no entienden poesía** ni en su lengua materna y la **falta de tiempo** para trabajar con el texto.

**P4:** *¿Qué aspectos dificultan la implementación desde el punto de la profesora?*

Desde el enfoque de la docente, los alumnos se encontraron con varios desafíos que no se reflejaron en las encuestas o entrevistas. Identifica la **participación personal** como una barrera, ya que algunos estudiantes no están acostumbrados a hablar sobre temas personales, los cuales a menudo abordan los TLs. Cuando se encontraron con tales temas, mostraron reticencia a responder y participar de forma activa en el aula. Asimismo, observó que fue evidente muy temprano cuál era la **actitud** del estudiante hacia la literatura. Igualmente, se señaló en varias ocasiones la **escasez de tiempo**, dado que el trabajo con el TL demandaba más tiempo del previsto.

El último objetivo específico y el más general es **analizar la percepción general que tienen estudiantes y profesores del uso de textos literarios musicalizados en la clase de ELE**. Se delimitaron estas dos preguntas:

**P5:** *¿Cómo valoran los estudiantes las secuencias basadas en textos literarios musicalizados?*

En términos generales, los estudiantes valoran positivamente la enseñanza del español a través de TLs musicalizados (1,2). Durante la entrevista, las tres estudiantes estuvieron unánimes en que el trabajo con los TLs musicalizados las motivó. La parte musical del material (1,5) los motivó más que la literaria (1,9) lo cual nos invita a pensar que la música supone un apoyo para el trabajo de la literatura en el aula de LE. Esta hipótesis se ve reforzada por el interesante seguimiento del desarrollo de un estudiante. Durante la Actividad 1 en la Secuencia 2, el estudiante afirmó que la literatura no le interesaba. Sin embargo, durante la Actividad 2 en la misma Secuencia, comentó que reflexionar sobre un poema español era interesante. En la Actividad 3, valoró positivamente el trabajo con una canción, sin darse cuenta de que se trataba de un texto literario.

Según las evaluaciones generales, los estudiantes aprendieron más desde el punto de vista lingüístico (1,6) que se percibió como el factor más destacado, que desde el cultural (1,8).

**P6:** *¿Cómo valora la profesora las secuencias basadas en textos literarios musicalizados?*

El tema de los TLs musicalizados representa una novedad en el ámbito de la enseñanza del español, y la profesora ha constatado un aumento del interés y motivación por parte de los estudiantes en participar en estas actividades. A pesar de enfrentarse a ciertos obstáculos, como la **falta de tiempo o aversión hacia la literatura**, en términos generales, considera que los aspectos positivos, **la participación personal, el enriquecimiento lingüístico y cultural**, sobrepasan con creces las dificultades mencionadas.

A continuación, se presentan las **limitaciones** del trabajo. En primer lugar, se percibe la necesidad de recopilar una cantidad más amplia de datos. Este estudio se llevó a cabo con un total de 7 estudiantes, de los cuales no todos participaron en las tres secuencias didácticas y una profesora, quien es también la autora del trabajo, de las secuencias didácticas y quien llevó a cabo la implementación y evaluación. Sería conveniente implementar estas secuencias y recolectar datos de muestra más grande de estudiantes y profesores.

Otra limitación radica en que la investigadora de este trabajo y la profesora son una misma persona. Este hecho podría propiciar un sesgo en los datos, a pesar de nuestros esfuerzos por mantener una perspectiva altamente objetiva sobre el problema objeto de estudio.

Para **futuras investigaciones** sería conveniente ampliar la muestra de estudiantes y profesores, especialmente profesores que no estén tan familiarizados con el tema abordado y que no estén familiarizados con la creación de los materiales, para evitar posibles sesgos en la problemática de los TLs musicalizados. Igualmente sería pertinente diseñar un mayor número de secuencias didácticas que incorporen una diversidad de TLs musicalizados, con el fin de examinar si la motivación se debe a la novedad del material en el entorno educativo o si está influenciada por los factores abordados en este estudio. Al mismo tiempo, sería interesante comparar cómo perciben la enseñanza del español a través de los TLs musicalizados estudiantes de diferentes niveles educativos.

Este estudio fusionó dos temas ampliamente discutidos en el ámbito de la enseñanza de LE: la integración de los TLs y la música/canciones. A través de la creación e implementación de secuencias didácticas basadas en los TLs musicalizados, se exploró la percepción de los estudiantes y la profesora, así como las ventajas e inconvenientes identificadas de este tipo de secuencias. Este estudio abre nuevas perspectivas sobre los materiales utilizados en la enseñanza de LE y aunque no sea

exhaustivo, presenta enfoques interesantes que, según nuestro juicio, merecen un mayor escrutinio e investigaciones futuras.

## Referencias bibliográficas

ACQUARONI, R. (2007.) *Las palabras que no se lleva el viento: la literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

ALBADALEJO GARCÍA, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica, *Marco ELE. Revista de Didáctica ELE*, 5  
Disponibile en: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

ARLEO, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19 (4).  
Disponibile en: [https://www.persee.fr/doc/apliu\\_0248-9430\\_2000\\_num\\_19\\_4\\_3005](https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_2000_num_19_4_3005)

BARTLE, G. (1962). Music in the Language Classroom. 19(1).  
Disponibile en: <https://utpjournals.press/doi/epdf/10.3138/cmlr.19.1.11?role=tab>

BIANCO, S. (2018). Las Sinsombrero: mujeres olvidadas de la Generación 27. Las inéditas: voces femeninas más allá dal silencio.  
Disponibile en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097878>

BOKIEV, D., BOKIEV, U., ARALAS, D., ISMAIL, K. & OTHMAN, M. (2018). Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12).  
Disponibile en: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i12/5015>

CASSANY, D., LUNA, M. & SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.

CLARK, V. L., CRESWELL, J. W., O'NEEL GREEN, D. y SHOPE, R. J. (2008). Mixing Quantitative And Qualitative Approaches: An Introduction To Emergent Mixed Methods Research. *Handbook of Emergent Methods*. New York: The Guilford Press.

COHEN, R. y RIEB, C. (2020). The impact of music on language acquisition. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(4)  
Disponibile en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1287490>

COLLIE, J. y SLATER S. (1987) *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

CORTÉS, A.T. (2010). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE. *Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*. Disponible en:  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81543?locale-attribute=en>

CROSSON, S. (2008). *The Music of Poetry: A Theoretical Survey. "The Given Note": Traditional Music and Modern Irish Poetry*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

DAWADI, S., SHRESTHA, S., & GIRI, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36  
DOI: <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>

DEGRAVE, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), pp. 412-420  
DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02>

DUFF, A. Y MALEY, A. (2007). *Literature*. Oxford University Press.

ENGH, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113-127.  
Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076582.pdf>

FUENTES, C.N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151–167  
Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/El-texto-literario-en-las-clases-de-ELE%3A-un-recurso-Fuentes/d97de436795990628ca67e48a16a5d93b8552d9f>

GARDNER, H. (1993). *Frames of Mind*. New York: BasicBooks

SÁNCHEZ, S. G. (2007). Lenguaje y Cultura, ¿Por Qué se Implican?. *VI Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.

Disponible en: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/5>

GRANERO NAVARRO, A. (2017). *La literatura en el aula de ELE*. Secciones Bilingües, Consejería de Educación de España.

Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/sofia\\_2017/07\\_granero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf)

GRIFFEE, D. (1992). *Songs in action*. New York: Prentice Hall.

Disponible en: <https://archive.org/details/songsinaction0000grif/page/6/mode/2up>

HALL, G. (2005). *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.

HALL, G. (2015). Literary Language and Ordinary Language. *Literature in Language Education. Research and Practice in Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan, London.

[https://doi.org/10.1057/9781137331847\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137331847_2)

JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013). En torino a las adaptaciones dle texto literario en el aula de ELE. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659249>

JUARÉZ MORENA, P. (1998). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE / coord. por María Angela Celis Sánchez, José Ramón Heredia*

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892763>

KALENIC RAMŠAK, B. (2003). El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800292>

LARSEN-FREEMAN, D. (2000) *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

LAZAR, G. (1994). Using literature at lower levels. *Elt Journal*, 48, 115-124.  
Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-literature-at-lower-levels-Lazar/6c44f8cf7f8aef79df439a5cac6cc47602bcfe93>

MERTA, V. (1990). *Zpívaná poezie: úvaha vzniklá z pochodu v letech 1982-84*. Praha: Panton,

MUHAMAD, N. y RAHMAT, N. (2020). Investigating challenges for learning english through songs. *European Journal of English Language Teaching*. 6.  
Disponible en: <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3270>

NARANJO PITA, M. (2004). *La poesía como un instrumento didáctico en el aula de español como lengua E/LE*. Editorial Edinumen, S.L.

PALACIO GONZÁLEZ, S. y KHIMICH, G. A. (2011). La literatura y el desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes rusos. *Cuadernos de Rusística Española*, 7  
Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/view/87/86>

PALACIOS GONZÁLEZ, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Thesis doctoral.  
Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679868>

PASCUAL, O. S. & ANDREVA, F. G. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno / Yuko Morimoto (ed. lit.), María Victoria Pavón Lucero (ed. lit.), Rocío Santamaría Martínez (ed. lit.)*  
Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426061>

PEKRUN, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivation Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41 (4). Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>

PLANO CLARK, V. L. & IVANKOVA, N. V. (2016). *Mixed methods research. A guide to the field*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>

PUGH, S. L. (1989). Literature, Culture, and ESL: A Natural Convergence. *Journal of Reading*, 32(4), 320–329. <http://www.jstor.org/stable/40029930>

RICHARDS, J. (1969). Songs in Language Learning. *TESOL Quarterly*, 3(2)  
Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3586103?seq=1>

RICHARD, J. S. y RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second edition*. Cambridge University Press.

RYAN, R. M. y DECI, L. E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67  
Disponible en: <http://www.idealibrary.com>

SAGE, H. (1987). *Incorporating Literature in ESL Instruction. Language in Education: Theory and practice*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283388.pdf>

SANTOS ASENSI, J. (1996). Música española contemporánea en al aula de español. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*.  
Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893138>

SANZ, M. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 10.  
Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf)

STOCKER, C. (1923). Teaching French through Folk Songs. *The Modern Language Journal*, 7(5). Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/313835>

TEGGE, F. A. G. (2015). *Investigation song-based language teaching and its affect on lexical learnind*. Victoria University of Wellington. Tesis doctoral.  
Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41339839.pdf>

VAN, T. T. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*.  
Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Relevance-of-Literary-Analysis-to-Teaching-in-Van/39b3666a59fb85556aed82be4908ac898d384abd>

YAGÜE, M. C. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamastr/2-semester/castro-y.html>

YULNETRI. (2018). Obstacles encountered while integrating literature in teaching english. *Jurnal TA'DIB*. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/OBSTACLES-ENCOUNTERED-WHILE-INTEGRATING-LITERATURE-TA'DIB/7e9f5ed7c6b5a7519d196ff3afcb993e058dc65b>

ZARAGOZÀ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ, d'IRIF, SL

## **Referencias electrónicas**

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Instituto Cervantes, 2002-2008.  
Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

International Federation of the Phonographic Industry. (2022-17-11). *IFPI releases Engaing with Music 2022 Report*.  
Disponible en: <https://www.ifpi.org/ifpi-releases-engaging-with-music-2022-report/>

Varios autores. (2008). Enfoque por tareas. *Diccionario de términos clave de ELE*.

Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

Varios autores. (2008). Competencia intercultural. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

Varios autores. (2008). Competencia lingüística. *Diccionario de términos clave de ELE*.

Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciagramatical.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm)

## Resumé

Cílem předkládané práce je analyzovat vnímání výuky španělštiny jako cizího jazyka prostřednictvím zhudebněných literárních textů z pohledu studentů a učitelky.

V první kapitole načrtáváme základní teoretická východiska a je rozdělena na dva hlavní tematické celky. Věnuje se literárním textům a hudbě ve výuce cizích jazyků. V prvním celku se nejprve vymezuje evoluce užívání literárních textů ve výuce cizích jazyků od gramaticko-překladové metody po nejnovější komunikační pojetí. Následně pojednává o potenciálu literárních textů, který může pozitivně ovlivnit motivaci žáků a zprostředkovat kulturní a lingvistický vhled do studovaného jazyka. Komentuje i úskalí práce s takovým materiálem, například přílišnou kulturní rozdílnost prezentovanou v textech, nízkou popularitu literatury mezi studenty či lingvistickou náročnost. V neposlední řadě se věnuje několika kritériím, která je vhodné mít na paměti při výběru materiálu. Stejný postup se sleduje i v celku druhém, kde se pozornost upíná na implementaci hudby a písní do hodin cizích jazyků. Tento fenomén se převážně od druhé poloviny 20. století těší zájmu teoretiků. I na tomto místě se tedy komentují potenciální benefity písní ve výuce, přičemž se opět vyzdvihují lingvistické a kulturní přínosy, či kladný dopad na motivaci studentů. Na druhou stranu, mezi možné překážky se řadí významová a výslovnostní specifika písní. Teoretickou část ukončuje oddíl věnovaný kritériím výběru vhodného materiálu.

Hlavním cílem této práce je analyzovat vnímání výuky španělštiny jako cizího jazyka prostřednictvím zhudebněných literárních textů z pohledu studentů a učitelky, což se blíže definuje ve druhé kapitole, která předkládá tři dílčí cíle práce a šest výzkumných otázek. Prvním dílčím cílem je sledování benefitů, které podle studentů a učitelky pramení z výuky španělštiny prostřednictvím zhudebněných literárních textech. Tomu nastavuje zrcadlo druhý dílčí cíl, který naopak zkoumá možná úskalí takto pojaté výuky. V neposlední řadě vytyčuje třetí cíl, jenž sleduje zhudebněné literární texty v hodinách španělštiny z obecného hlediska, čímž umožňuje celistvý vhled do zkoumaného fenoménu.

Třetí kapitola představuje jádro práce a popisuje metodologii celé studie. Nejprve konkretizuje výzkumnou metodu. Pro tento výzkum je zvolena metoda smíšeného získávání informací. Dále se zabývá popisem kontextu, účastníků a prezentace výzkumu. Vzhledem k tomu, že práce představuje ještě neprobádaný terén, muselo dojít k vytvoření vlastních didaktických jednotek, které se snaží o výuku španělštiny jako cizího jazyka na zhudebněných literárních textech. Konkrétně se

vytvořily tři a jejich tvorba je popsána právě v této kapitole. Následně se komentují nástroje k získávání dat, kterými jsou dotazník a polostrukturovaný rozhovor soustředící se na vnímání problematiky studenty. Pro obdržení dat z perspektivy učitelky se využívá výzkumný deník.

Čtvrtá kapitola analyzuje data získaná výzkumným šetřením, postupuje od obecného vnímání zhudebněných literárních textů ke konkrétním hodnocením jednotlivých aktivit v každé didaktické jednotce.

Pátá kapitola sumarizuje závěry předchozí analýzy a kontrastuje je s teoretickými východisky představenými v první kapitole.

V závěru práce odpovídáme na tři dílčí cíle této práce a šest výzkumných otázek. Na základě získaných dat jsme zjistili, že žáci i učitelka vnímají pozitivně výuku španělštiny jako cizího jazyka prostřednictvím zhudebněných literárních textů. Mezi benefity, které vzešly z odpovědí studentů, patří hlavně lingvistické a kulturní obohacení a zvýšená motivace pramenící ze zhudebnění literárních textů. V souladu s tím je i analýza pohledu učitelky. S ohledem na úskalí se komentuje nedostatek času a nedostatečný vztah k literatuře z perspektivy studentů. Zápisy v diáři učitelky to podporují, a však také dokládají, že určitým úskalím je i ostýchavost studentů při konverzaci o osobních tématech, což často literární texty rozvíjejí.

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la percepción de la enseñanza del español como lengua extranjera a través de textos literarios musicalizados desde la perspectiva de los estudiantes y la profesora.

En el primer capítulo se esbozan los fundamentos teóricos y se divide en dos bloques temáticos principales. Se aborda el uso de textos literarios y música en la enseñanza de lenguas extranjeras. El primer bloque delinea la evolución del uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde el método gramatical-traducción hasta el más reciente enfoque comunicativo educativo. Posteriormente, se discute el potencial de los textos literarios, que puede influir positivamente en la motivación de los estudiantes y proporcionar una visión cultural y lingüística del idioma estudiado. También se comentan los desafíos de trabajar con este tipo de material, como la marcada diferencia cultural presente en los textos, la baja popularidad de la literatura entre los estudiantes o la dificultad lingüística. Por último, se abordan varios criterios a considerar al seleccionar material. El mismo enfoque se sigue en el segundo bloque temático, que se centra en la implementación de música y canciones en las clases de lenguas extranjeras. Este fenómeno ha despertado interés principalmente desde la segunda mitad del siglo XX. En este punto, se comentan los posibles beneficios de las canciones en la enseñanza, destacando una vez más los aspectos lingüísticos y culturales, así como el impacto positivo en la motivación de los estudiantes. Por otro lado, entre los posibles obstáculos se incluyen las especificidades de significado y de pronunciación de las canciones. La parte teórica concluye con una sección dedicada a los criterios para seleccionar material adecuado.

El principal objetivo de este trabajo es analizar la percepción de la enseñanza del español como lengua extranjera a través de textos literarios musicalizados desde el punto de vista de los estudiantes y la profesora, lo cual se define con mayor detalle en el segundo capítulo, que presenta tres objetivos específicos y seis preguntas de investigación. El primer objetivo específico es observar los beneficios que, según los estudiantes y la profesora, derivan de la enseñanza del español a través de textos literarios musicalizados. Esto contrasta con el segundo objetivo específico, que examina posibles dificultades de este enfoque de enseñanza. Por último, se establece un tercer objetivo que busca estudiar los textos literarios musicalizados en las clases de español desde una perspectiva general, permitiendo una visión panorámica del fenómeno investigado.

El tercer capítulo constituye el núcleo del trabajo y describe la metodología de todo el estudio. En primer lugar, se especifica el método de investigación. Para este estudio, se sigue el método mixto de investigación. Luego se aborda la descripción del contexto, los participantes y la presentación de la investigación. Dado que este trabajo explora un terreno aún no investigado, fue necesario crear unidades didácticas propias, que pretenden enseñar español como lengua extranjera a través de textos literarios musicalizados. En concreto, se crearon tres unidades y su creación se describe en este capítulo. A continuación, se comentan las herramientas para recopilar datos, que incluyen un cuestionario y una entrevista semiestructurada centrada en la percepción de los estudiantes sobre la problemática. Para obtener datos desde la perspectiva de la profesora, se utiliza un diario de investigación.

El cuarto capítulo analiza los datos obtenidos del estudio, trazando la percepción general de los textos literarios musicalizados hasta las evaluaciones específicas de cada actividad en cada unidad didáctica.

El quinto capítulo resume las conclusiones del análisis previo y las contrasta con los fundamentos teóricos presentados en el primer capítulo.

En la conclusión del trabajo, se responden los tres objetivos parciales de este trabajo y las seis preguntas de investigación. Según los datos obtenidos, tanto los estudiantes como la profesora perciben positivamente la enseñanza del español como lengua extranjera a través de textos literarios musicalizados. Entre los beneficios destacados por las respuestas de los estudiantes se encuentran principalmente el enriquecimiento lingüístico y cultural y la motivación aumentada derivada de la musicalización de los textos literarios. La opinión de la profesora está en línea con esto. Con respecto a las dificultades, se comenta la falta de tiempo y la falta de interés en la literatura desde la perspectiva de los estudiantes. Los registros en el diario de la profesora respaldan esto, pero también muestran que una cierta dificultad es la timidez de los estudiantes al hablar sobre temas personales, que a menudo los textos literarios desarrollan.

## **Anexo 1: Poema musicalizado**

*Ni me entiendo ni me entienden- Concha Méndez<sup>5</sup>*

Ni me entiendo ni me entienden;  
ni me sirve alma ni sangre;  
lo que veo con mis ojos  
no lo quiero para nadie.

Todo es extraño a mí misma,  
hasta la luz, hasta el aire,  
porque ni acierto a mirarla;  
ni sé cómo respirarle.

Y si miro hacia la sombra  
donde la luz se deshace,  
temo también deshacerme  
y entre la sombra quedarme  
confundida para siempre  
en ese misterio grande.

---

<sup>5</sup>El poema se puede consultar aquí <https://www.poeticous.com/concha-mendez/ni-me-entiendo-ni-me-entienden?locale=es>

## Anexo 2: Descripción pormenorizada de los procedimientos didácticos para la implementación de las secuencias didácticas

### Ficha del profesor

1

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

**Tarea final: escribir una carta a un amigo que reacciona a la última frase de un poema de Las Sinsombrero.**

Nivel: A2

Tiempo de desarrollo de la secuencia: 3 sesiones de 45 minutos

Objetivo de la unidad: escribir una carta a su amigo poeta

Recursos comunicativos:

- describir un grupo literario
- hablar de los temas de poemas del grupo
- hablar de sentimientos
- dar consejos

Recursos gramaticales:

- recursos para dar consejos
- hacer hipótesis

Recursos lexicales:

- verbos de sentimientos
- adjetivos de sentimientos

Recursos culturales

- conocer un grupo de artistas conocidas Las Sinsombrero y su sociedad

1

1

***Ni me entiendo,  
ni me entienden***

**Objetivos de la sesión 1**

- Conocer a Las Sinsombrero
- Identificar los temas típicos de los poemas de Las Sinsombrero

Se reparten las fichas de estudiante a cada alumno. Se lee el título de la unidad:  
***Ni me entiendo, ni me entienden.***

Preguntas para los estudiantes:

- ¿Qué pueden ver en la imagen?
- ¿Saben quiénes son las mujeres?



Para que los estudiantes puedan familiarizarse un poco con los poemas musicalizados, se pone el poema Este beso de Pilar de Valderrama y que fue musicalizado por Paco Damas.

Preguntas para los estudiantes:

- ¿Les ha gustado la canción?
- ¿Conocen esta canción?
- ¿Saben que se trata de un poema?
- ¿Quién conoce algún poema interesante?
- ¿De qué normalmente tratan los poemas?
- ¿Conocen a otros poemas musicalizados?
- Este poema es de Pilar de Valderrama, ¿la conocen?

Se explica que Pilar de Valderrama pertenece a un grupo de artistas llamadas Las Sinsombrero que podemos ver en la imagen. Aunque la canción que se acaba de escuchar trata de amor, Las Sinsombrero muchas veces hablaban de temas políticos y la igualdad entre mujeres y hombres. Se explica que vamos a hablar sobre la música y la literatura en las siguientes clases y que nuestra tarea final es escribir una carta que reacciona a un poema.

# 1

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

### **1 ACTIVIDAD 1** Las Sinsombrero

**Objetivo de la actividad:**

- Conocer al grupo de artistas llamado Las Sinsombrero

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 20 minutos

**Desarrollo:**

1) Se corta el siguiente texto en tres/cuatro partes (dependiendo del número de los alumnos). La clase se divide en grupos de tres/cuatro. Se reparten los párrafos a todos los estudiantes. En el grupo 1 todos tienen párrafo 1, en el grupo 2, el párrafo número 2 y así sucesivamente.

2) Al principio, cada uno lee su párrafo en silencio y subraya las frases más importantes del párrafo. A continuación, los estudiantes comparten lo que subrayaron y crean una versión donde aparecen solo las frases importantes con las que coinciden todos.

3) Después se vuelve a dividir la clase en grupos donde hay, al menos, un representante de cada párrafo y comparten sus ideas. De este modo, los estudiantes podrán hacerse una imagen de quiénes fueron Las Sinsombrero

4) De manera individual, escriben las informaciones que consideran más importantes en la ficha.

5) Finalmente, comparten sus ideas acerca de Las Sinsombrero con la clase.

**3**

# 1

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

### 1

Párrafo 1

Las Sinsombrero fue un grupo de artistas que nacieron entre 1898 y 1914 y que no estaban contentas con el rol que la sociedad les daba - estar en casa y cuidar de ella. Ellas querían vivir de manera diferente y romper las reglas que existían. Estas mujeres querían ser como las mujeres modernas de la ciudad, como las que veían en revistas y películas. Querían hacer cosas que las mujeres normalmente no hacían, como ir a cafeterías o caminar por la calle, que antes solo eran para hombres.

Párrafo 2

Los hombres, como Dámaso Alonso, Federico García Lorca u Rafael Alberti, que escribieron en la misma época como Las Sinsombrero, son conocidos en el mundo como Generación 27. Se sabe mucho de ellos y se leen sus poemas y libros en cada curso de literatura española. Se dan como ejemplos de la literatura española. Pero al mismo tiempo escribieron Las Sinsombrero, aunque todavía no se habla mucho de las autoras.

Párrafo 3

En Madrid, tenían un lugar especial para encontrarse, el Lyceum Club Femenino, creado en 1926. Allí podían hablar, proponer ideas para mejorar sus derechos, y ayudarse unas a otras en lo que hacían. También organizaban cosas como exposiciones y conciertos. Hubo personas que no estaban de acuerdo con lo que hacían estas mujeres. Decían que lo que hacían en el club podía ser peligroso para la familia y la vida en casa.

Párrafo 4

Eran mujeres que se hicieron amigas, se dieron apoyo y se inspiraron en un tiempo que no era fácil para ellas, entre dos guerras e incluso cuando tuvieron que irse de su país. Juntas compartieron un lugar para hacer arte y expresar lo que sentían. Algunas de estas mujeres fueron Maruja Mallo, Concha Méndez, Rosa Chacel, María Zambrano, entre otras.

4

**1**

***Ni me entiendo,  
ni me entienden***

**2 ACTIVIDAD 2**

**Objetivo de la actividad:**

- Conocer los temas de los poemas de Las Sinsombrero
- Contrastar la situación de la mujer que denuncia Las Sinsombrero con las mujeres del entorno más inmediato de los estudiantes.

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 15 minutos

**Desarrollo:**

Para familiarizar los alumnos con las obras y los temas de Las Sinsombrero, se les presentan a los estudiantes 3 estrofas de diferentes poemas de las autoras. Los alumnos leen los poemas e intentan identificar los temas que se repiten en sus textos. Se invita a los estudiantes a que compartan los temas en parejas después de trabajar de manera individual.

Después se hace una puesta en común en gran grupo.

Posibles temas que pueden surgir:

- el trabajo duro de las mujeres
- la desconexión de las las mujeres del mundo
- la situación política- el frío en las casas, el miedo en las calles
- la injusticia entre los hombres y las mujeres
- las voces calladas de las mujeres
- ...

Finalmente, contrastan la situación de la mujer que denuncia Las Sinsombrero con las mujeres del entorno más inmediato de los estudiantes.

2

***Ni me entiendo,  
ni me entienden***

**Objetivos de la sesión**

- Conocer a Concha Méndez
- Identificar los sentimientos que produce la falta de comprensión
- Identificar el tema del poema de Concha Méndez

**1 ACTIVIDAD 1**

**Objetivo de la actividad:**

- Hablar de los sentimientos que produce la falta de comprensión
- Reconocer adjetivos de sentimientos

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 7 minutos

**Desarrollo:**

En esta sesión ya se trabaja con la canción/poema *Ni me entiendo, ni me entienden*. Para introducir el tema, se pide a los estudiantes que piensen de una situación donde alguien no les entendi6. A continuaci6n, deben escribir 5 adjetivos que describan sus sentimientos en aquel momento.

Lo comparten con su compa6ero y se hace una puesta en com6n r6pida, lanzando preguntas:

- ¿C6mo te sentiste?

**2 ACTIVIDAD 2**

**Objetivo de la actividad:**

- Hacer hip6tesis sobre el tema del poema *Ni me entiendo, ni me entienden*

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 10 minutos

**Desarrollo:**

Antes de escuchar la canci6n, se recuerda la tabla que se hicieron los estudiantes la sesi6n anterior, para tener en cuenta los temas que se introducen en los textos de Las Sinsombrero. Se presenta a los alumnos el t6tulo de un poema de Concha M6ndez que se titula *Ni me entiendo, ni me entienden*. En parejas, los estudiantes intentan adivinar de qu6 se podr6a hablar en el poema y escriben sus ideas en un Mentimeter. Despu6s de ver las respuestas en gran grupo, se escucha la canci6n-poema y se revisa si lo que han escuchado en la canci6n se ajusta a sus hip6tesis.

# 2

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

### 3

#### ACTIVIDAD 3

**Objetivo de la actividad:**

- Identificar los sentimientos que produce un poema

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 5 minutos

**Desarrollo:**

Para trabajar la canción-poema, se les pide a los estudiantes que se fijen en la atmósfera de la canción. En la ficha del alumno tienen a su disposición el texto de la canción/el poema. El profesor anima a los estudiantes a discutir en parejas sobre los sentimientos que les dejó la canción.

### 4

#### ACTIVIDAD 4

**Objetivo de la actividad:**

- Conocer vocabulario del poema

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 5 minutos

**Desarrollo:**

Se trata de un ejercicio que contiene verbos que puedan ser desconocidos por la parte de los estudiantes. Se trabaja individualmente y después se comprueba con el compañero. Pero es importante explicarles a los estudiantes que nos es necesario entender la canción por completo.

***Ni me entiendo,  
ni me entienden***

**5 ACTIVIDAD 5**

**Objetivo de la actividad:**

- interpretar el poema/la canción

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 15 minutos

**Desarrollo:**

Se presentan los alumnos con un fragmento de la autobiografía de Concha Méndez (adaptado) que habla de su juventud y de una frase que la cambió la vida: **Las niñas no son nada**. Es muy importante ver esta parte de la vida de Concha porque esta frase marcó su obras. Se vuelve a escuchar la canción y los estudiantes tienen que adivinar qué parte del poema forma el estribillo y después intentar interpretar el estribillo a la luz de la frase: **Las niñas no son nada**. Para poder interpretar el estribillo, les puede ayudar crear una tabla de palabras importantes de la canción.

Trabajan en parejas y después comparten sus ideas de la interpretación en grupos de 4. Al final algunos grupos pueden compartir sus interpretación con toda la clase.

El estribillo:

“Ni me entiendo ni me entienden;  
ni me sirve alma ni sangre;  
lo que veo con mis ojos  
no lo quiero para nadie.”

Después de realizar la actividad, comentan con su compañero si les había pasado algo parecido.

3

***Ni me entiendo,  
ni me entienden***

**Objetivos de la sesión**

- Interpretar el poema de Concha Méndez
- Dar consejos
- Escribir una carta que reacciona al poema

**1 ACTIVIDAD 1**

**Objetivo de la actividad:**

- Resumir el tema del poema

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 7 minutos

**Desarrollo:**

La tercera sesión empieza con la escucha de la canción *Ni me entiendo, ni me entienden*.

En el primer ejercicio se les pide a los estudiantes que elijan el resumen que mejor se ajusta a la canción. El objetivo de este ejercicio es tener una idea completa de lo que habla la canción porque en los siguientes ejercicios se equipan los estudiantes para la tarea final- una carta que reaccione a la última estrofa de la canción.

Se trabaja en parejas y después en grupos de 4. Al final se comparte en gran grupo.

**2 ACTIVIDAD 2**

**Objetivo de la actividad:**

- Dar consejos

**Tiempo del desarrollo de la actividad:**

- 7 minutos

**Desarrollo:**

En este ejercicio, se invita a los alumnos a escribir 3 consejos para un amigo que se siente como la poeta cuando escribió el poema. Deben escribir tres consejos que le ayudarían a sentirse mejor a un amigo que se siente desconectado y poco comprendido en el mundo. Se les invita a usar **va bien, te recomiendo que, yo que tú**.

Se trabaja individualmente y después se comparte con el compañero.

### 3

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

### 3

#### ACTIVIDAD 3

##### Objetivo de la actividad:

- Escribir un mensaje de refuerzo positivo

##### Tiempo del desarrollo de la actividad:

- 15 minutos

##### Desarrollo:

En parejas, los estudiantes juntan sus frases hechas en el ejercicio anterior y escriben una carta a un amigo que se siente como la poeta. Se les anima a usar conectores y darles forma de una carta a los consejos. Dos estudiantes escriben solo una carta. Entonces tienen que hablar para ponerse de acuerdo con el contenido de la carta.

### 4

#### ACTIVIDAD 4

##### Objetivo de la actividad:

- Reflexionar sobre el tema del poema/la canción

##### Tiempo del desarrollo de la actividad:

- 10 minutos

##### Desarrollo:

Las parejas se intercambian las cartas entre sí. Se vuelve a escuchar la canción y al final, los estudiantes leen la carta que escribió la otra pareja. Se hace una reflexión sobre la atmósfera de la canción en gran grupo y se observa que la atmósfera de la canción cambia si se introduce una estrofa positiva al final.

### 5

#### ACTIVIDAD 5

##### Objetivo de la actividad:

- Discutir sobre los temas culturales de los poemas

##### Tiempo del desarrollo de la actividad:

- 5 minutos

##### Desarrollo:

Se lanza la pregunta: ¿En qué caso podrían los poemas de Las Sinsombrero tener una atmósfera feliz? ¿Creéis que si alguien las hubiera apoyado, podrían haber escrito poemas felices? Se finaliza el trabajo reflexionando sobre el poder del apoyo y las palabras de refuerzo positivo.

# 1

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

Tarea final: escribir un mensaje a un amigo/una amiga



### Objetivos de la sesión

- Conocer a Las Sinsombrero
- Identificar los temas típicos de los poemas de Las Sinsombrero

 ANTES DE EMPEZAR, ESCUCHA LA CANCIÓN ESTE BESO

1

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

- 1 LAS SINSOMBRERO.**  
ESCRIBE AQUÍ LAS INFORMACIONES QUE CONSIDERAS MÁS IMPORTANTES SOBRE LAS SINSOMBRERO.

- 2 LAS SINSOMBRERO Y LA LITERATURA.**  
YA QUE CONOCES UN POCO SOBRE LAS ARTISTAS SIN SOMBRERO, ¿DE QUÉ PUEDEN HABLAR SUS POEMAS? TE PUEDEN AYUDAR LAS SIGUIENTES ESTROFAS DE DIFERENTES POEMAS DE LAS SINSOMBRERO.

1. Siempre haciendo algo. ¿Por qué siempre estaremos haciendo algo las mujeres?

En las manos no se ven los años sino los trabajos.

2. No quiero  
que haya frío en las casas,  
que haya miedo en las calles,  
que haya rabia en los ojos.

3. Yo necesito un mundo que no existe,  
el mundo que yo sueño,  
donde la voz de mis canciones halle  
espacios y silencios;  
un mundo que me asile y que me escuche;  
¡lo busco, y no lo encuentro!

TEMAS:

**AHORA, COMPARA LA SITUACIÓN DE LAS SINSOMBRERO CON LA SITUACIÓN EN LA QUE VIVIMOS HOY.  
¿CÓMO SE SIENTEN LAS MUJERES A TU ALREDEDOR HOY?**

**2**

# 2

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

### Objetivos de la sesión

- Conocer a Concha Méndez
- Identificar los sentimientos que produce la falta de comprensión
- Identificar el tema de la canción-poema de Concha Méndez

**1** ¿TE HA PASADO ALGUNA VEZ QUE ALGUIEN NO TE ENTENDIÓ? ¿CÓMO TE SENTISTE?

- A) ESCRIBE 5 ADJETIVOS SOBRE CÓMO TE SENTISTE CUANDO ALGUIEN NO TE ENTENDIÓ  
B) COMPARTE CON TU COMPAÑERO/A

 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**2** YA CONOCES A LAS SINSOMBRERO Y SU SITUACIÓN. CONCHA MÉNDEZ, UNA DE LAS AUTORAS DEL GRUPO, HA ESCRITO UN POEMA LLAMADO NI ME ENTiendo, NI ME ENTIENDEN. ¿DE QUÉ PODRÍA HABLAR? TRABAJA EN PAREJAS Y SUBE VUESTRAS IDEAS EN UN MENTIMETER.



 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

 ESCUCHA LA CANCIÓN NI ME ENTiendo, NI ME ENTIENDEN.

**3**

# 2

## Ni me entiendo, ni me entienden

**3** ESCUCHA LA CANCIÓN-POEMA NI ME ENTIENDO, NI ME ENTIENDEN. ¿ES UNA CANCIÓN-POEMA FELIZ O TRISTE? ¿CÓMO SE SIENTE LA PERSONA?

Ni me entiendo ni me entienden...

Ni me entiendo ni me entienden;  
ni me sirve alma ni sangre;  
lo que veo con mis ojos  
no lo quiero para nadie.

Todo es extraño a mí misma,  
hasta la luz, hasta el aire,  
porque ni acierto a mirarla;  
ni sé cómo respirarle.

Y si miro hacia la sombra  
donde la luz se deshace,  
temo también deshacerme  
y entre la sombra quedarme  
confundida para siempre  
en ese misterio grande.

**4**

UN POCO DE VOCABULARIO. CONECTA LOS SIGUIENTES VERBOS CON LOS SINÓNIMOS CORRESPONDIENTES Y COMPRUEBALO CON TU COMPAÑERO/A.



temer	desorientar
servir	tener miedo
acertar	destruir
confundir	ser útil
deshacer	dar solución



**5** LEE EL SIGUIENTE FRAGMENTO SOBRE LA VIDA DE CONCHA MÉNDEZ. ¿CÓMO EXPLICARÍAS EL ESTRIBILLO DE LA CANCIÓN-POEMA EN EL CONTEXTO EN QUE SE DIJERON ESTAS PALABRAS? VUELVE A ESCUCHAR LA CANCIÓN-POEMA PARA IDENTIFICAR EL ESTRIBILLO. TRABAJA EN PAREJAS.

*Cuando un amigo de la familia estaba de visita, preguntó a los hermanos mayores qué querían ser de mayores, pero no le preguntó nada a Concha. Entonces, ella misma se acercó y dijo que quería ser marinera. El hombre la miró y le dijo: "Las niñas no son nada".*

<b>PALABRAS IMPORTANTES</b>
<b>DEL ESTRIBILLO:</b>

¿TE HA PASADO ALGO PARECIDO ALGUNA VEZ? COMÉNTALO CON TU COMPAÑERO/A.

4

# 3

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

### Objetivos de la sesión

- Interpretar el poema de Concha Méndez
- Dar consejos
- Escribir un mensaje que reacciona a la canción-poema

#### **1** ¿QUÉ RESUMEN ELIGES? ESCUCHA LA CANCIÓN OTRA VEZ. FÍJATE EN EL AMBIENTE DE LA CANCIÓN Y RECUERDA EL DESTINO DE LAS SINSOMBRERO. ELIGE EL RESUMEN QUE MÁS CORRESPONDE CON LA CANCIÓN.

a) La poeta expresa que está confundida y asustada porque no se siente cerca de nada, ni de las cosas que ve en el mundo, ni de lo que siente adentro, pero el alma y la sangre la ayudan a encontrarse.

b) La poeta expresa que está perdida en el mundo exterior e interior. Se siente lejos de si misma y del mundo y ni la sangre ni el alma ni la luz le ayudan a encontrarse.

c) La poeta expresa que está perdida en el mundo pero que puede ver la luz al final del túnel y que esta luz le ayuda a sentirse mejor.

#### **2** ¿QUÉ LE RECOMENDARÍAS A UN AMIGO QUE SE SIENTE COMO LA POETA PARA QUE SE SIENTA MEJOR? ESCRIBE 3 FRASES QUE LE PUEDEN AYUDAR A SENTIRSE ENTENDIDO. COMPARTE CON TU COMPAÑERO.

Va bien hacer cosas que disfrutas.

Te recomiendo que pases tiempo con tus amigos.

Yo que tú hablaría con tu familia.



5

**3**

## *Ni me entiendo, ni me entienden*

**3** TRANSFORMA LOS CONSEJOS DEL EJERCICIO ANTERIOR EN UN TEXTO CONTINUO Y ESCRIBE UN MENSAJE DE WHATSAPP QUE REACCIONA A LA ÚLTIMA PARTE DEL POEMA. TRABAJA EN PAREJAS.

*Y si miro hacia la sombra donde la luz se deshace, temo también deshacerme y entre la sombra quedarme confundida para siempre en ese misterio grande.*



**4** AHORA VUELVA A ESCUCHAR LA CANCIÓN. INTERCAMBIA TU CARTA CON OTRA PAREJA Y AL FINAL DE LA CANCIÓN, LEE LA CARTA QUE ESCRIBIERON TUS COMPAÑEROS. ¿CÓMO TE SIENTES?

 NI ME ENTIENDO, NI ME ENTIENDEN.

**5** PARA PENSAR: ¿EN QUÉ CASO PODRÍAN LOS POEMAS DE LAS SINSOMBRERO TENER UNA ATMÓSFERA FELIZ? HÁBLALO CON TU COMPAÑERO.



**6**

## Anexo 4: Cuestionario

### Sesión 2

**B** *I* U  

Jmenuji se Sára Novak a jsem studentkou v posledním ročníku oborů učitelství českého a španělského jazyka a literatury pro střední školy na FF UK. Následující dotazník je určen studentům posledního ročníku Akademického gymnázia v Praze (Akademické gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, školy hlavního města Prahy). Je anonymní a jeho výsledky budou použity do výzkumné části mé diplomové práce. Diplomová práce je zaměřena na výuku španělského jazyka jako cizího jazyka skrze zhudebněné literární texty.

Vyplněním tohoto dotazníku souhlasíte se zveřejněním výsledků (anonymně) v mé DP.

---

Naučil/a jsem se hodně věcí o španělské kultuře. \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Naučil/a jsem se hodně nového ze španělštiny. \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Motivovala mě práce s literárním textem. \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Motivovala mě práce s písněmi. \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne



Aktivitu 1 hodnotím: \*

(1- nejlepší, 5- nejhorší)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Proč takto hodnotím aktivitu 1?

Text dlouhé odpovědi

---

Aktivitu 2 hodnotím: \*

(1- nejlepší, 5- nejhorší)

1

2

3

4

5

Proč takto hodnotím aktivitu 2?

Text dlouhé odpovědi

---

Aktivitu 3 hodnotím: \*

(1- nejlepší, 5- nejhorší)

1

2

3

4

5

Proč takto hodnotím aktivitu 3?

Text dlouhé odpovědi



Aktivitu 4 hodnotím: \*

(1- nejlepší, 5- nejhorší)

1

2

3

4

5

Proč takto hodnotím aktivitu 4?

Text dlouhé odpovědi

---

Aktivitu 5 hodnotím: \*

(1- nejlepší, 5- nejhorší)

1

2

3

4

5

Proč takto hodnotím aktivitu 5?

Text dlouhé odpovědi

---

Celkově hodnotím pozitivně učít se španělštinu na zhudebněných literárních textech. \*

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

## **Anexo 5: Transcripción y traducción de la entrevista semiestructurada**

Sara: Bueno, vamos a tener una conversación sobre enseñanza de español como lengua extranjera a través de poemas musicalizados.

¿Están de acuerdo en que será grabado y que será anónimo para los tres?

Lucka: Sí

Markéta: Sí

Kristýna: Sí

Sara: ¿Sí? Bueno, siempre os preguntaré. Estaré contenta si cada uno responde a la pregunta que haga, para tener todas las respuestas de cada uno. Siempre que estén de acuerdo, entonces, solo digan "estoy de acuerdo", está bien, no necesitan extenderse demasiado, pero estaré contenta si lo hacen.

Sara: Bueno, vamos a empezar, Lucka, empezaremos contigo. ¿Te gustaron en general las actividades que hicimos en clase? ¿Por qué sí o por qué no?

Lucka: Sí, me gustaron, porque como hablamos y no fue solo que escribimos algo, también las canciones fueron bonitas y fue divertido, así que me gustó.

Sara: Bueno, ¿y tú, Markéta?

Markéta: A mí también me gustó mucho. Me pareció realmente una animación interesante en español o en general en todas las clases de todas las asignaturas. Y justo hablamos mucho, así que sí, estuvo bien.

Sara: ¡Genial! ¿Y tú, Kristýna?

Kristýna: A mí también me gustó, considerando que solo estuve en la última clase, me gustó que me introdujeran en la acción. Lo que hicieron y no pensé que estuviera rezagada, aunque no estuve aquí. Así que eso también me gustó.

Sara: Genial. Comencemos, Markéta, tal vez contigo ahora. ¿Cómo evalúas el trabajo con poemas? Con los poemas que tuvimos, esos fragmentos de tres poemas diferentes y

luego el poema principal fue "Ni me entiendo, ni me entienden". ¿Cómo lo valoras y por qué?

Markéta: Lo valoro muy positivamente, porque trabajamos mucho con eso y fueron diversas actividades, así que pudimos tanto reflexionar como crear mucho, como por ejemplo, esos mensajes, o así, dio espacio a nuestra creatividad, así que...

Sara: Genial. ¿Y tú, Lucka?

Lucka: Bueno, me gustó que lo conectamos con la vida real y que había palabras que no suelo escuchar normalmente, así que aprendimos algo nuevo.

Sara: ¿Y tú, Kristýna?

Kristýna: Solo escuché el último, el principal, y me gustó la selección. Especialmente que fue clara. Lo que dijiste y también que tuvimos el texto disponible, me gustó también el trabajo con el poema.

Sara: Genial, y ya que estamos en esos poemas, ¿cómo evalúan el hecho de que trabajamos con el poema musicalizado no solo como texto literario, sino con su forma musical?

Lucka: Mejor, que si solo alguien lo hubiera dicho, o si lo hubiéramos leído. Me gustó que fuera la canción.

Markéta: También me pareció mucho mejor, que uno lo recuerda más y en general es mucho más entretenido.

Kristýna: Estoy de acuerdo con las chicas.

Sára: Bueno, ¿cómo evalúan la dificultad de todas esas actividades basadas en esos poemas musicalizados?

Lucka: Pues para mí, como que había cosas que tal vez no sabía, pero siempre que no sabía algo, simplemente nos ayudaste, o dijiste, ¿sí, puedes decirlo en checo, o qué significa eso? Así que no me sentí como que no entendía algo.

Markéta: En general, me pareció adecuado, pero siempre aprendimos algo nuevo en cada actividad y al principio, la primera vez, cuando teníamos que pasarle el texto a los compañeros, eso fue bastante difícil. Fue mucho sobre sus palabras y en general, como no sabíamos nada sobre esa generación del 27 y así.

Sara: ¿Te refieres a cuando teníamos que pasarles el papelito a cada uno?

Markéta: Sí, sí, pero por lo demás, bastante enriquecedor.

Sara: Bueno, y Kristýna no estuvo en esas primeras clases.

Kristýna: Pero basándome en esas 5 actividades que tuvimos, creo que estuvo bien para nuestro nivel de español. Solo que quizás la última, o más bien la tercera, cuando teníamos que escribir ese mensaje para el amigo, eso fue un poco más complicado, no pude traducir todo lo que quería.

Sara: Entonces, ¿te gustaría que tal vez hubiera sido aún más detallado, si hubiéramos dado más información o más vocabulario antes? ¿Te gustaría que se hubiera trabajado aún más en eso antes de escribir el mensaje?

Kristýna: Probablemente sí, algunas frases que podrían ser útiles para ese tipo de escritura con un amigo.

Sara: Sí, genial.

Sara: ¿Alguna vez habían trabajado con textos literarios musicalizados antes?

Lucka: No.

Markéta: No lo creo.

Kristýna: No.

Sara: ¿En ninguna asignatura?

Todas: No.

Sara: ¿Ven alguna ventaja o desventaja? ¿Desventajas de trabajar así, intentando aprender de todas las áreas posibles a través de eso?

Lucka: Bueno, me parece que cuando escucho canciones en general, simplemente estoy aprendiendo mucho el idioma y me gusta así, así que me pareció bueno.

Sara: ¿Y alguna desventaja? Por ejemplo, ¿que el poema, no sé, podría ser difícil? ¿Que las canciones suelen ser más fáciles?

Lucka: No, sí, pero simplemente si no entiendo algo, pregunto. Así que me parece bueno que aprenda estas cosas.

Markéta: Para mí, solo tuvo impactos positivos.

Sara: ¿No sientes que preferirías omitir lo que experimentaste durante las clases?

Markéta: No, para nada. Me gustó mucho.

Kristýna: Estoy de acuerdo con las chicas.

Sara: ¿Hubo algo que los desmotivara en el trabajo con esos poemas musicalizados?

Lucka: No realmente, solo como ese mensaje, me pareció que en la realidad nadie escribiría eso. Me pareció extraño escribir eso, no sabía qué decir. Pero eso es algo diferente. No diría que no querría hacer esto. Solo que en la realidad probablemente no sabría.

Markéta: También me parece que solo ese mensaje fue un poco más difícil, inventar algo así en español. Pero por lo demás, todo bien.

Kristýna: No tengo negativos sobre esto.

Sara: Si tuvieran que destacar una cosa que aprendieron, ¿cuál sería y por qué?

Lucka: Aprendí hablar más sobre la base de esos poemas, interpretarlo en la vida real y hablar sobre los problemas asociados.

Sara: Entonces, ¿fue beneficioso para ti?

Lucka: Sí, sí.

Markéta: En general, aprendí más sobre la historia española y su cultura pasada.

Kristýna: Me alegra haber aprendido nuevas frases precisamente cuando quiero recomendar algo o decir que algo es bueno hacer.

Sara: Genial. Y ahora las últimas preguntas, esta vez bastante específicas. ¿Aprendieron cosas sobre la cultura española y, de ser así, cuáles?

Lucka: Por ejemplo, lo que dicen en esos poemas. Luego, por ejemplo, cómo se sentían las mujeres en ese momento, eso me pareció muy interesante. Nunca aprendimos eso. Sí, definitivamente.

Markéta: También me dio mucho. Principalmente aprendí sobre la actitud de esas mujeres y sus sentimientos.

Kristýna: Desafortunadamente no. (No estuve en las primeras 2 lecciones)

Sara: ¿Aprendieron algo nuevo de español? ¿Gramática, vocabulario y así? ¿Qué específicamente?

Lucka: El vocabulario, por ejemplo, del texto artístico que no suelo usar normalmente.

Markéta: Esas expresiones y repasamos los tiempos pasados y también el modo condicional. El subjuntivo y así.

Kristýna: Como dije, esas frases para ayudar.

Sara: ¿Aprendieron algo de literatura española?

Lucka: Recuerdo a esa señora, recuerdo su nombre cuando alguien me pregunta y también ese poema. Si lo viera en algún lugar, lo recordaría.

Markéta: Lo mismo y un poco sobre la Generación del 27.

Sara: Bueno, ¿Os motivó en general que trabajáramos con esos textos musicalizados?

Lucka: Sí.

Markéta: Definitivamente.

Kristýna: Sí.

Sara: Bueno, muchas gracias a todas.

## **Anexo 6: Diario de la profesora**

Primera clase 22.2. 7.55-8.40

Durante la primera clase se podía notar que estaba un poco nerviosa, por lo que creo que esto también pudo haber afectado a los estudiantes.

En general, ¿noté que trabajar con los Tls musicalizados motivó a los estudiantes?

En esta clase no se trabajó con un poema musicalizado muy detalladamente.

¿Aprendieron mucho sobre la cultura española?

Aquí creo que los estudiantes aprendieron algo. Me sorprendió que nadie hubiera oído hablar de la Generación 27. Tampoco de Las Sinsombrero, pero muy rápidamente, gracias a la primera y segunda actividad, comprendieron qué cultura predominaba en la década de 1930. Reconocieron rápidamente el problema de la posición de las mujeres y los hombres. Incluso un estudiante utilizó el término "primeras feministas". Eso me sorprendió y me alegró al mismo tiempo.

¿Aprendieron mucho nuevo español?

Esta lección se centró más en el contexto general de la época, por lo que es comprensible que el objetivo principal no fuera enseñar cosas nuevas a los estudiantes. Sin embargo, aprendieron algunas palabras y verbos gracias al análisis de los poemas.

¿Les motivó trabajar con texto literario?

Trabajamos con 3 fragmentos diferentes de poemas de Las Sinsombrero y se debatió sobre ellos en grupos de 4. Los poemas se adaptaron al nivel de los estudiantes, aclaramos las palabras ASILAR y RABIA. Me pareció que esta actividad funcionó bien. Los estudiantes realmente debatieron, extrajeron temas de los poemas, aunque fuera la primera vez que se enfrentaban al análisis de un poema en español.

Personalmente, identificaría los poemas como un input+1 ideal. A algunos estudiantes no les interesaron mucho los textos literarios; constantemente tuve que motivarlos para trabajar y especialmente con algunos chicos, se podía ver que el análisis les resultaba difícil.

¿Les motivó trabajar con canciones?

Durante la primera clase solo hay una canción y una escucha como introducción al tema de Las Sinsombrero. Quizás la canción inicial habría necesitado instrucciones más claras, incluso podrían estar escritas en el manual para que los estudiantes supieran exactamente qué hacer. Así fue un poco confuso y creo que tendría un mayor potencial si las preguntas estuvieran escritas directamente en el manual. También sería necesario reflexionar más después de escuchar. Aquí realmente estuvo influenciado por mi

nerviosismo y porque no consideré que la escucha podría ser demasiado difícil para ellos.

Definitivamente, para la próxima vez incluir las letras en el manual. Facilitaría la escucha y la posterior discusión sobre cómo se trata, de hecho, de un poema musicalizado.

#### ACTIVIDAD 1

Buena actividad, un grupo funcionó mejor que el otro. Tuve que motivar constantemente al segundo grupo, quizás fue porque era demasiado difícil. O tal vez la dinámica general del grupo no funcionaba por alguna razón. También puede ser que confiara demasiado en que conocieran la Gen 27, de la que no tenían ni idea, por lo que la actividad resultó más difícil de lo que esperaba.

Sugerencia para mejorar: Hay que asegurarse de que los grupos realmente estén en el mismo nivel y que la cooperación entre ellos sea agradable.

#### ACTIVIDAD 2

La dificultad de los poemas me pareció adecuada, algunas palabras fueron preguntadas, pero en general no vi mayores problemas de comprensión. Más bien, aquí se reflejaba mucho la relación del estudiante con la literatura y especialmente en los chicos, desde mi punto de vista, esto disminuía la motivación. Uno de los grupos trabajó considerablemente mejor, no creo que fuera debido a un nivel lingüístico diferente. Más bien, me pareció que a algunos en el grupo que no funcionó tan bien, no les interesaron los poemas y por eso no vieron motivo para descifrar su significado.

Segunda clase 22.2. 8:50-9:35

En general, ¿noté que trabajar con los TLs musicalizados motivó a los estudiantes? Cuando escucharon la canción por primera vez, definitivamente eliminó la seriedad del "texto literario". La mayoría de los estudiantes parecían relajados y cautivados por la canción. Escucharon atentamente y leyeron el poema. Han comentado, que muchas veces escuchan canciones solo por el hecho de escuchar. Creo que fue interesante que esta vez tuvieron toda la secuencia basada en el análisis de una canción.

¿Aprendieron mucho sobre la cultura española?

Creo que, por supuesto, seguimos trabajando con la idea de cómo vivía el grupo Las Sinsombrero en los años 30 y 40, sin embargo, nos centramos más en el mundo interior de Concha Méndez. Durante la clase, dos estudiantes buscaron qué significa la palabra "Concha" en el español argentino. Creo que en algunas circunstancias no es del todo

apropiado, pero en realidad me alegró que recordaran el nombre de una autora española importante.

¿Aprendieron mucho nuevo español?

Esta clase me pareció muy beneficiosa en general en cuanto al español como idioma. Para mi sorpresa, parecía que a los estudiantes les gustaba interpretar el texto y descifrar los significados de nuevas palabras. Desde mi punto de vista, hubo bastantes palabras nuevas, pero aún en una medida aceptable. En la actividad 1, me pareció que tenían un vocabulario más limitado (o les resultaba difícil hablar de sus emociones) de lo que pensaba.

¿Les motivó trabajar con texto literario?

A primera vista, considero que disfrutaron del trabajo. Parecían realmente interesados en el texto y lo leyeron y escucharon con atención.

¿Les motivó trabajar con canciones?

Es difícil de decir, en algunos casos estaba claro que la canción los entusiasmaba. En otros, no pude distinguir si les gustaba o si más bien les molestaba. Con dos chicos (de 3) quizás incluso noté algunas sonrisas irónicas durante la primera escucha de nuestra canción-poema principal. Con las chicas se notaba que disfrutaban la canción, ya que observaron cuidadosamente el video musical y el texto del poema.

#### ACTIVIDAD 1

La actividad funcionó, veo un gran beneficio en el vocabulario. A veces me pareció que especialmente a los chicos no les gusta hablar de sus sentimientos y desde el punto de vista de la profesora, parecía que el trabajo se arrastraba un poco. Cada vez que intentaba involucrarlos en la actividad y motivarlos un poco, más bien parecía que no les interesaba hablar de sus sentimientos. Con un estudiante casi parecía que le molestaba.

Propuestas: Incluir algunos ejemplos para que aquellos que son tímidos tengan algo de dónde partir.

#### ACTIVIDAD 2

Una vez más, noté que a algunos estudiantes realmente no les apetecía pensar en qué podría tratar el poema de una de Las Sinsombrero. Sin embargo, con los otros se veía que intentaban reflexionar sobre lo que aprendieron en la hora anterior y derivar posibles significados del poema. Las chicas buscaron qué significa "Concha" en el español argentino. Al principio esto desconcertó un poco la clase, pero veo como positivo que recuerden el nombre de la escritora.

Propuestas: Se debería hacer referencia a las notas que tomaron durante la primera hora para motivar más a los estudiantes.

### ACTIVIDAD 3

Escuchar el poema y percibir la atmósfera. Es suficiente combinar esta actividad con la actividad 2, los estudiantes ya percibieron el texto durante la verificación de si habían adivinado correctamente el tema del poema. Si la actividad 3 tuviera que estar sola, sería innecesaria. En combinación con la actividad 2, tiene potencial.

### ACTIVIDAD 4

Quizás la actividad más exitosa (aunque la más simple) de todas. Se podía ver que a los estudiantes realmente les gustaba y que querían aprender nuevas palabras una y otra vez. Luego los usamos en oraciones y los estudiantes estaban contentos y tomaban notas.

### ACTIVIDAD 5

Se nos estaba acabando el tiempo, merecería más tiempo, pero creo que aquí la profundidad del poema tocó a la mayoría de los estudiantes. Incluso en los chicos, donde no se veía tanto entusiasmo como en las chicas, de repente cambiaron su perspectiva y me pareció que el poema realmente los afectó. Pensaron sobre el significado de las palabras y sobre el poder de las palabras que decimos. Cuando tenían que comentar si les había parecido algo similar, casi todos hablaron de sus experiencias personales.

Propuesta: La actividad necesitaría más tiempo. Los estudiantes no están acostumbrados a analizar textos ni siquiera en su lengua materna, mucho menos en español.

Tercera clase 29.2. 7.55-8.40

¿Noté que trabajar con los TLs musicalizados motivó a los estudiantes?

A las chicas que estuvieron les encantaba la canción-poema. De sus reacciones verbales durante la clase observé, que no trabajan con canciones mucho, entonces este factor de “algo nuevo” definitivamente los motivó.

¿Aprendieron mucho sobre la cultura española?

En esta clase sentí que faltaba algo de visión cultural. En realidad, solo la primera y la última actividad reflejaban la canción-poema en un contexto cultural y temporal.

¿Aprendieron mucho nuevo español?

Me sorprendió que las estudiantes realmente absorbieran las frases para dar consejos y entendieran rápidamente la nueva frase "yo que tú". Así que si tuviera que evaluarlo desde el punto de vista del idioma, creo que sí, parecían entusiasmadas.

¿Les motivó trabajar con texto literario?

Las chicas mencionaron varias veces que les gustaba mucho trabajar con textos literarios e incluso agregaron que el análisis era mucho más divertido que en las clases de checo. Lo considero un éxito, ya que el análisis de obras literarias generalmente no es una actividad favorita entre los estudiantes.

¿Les motivó trabajar con canciones?

Sí, se notaba el interés por la canción en las estudiantes.

#### ACTIVIDAD 1

Buena actividad introductoria. En esta clase había una estudiante que no había estado en las otras clases y creo que esto la puso rápidamente al tanto. + nuevas palabras

#### ACTIVIDAD 2

Junto con la actividad 3 de la clase anterior, para mí fue la más exitosa. No sé si es la composición del grupo, pero a los estudiantes les gusta hacer ejercicios gramaticales y léxicos.

#### ACTIVIDAD 3

La dificultad de imaginar una situación real y realmente escribir un mensaje de ánimo. Aunque las estudiantes tenían la tarea "preparada" de la actividad anterior, se podía ver que les resultaba difícil reunir un texto coherente. Sin embargo, los textos que crearon reflejaban todo lo aprendido durante las horas juntas y cómo se identificaron con el poema.

Propuesta: Más andamiaje. Al principio, las chicas tuvieron problemas para meterse en la situación de realmente tener que escribir ese mensaje. Más tiempo, más guía.

#### ACTIVIDAD 4

Una actividad más reflexiva, pero nuevamente se podía ver que de alguna manera se conectaban con la canción.

#### ACTIVIDAD 5

Otra actividad más reflexiva, pero buena para el desarrollo de habilidades comunicativas.