

El papel de la música y de las actividades musicales en el proceso de adquisición y aprendizaje de español como lengua extranjera

Šivak, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:313032>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-08**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uloga glazbe i glazbenih aktivnosti u procesu usvajanja španjolskog kao stranog jezika

Maja Šivak

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić
Komentorica: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2020.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

El papel de la música y de las actividades musicales en el proceso de adquisición y aprendizaje
de español como lengua extranjera

Maja Šivak

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić
Comentora: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2020.

SAŽETAK:

Glazba i jezik dijele mnogo zajedničkih karakteristika koje se temelje na društveno-kulturalnoj, neurobiološkoj i psihološkoj razini. I glazba i jezik su svojstva karakteristična isključivo za ljude, pa se u tom smislu mogu primijetiti i druge sličnosti u njihovim razvojnim putevima. Tako, na primjer, glazbeno obrazovanje može imati značajnu ulogu u procesu učenja jezika, a ističe se i povezanost glazbene i lingvističke inteligencije. Zbog svega navedenog, preporučljivo je koristiti glazbu kao didaktičko sredstvo na satovima stranog, pa tako i španjolskog jezika. Glazba može olakšati usvajanje određenih lingvističkih aspekata na fonetsko-fonološkoj, leksičko-semantičkoj, gramatičkoj i morfo-sintaktičkoj, tekstualno-diskurzivnoj, sociolingvističkoj i kulturalnoj razini. Glazba ujedno izravno utječe na motivaciju i interes učenika, isto kao i na stvaranje ugodne radne atmosfere, što vrlo često predstavlja temelj uspješnom didaktičkom procesu. Ovaj rad predstavlja istraživanje koje je kao cilj imalo utvrditi navedene povezanosti glazbe i jezika, analizirajući ulogu glazbenih aktivnosti u procesu usvajanja španjolskog kao stranog jezika. Istraživanje uspoređuje tradicionalan pristup poučavanju španjolskog jezika s pristupom temeljenim na glazbenim aktivnostima, te se propituje mogući utjecaj glazbe na dugoročno usvajanje nastavnih sadržaja, točnije vokabulara. Drugi dio istraživanja fokusira se na stav učenika o mogućnostima glazbenih sadržaja u nastavi španjolskog jezika te njihov utjecaj na interes i motivaciju učenika. Rezultati istraživanja potvrdili su doprinos glazbenih sadržaja uspješnosti nastavnog procesa te pozitivan stav učenika prema istima.

KLJUČNE RIJEČI:

glazba, jezik, španjolski kao strani jezik, usvajanje stranih jezika, glazbeno obrazovanje, višestruke inteligencije, obrazovanje, glazbene aktivnosti, didaktički ciljevi, međusobni utjecaj glazbe i jezika

RESUMEN:

La música y el lenguaje tienen muchos aspectos comunes basados en los niveles sociocultural, neurobiológico y psicológico-mental. Ambos presentan propiedades características del ser humano, así que se pueden establecer ciertas similitudes en sus itinerarios del desarrollo. En este sentido, el entrenamiento musical puede tener mucha influencia en el proceso de aprendizaje lingüístico y se destaca también la correlación entre la inteligencia musical y la inteligencia lingüística. Por todas estas razones, es aconsejable emplear la música como herramienta didáctica en las clases de lenguas extranjeras, por lo tanto, también en la clase de español. La música puede facilitar la adquisición de ciertos aspectos lingüísticos en los niveles fonético-fonológico, léxico-semántico, gramatical o morfosintáctico, textual-discursivo, sociolingüístico y cultural. Además, la música influye directamente en la motivación y el interés de los alumnos, así como en la creación de una atmósfera agradable en la clase, que muchas veces representan aspectos fundamentales de procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos. Este trabajo presenta la investigación cuyo objetivo era afirmar las relaciones indicadas entre la música y el lenguaje analizando el rol de las actividades musicales en el proceso de adquisición de español como lengua extranjera. Se compara la forma tradicional de enseñar español con la forma basada en las actividades musicales y se cuestiona la influencia que la música tiene en memorizar contenidos a largo plazo. La segunda parte de la investigación se concentra en la actitud de los estudiantes hacia las posibilidades de las actividades musicales en el aula y su influencia en el interés y la motivación de los estudiantes. Los resultados confirman la contribución de las actividades musicales a la efectividad del proceso didáctico y la actitud positiva de los alumnos.

PALABRAS CLAVE:

música, lenguaje, español como lengua extranjera, adquisición de las lenguas extranjeras, entrenamiento musical, inteligencias múltiples, educación, actividades musicales, objetivos didácticos

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN	6
2. LENGUAJE Y MÚSICA	8
2.1. RELACIONES ENTRE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE	8
2.2. EL ROL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA	11
2.3. LA HIPÓTESIS OPERA	14
2.4. INTELIGENCIA MUSICAL E INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	16
3. ACTIVIDADES MUSICALES EN EL AULA DE ELE	19
3.1. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES MUSICALES	20
3.2. DESTREZAS DESARROLLADAS CON LAS ACTIVIDADES MUSICALES.....	24
3.3. CONTENIDOS MUSICALES EN LA CLASE DE ELE	26
4. INVESTIGACIÓN	29
4.1. OBJETIVOS	29
4.2. PARTICIPANTES	29
4.3. PROCEDIMIENTO	31
4.3.1. PRIMERA PARTE – PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO.....	31
4.3.1.1. PRIMERA FASE	32
4.3.1.2. SEGUNDA FASE	35
4.3.2. SEGUNDA PARTE – ENCUESTA	36
4.4. RESULTADOS	38
4.4.1. CLASES REALIZADAS	39
4.4.1.1. PRIMERA FASE	39
4.4.1.2. SEGUNDA FASE	41
4.4.1.3. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS DOS GRUPOS	43
4.4.2. ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LA CLASE DE ELE.....	45
4.5. DISCUSIÓN	51
5. CONCLUSIÓN	54
6. BIBLIOGRAFÍA	56
7. APÉNDICE	59

1. INTRODUCCIÓN:

Después de muchas investigaciones ofreciendo puntos de vista completamente diferentes, profesionales de ámbitos diversos han llegado a la conclusión conjunta sobre los numerosos rasgos comunes que comparten la música y el lenguaje. Esta conclusión nos puede guiar en direcciones numerosas, desde las comparaciones y paralelismos entre los dos, hasta los contrastes y diferencias importantes. Este trabajo va a enfocar la estrecha relación entre los dos fenómenos, basándose en diferentes teóricos y sus trabajos, enfatizando la comparación entre la música y el lenguaje en tres niveles: el sociocultural, el psicológico-mental y el neurobiológico (Igoa, 2010). Asimismo, los conocimientos de este capítulo se van a ampliar con la investigación de la relación entre la música y el lenguaje desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva (Patel, 2011).

A continuación, la elaboración de las comparaciones entre la música y el lenguaje nos va a llevar a otro ámbito de investigación abordando la importancia de la educación musical en el proceso de adquisición de la lengua extranjera o, mejor dicho, la facilidad para aprender una lengua extranjera que presentan las personas con una formación musical previa. El entrenamiento musical representa un elemento esencial en el desarrollo humano y facilita la adquisición de una lengua extranjera (Pastuszek-Lipinska, 2008). Otro recurso que nos ofrece una explicación cercana al tema es la llamada OPERA hipótesis desarrollada por, ya mencionado, Patel (2011): *overlap, precision, emotion, repetition, attention*, a la cual vamos a prestar más atención en el desarrollo del trabajo.

Incluso, este trabajo va a introducir la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1994), poniendo énfasis en la inteligencia musical y su comparación con la inteligencia lingüística. En su trabajo, Gardner (1994) explica las características comunes de la música y el lenguaje, sin embargo, subraya las trayectorias diferenciales desde el punto de vista neurológico y biológico de la inteligencia musical e inteligencia lingüística.

Al terminar con el marco teórico, cabe apoyar las teorías elaboradas y añadir unos ejemplos de las actividades musicales y sus ampliaciones o explicaciones ofrecidas en diferentes manuales o en Internet, pero también ofrecer algunas ideas que pueden guiar al docente a diseñar sus propias secuencias músico-didácticas. En estos ejemplos se van a observar todos los ámbitos del progreso lingüístico inspirados por dichas actividades musicales o música en general. Además, se va a analizar la oferta del contenido musical ofrecido en los manuales o en las redes,

así como establecer sugerencias de expansión de las tareas musicales creadas o elaboradas por los profesores. La idea y el desarrollo de la creación de los materiales musicales se va a complementar con la propuesta didáctica realizada en el apartado de la investigación del trabajo, en la que la actividad musical ha sido creada por la autora de este trabajo y de la investigación.

El trabajo se va a completar con los resultados obtenidos en la investigación diseñada e implementada por la autora del trabajo que ofrece diferencias entre impartir clases de español como lengua extranjera según un formato que se podría calificar como tradicional, o impartirlas a través de actividades musicales y música como recurso principal. La investigación se realizó en una escuela de educación secundaria en Zagreb, donde se ofrecieron los mismos contenidos representados en dos maneras diferentes, poniendo énfasis en la adquisición del nuevo vocabulario. Asimismo, se va a analizar la influencia de la actividad musical en la memoria del nuevo vocabulario trabajado en la clase y la diferencia observada con las sesiones impartidas según el formato tradicional. Todo ello, a través de la realización de una prueba un mes después de la finalización de las sesiones impartidas. Más adelante, a los resultados obtenidos se van a agregar los resultados de la encuesta sobre la realidad del uso de las actividades musicales en el aula de español como lengua extranjera y la actitud de los estudiantes hacia la implementación del contenido musical en el programa y su importancia a la hora de aprender una lengua extranjera. Con todos los resultados obtenidos, se va a abrir una discusión sobre las posibilidades didácticas que se podrían implementar en la programación de español como lengua extranjera basándose en las actividades musicales.

Para concluir, a partir del marco teórico establecido sobre la base de los estudios de profesionales diferentes, junto con el análisis de los contenidos ofrecidos en el ámbito escolar para la enseñanza de español como lengua extranjera, y mediante la investigación sobre el uso del contenido musical y sus beneficios, se ofrecen conclusiones importantes que podrían resultar beneficiosas para los profesores o futuros profesores en el ámbito de enseñanza del español como lengua extranjera.

2. LENGUAJE Y MÚSICA

En muchos casos se puede escuchar a la gente diciendo que la música le había ayudado mucho a la hora de aprender una lengua extranjera. Además, las lecciones lingüísticas parecen más fáciles escuchando música que leyendo un libro o haciendo mil ejercicios. Por otro lado, el interés por una lengua extranjera, en la mayoría de los casos, no queda solamente en el nivel lingüístico, sino se amplía al nivel cultural. Así que, a través de la música, no se conoce solo la lengua extranjera, sino también la cultura relacionada con dicha lengua. De todos modos, la correlación entre la música y el lenguaje no se puede reducir solamente al puro interés o facilidad para aprender. Por todo ello, se representan diferentes niveles de la influencia que tienen uno sobre otro.

2.1. RELACIONES ENTRE LA MÚSICA Y EL LENGUAJE

Como ya queda mencionado en la introducción del trabajo, se empieza con la comparación entre la música y el lenguaje basándose en tres niveles: el sociocultural, el psicológico-mental y el neurobiológico. Estos tres niveles se pueden observar parcialmente, pero lo cierto es que cada nivel depende uno del otro.

Comenzando con el nivel sociocultural, se tiene que acentuar que la música y el lenguaje siguen ciertas normas sociales y culturales. En otras palabras, hay ciertas razones por las que algo se entiende como lenguaje o por las que algo se entiende como música (Igoa, 2010: 100):

La música y el lenguaje se pueden considerar actividades sociales reglamentadas, es decir, como formas de comportamiento colectivo cuyos participantes actúan conforme a unas normas que regulan la coordinación de los miembros del grupo en una acción común y asignan determinados roles a cada miembro participante.

La conciencia de estas reglas está fomentada en la mente de cada miembro que forma parte de un grupo, o que quiere formar parte de un grupo, para facilitar la comunicación y el intercambio de opiniones, actitudes o emociones. Dicho se puede enfatizar con el siguiente pensamiento (Cross y Tolbert, 2009:24):

La música y el lenguaje son actividades sociales o grupales que sirven para constituir, comunicar y compartir pautas de comportamiento y estados mentales y emocionales entre los miembros de una comunidad humana.

Más adelante, estas aclaraciones se las puede relacionar con otro rasgo importantísimo que es la particularidad de nuestra raza humana. El lenguaje y la música son aspectos característicos solamente por los humanos. Los animales producen ciertos sonidos y poseen diversas formas de comunicación, sin embargo, ninguna especie articula sus pensamientos y emociones como lo hacen los hombres, a través de la música y el lenguaje. Es el tipo de comunicación reservado solamente para los humanos. La música y el lenguaje definen a los hombres como humanos porque son rasgos que aparecen en cada sociedad humana, sin importar qué otros aspectos culturales faltan (Patel, 2008). La orientación sociocultural de la música y el lenguaje se puede ampliar con la mención e importancia del arte. Es necesario referirse al carácter artístico que la música y el lenguaje aportan. Los podemos observar como obras artísticas, ya que ambos poseen una finalidad estética produciendo formas bellas. Sin embargo, es esencial señalar que la sociedad es el marcador de la validez artística, o, mejor dicho, una obra artística queda definida a través de una serie de criterios convencionales socialmente establecidos (Igoa, 2010).

A continuación, el nivel sociocultural se relaciona con el nivel psicológico-mental. La música y el lenguaje son objetos sonoros y como tales comparten ciertas características. El sistema musical y el sistema lingüístico son los sistemas esenciales con los que nace cada persona, y esos dos sistemas poseen la tonalidad, la sonoridad, el timbre, el ritmo y la métrica (Igoa, 2010). Cada una de las características mencionadas se actualiza de una manera diferente dentro de los sistemas musical y lingüístico. Este tema se podría relacionar con un concepto desarrollado por Patel en 2011, definido como hipótesis de mecanismo de aprendizaje a través de las categorías sonoras compartidas (*shared sound category learning mechanism hipótesis - SSCLMH*). Con esta hipótesis, Patel (2011) elabora la comparación entre los sistemas neurocognitivos musical y lingüístico, pero empieza con la disociación entre los dos. De acuerdo con las investigaciones que describe el citado autor, las representaciones de los sonidos musicales y de los sonidos hablados no ocupan las mismas regiones del córtex, o, expuesto de una forma más simple, las categorías del sonido del habla y de la música son acústicamente diferentes (timbre, afinación, etc.). Sin embargo, volviendo a las similitudes entre los dos sistemas, se pueden notar mecanismos compartidos entre los dos, que crean y mantienen las categorías acústicas aprendidas - y de aquí viene el nombre de la hipótesis. Más adelante, la hipótesis pone énfasis en la distinción entre los resultados del desarrollo, cuales son específicos por cada uno de los dominios, y los procesos del desarrollo, cuales son comunes por los dos dominios (Patel, 2011). En este sentido, más allá de las diferencias entre los sistemas musical y lingüístico, existen las conexiones importantísimas en el procesamiento neural y cognitivo.

Después de poner énfasis en los mecanismos cognitivos y neurales usados en los procesos desarrollados por los sistemas musical y lingüístico, se continúa con la comparación en el nivel biológico. En este sentido, acentuamos la característica de la universalidad que lleva aparejada la posibilidad de afirmar el carácter natural y espontáneo y, por consiguiente, innato, de ambas habilidades. Podemos partir de la teoría de la selección natural, donde uso de lenguaje y música observamos en términos evolutivos relacionándolos con la supervivencia y la reproducción. Como ya antes hemos mencionado, los humanos se caracterizan por la posesión de un órgano o habilidad de desempeñar ciertas funciones. En el pasado, el lenguaje se podía usar para comunicar mensajes complejos, para controlar y organizar el pensamiento o para planificar una acción. Por otro lado, música podía servir para coordinar y sincronizar las actividades grupales, como por ejemplo actividades de cortejo y selección sexual (Igoa, 2010). No obstante, todavía podemos especificar algunos problemas (Igoa, 2010:104):

El problema que encontramos detrás de estos esfuerzos de hallar universales musicales y lingüísticos es que, pese a su innegable raíz biológica, ninguno de estos dominios de actividad es coextensivo con una clase natural de fenómenos. Dicho de otro modo, las nociones de música y lenguaje, y mucho más aún, la idea de “lengua” y de “idioma (o estilo) musical”, son constructos culturales. Por ello, la caracterización de una forma de comportamiento vocal como lengua o dialecto, o de una manifestación motora o sonora como obra musical, depende comúnmente de criterios externos al propio dominio conceptual de referencia, lo cual convierte a la discusión sobre los universales en una reflexión circular.

En conclusión, hay que destacar que todos los teóricos cuyos estudios se han observado, constantemente subrayan las similitudes que comparten la música y el lenguaje en los niveles sociocultural, psicológico-mental y neurobiológico y, además, confirman que estas similitudes sí existen y son numerosas, pero al mismo tiempo, acentúan la existencia de las diferencias en el desarrollo de todos los niveles elaborados. Dando preferencia a las similitudes que acaban de presentarse, el trabajo parte de las relaciones entre la música y el lenguaje a su uso concreto en el ámbito educativo, o sea, a la importancia de la formación musical previa a la hora de aprender una lengua extranjera.

2.2. EL ROL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA

Como ya se ha descrito, la música y el lenguaje tienen rasgos comunes en diferentes niveles de desarrollo. Sin embargo, lo que puede ser interesante para este trabajo sería: ¿en qué nivel la formación musical, y el progreso cerebral que viene con esta formación, puede influir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? Los músicos profesionales procesan los estímulos verbales de forma diferente dependiendo de su competencia musical. Esto se debe a las condiciones que afectan la plasticidad cerebral en las redes de procesamiento del habla, es decir, al solapamiento anatómico en procesamiento de rasgos acústicos entre música y lenguaje, a la mayor precisión que exige el entrenamiento musical, a las respuestas emocionales, a la repetición y a la atención focalizada (Patel, 2011). Los estudios electrofisiológicos sobre la segmentación del habla y la extracción de información lingüística versus musical, mostraron que la competencia musical facilita tanto el aprendizaje de estructuras lingüísticas como musicales (Schön y Francois, 2011). El efecto de la competencia musical influye en las habilidades lingüísticas de percepción y producción en una segunda lengua (Chobert y Besson, 2013).

Para apoyar y desarrollar todas estas aclaraciones, a continuación, se presentan unos ejemplos de investigaciones que contienen objetivos centrados en la relación entre formación musical y adquisición de una lengua extranjera. En la Universidad de Córdoba hicieron una investigación en la que participaron 454 estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria; primero a cuarto), 360 del régimen general de ESO y 94 del programa musical con el Conservatorio. Esta investigación nos parece muy relevante no solo por mostrar la correlación entre aptitud musical y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, sino también por presentar conclusiones interesantes sobre la autoeficacia en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Los objetivos establecidos en la investigación fueron (Fonseca Mora, Ávila López, Gallego Segador, 2015:32):

1. Determinar la correlación entre las notas medias de los alumnos de ESO del centro y su vinculación bien al programa musical bien al programa general.
2. Determinar el nivel de autoeficacia de los alumnos y correlacionarlo con la condición: pertenencia al grupo “musical” o “general”.
3. Determinar el grado de voluntad del alumnado de continuar sus estudios de lengua extranjera y correlacionarlo con el nivel de autoestima y la pertenencia al grupo “musical” o “general”.

Los alumnos de ESO con formación musical instrumental obtuvieron mejores resultados académicos en inglés como lengua extranjera que los alumnos sin este tipo de formación, así que podemos concluir que competencias musicales instrumentales influyen positivamente en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Estos resultados apoyan las aclaraciones que hemos mencionado en la introducción del capítulo que nos ofrecen Patel (2011), Schön y Francois (2011) y Chobert y Besson (2013). Además, los resultados llevan otras conclusiones muy importantes relacionadas con la autoeficacia y la autoestima, características fundamentales en cualquier actividad. Los estudiantes con formación musical mostraron un autoconcepto y una capacidad más elevados a la hora de aprender una lengua extranjera, a los de los alumnos sin formación musical. Este hecho se puede relacionar con mayor voluntad de continuar aprendiendo la lengua extranjera y con la motivación que tienen los estudiantes, cuales son imprescindibles en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. De todos modos, el entrenamiento musical ayuda a los estudiantes a mejorar su pronunciación, pero también afecta su sistema de autoestima y motivación (Fonseca Mora, Ávila López, Gallego Segador, 2015). Para concluir, la investigación brevemente descrita establece una serie de resultados importantes, no solamente en el ámbito de la correlación entre la aptitud musical y el aprendizaje de una lengua extranjera, sino también en el ámbito de la motivación, la eficacia y la autoestima de los alumnos, abriendo así nuevas áreas de interés, incluso inmensamente relevantes en la investigación de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, las aclaraciones dadas en este capítulo no quedarán apoyadas con solo un ejemplo de la investigación, ya que existen numerosas investigaciones en el ámbito académico trabajado. Otro estudio que suscitó la atención es el estudio sobre la influencia de la formación musical en la adquisición de la lengua extranjera en Adam Mickiewicz University (Pastuszek-Lipinska, 2008). Participaron 106 personas, todos polacos, con diferentes competencias lingüísticas, y con el nivel diferente de la experiencia musical. El objetivo del estudio era examinar las respuestas conductuales de los participantes con una formación musical y los sin una formación musical, a los estímulos compuestos por sonidos y estructuras de las lenguas extranjeras. Además, el objetivo era observar los efectos del entrenamiento auditivo especial a la hora de realizar una tarea dada. La investigación incluyó dos partes. En la primera parte se analizaron las competencias musicales de los participantes y la aptitud de memorizar secuencias musicales. En la segunda parte se examinó cómo participantes con formación musical afrontaban secuencias verbales de una lengua extranjera en comparación con los participantes sin formación musical. Los resultados obtenidos confirman que el entrenamiento musical

presenta un aspecto importantísimo del desarrollo y de la educación, y que conlleva beneficios para todos, a pesar de los talentos que uno tiene. La conclusión acentúa la comprensión de la música como uno de los facilitadores más relevantes en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Pastuszek-Lipinska, 2009).

Para resumir, existen diferentes ejemplos de las investigaciones demostrando que la formación musical sí tiene una gran influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. La formación musical beneficia el aprendizaje de la lengua extranjera en diferentes niveles, no solamente por su desarrollo cerebral, sino también a la hora de desarrollar ética de trabajo, la motivación y la autoestima que representan un lado fundamental de cualquier dedicación. Patel (2011), que ya está mencionado varias veces por su importancia de hallazgos y conclusiones establecidos en el dominio elaborado en este trabajo, va un paso más adelante y establece una hipótesis explicando el beneficio del entrenamiento musical en la codificación neuronal del habla, la que explicamos más detalladamente en el capítulo siguiente.

2.3. LA HIPÓTESIS OPERA

La hipótesis OPERA, desarrollada por Patel en 2011, representa una serie de investigaciones que afirman que el entrenamiento musical beneficia la codificación neuronal del habla. La hipótesis OPERA indica que surgen beneficios numerosos en las redes del procesamiento del habla, por su plasticidad adaptativa, pero solo cuando se cumplen cinco condiciones (Patel, 2011:6):

- **O-verlap:** Una superposición anatómica de las redes cerebrales implicadas en el procesamiento de las características acústicas del habla y la música.
- **P-recisión:** Demandas más altas de precisión en esas redes para la música que para el habla.
- **E-moción:** Las actividades musicales deben provocar emociones positivas fuertes.
- **R-repetición:** Las actividades musicales deben repetirse con frecuencia.
- **A-tención:** Las actividades musicales deben realizarse con una atención focalizada.

Con las cinco condiciones cruciales para realizar el beneficio del entrenamiento musical en la codificación neuronal del habla, además, se tiene que destacar el tipo del entrenamiento musical que puede beneficiar un desarrollo lingüístico. La formación musical en un instrumento puede diferir mucho de la formación musical en el otro, con consecuencia de encontrar beneficios en áreas diferentes del proceso de aprendizaje lingüístico. Por ejemplo, aprendiendo a tocar la batería, el sistema nervioso se emplea de una manera completamente diferente que aprendiendo a cantar. OPERA hipótesis pone énfasis en la dependencia de los beneficios del entrenamiento musical con las cualidades subrayadas en cierto tipo de entrenamiento musical. Teniendo eso en cuenta, OPERA hipótesis acentúa la idea de crear actividades musicales en el futuro con el propósito de beneficiar el procesamiento del habla, pero correctamente formadas para optimizar los efectos del entrenamiento musical (Patel, 2011). Como explica Patel, las cinco condiciones mencionadas tienen que estar establecidas para que el entrenamiento musical adecuado tenga influencia en el procesamiento del habla. Ahora cabe definir cómo se relaciona esta hipótesis con la adquisición de las lenguas extranjeras. El impacto de la música en la adquisición de una lengua extranjera está apoyado en el procesamiento neuronal, pero también en la manera en la que una actividad musical está dirigida (Bilalovic Kulset, 2015). Este estudio pone énfasis en las tres de las cinco condiciones establecidas por Patel (2011), y estas son emoción, repetición y atención. La investigación está basada en las experiencias de las maestras de escuelas infantiles multinacionales en Noruega, que describen el comportamiento de los niños en el

tiempo de las actividades musicales. En intervenciones musicales, los niños gritaban y corrían con felicidad, porque estas actividades les daban el sentido de cohesión, de pertenencia y de compañerismo, que muy a menudo no sentían por falta de una lengua común. De este modo, se establecen dos condiciones de Patel (2011), la emoción y la atención. Además, las canciones y las intervenciones se repetían cada día, así que, con el tiempo, los niños aprendieron las letras de las canciones, lo que introduce la repetición como otra condición establecida por Patel (2011) y una de las condiciones fundamentales de aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente con los niños (Bilalovic Kulset, 2015). Este estudio aplica la OPERA hipótesis a la adquisición de una lengua extranjera de una manera muy fácil y clara, lo que afirma todas las aclaraciones ya hechas a lo largo de este trabajo.

De todos modos, ya tantas veces mencionados rasgos comunes de la música y el lenguaje se van apoyando en diferentes investigaciones, estudios o hipótesis, y se demuestra claramente que existen diferentes procesos de beneficiar uno a otro. Antes de seguir con las actividades ofrecidas en los manuales de español como lengua extranjera que se podrían usar para beneficiar el proceso de aprendizaje, y después seguir con la investigación realizada para promover las aclaraciones determinadas en este trabajo, se debe presentar la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), poniendo énfasis en la inteligencia musical, inteligencia lingüística y su comparación y relación.

2.4. INTELIGENCIA MUSICAL E INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Teoría de las inteligencias múltiples explica que existen ocho tipos diferentes de la inteligencia porque la inteligencia no es un conjunto unitario de diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos interrelacionados entre sí. Además, cada persona tiene uno o más de los tipos de inteligencias desarrollados de forma innata, así que no se puede hablar de los talentos, sino de las inteligencias. Asimismo, algunas personas tienen características diferenciales y por eso se debe desarrollar el sistema educativo que busca ofrecer más perspectivas para afrontar enseñanza. Los ocho tipos de inteligencia son: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1994). El ámbito de interés de este trabajo son la inteligencia musical y la inteligencia lingüística, o aún más, la relación que estas dos tienen entre sí.

A continuación, se nombran brevemente las características de la inteligencia musical y después de la inteligencia lingüística, para concluir con lo que tienen en común. Por un lado, la inteligencia musical representa la capacidad de percibir, asimilar, transformar, discriminar y producir las formas musicales. Las características fundamentales de la música son el tono y el ritmo, y son muy importantes en el desarrollo de la sensibilidad para progresar en la competencia musical en diferentes comunidades, pequeñas o más grandes. Asimismo, la inteligencia musical se puede relacionar con todos los tipos de actividades musicales y rítmicas, así que no solamente con cantar, componer o tocar un instrumento, sino también con bailar siguiendo el ritmo de la música, o escuchar música, analizarla, hacer teatro o cualquier otra actividad que se puede relacionar con música o ritmo (Gardner, 1994). Por otro lado, la inteligencia lingüística considera la capacidad de usar el lenguaje con mayor o menor precisión, que es fundamental para la raza humana para poder comunicarse, relacionarse unos con otros y construir sociedades y realidad que vivimos. La inteligencia lingüística no incluye solamente el modo de hablar, sino también la facilidad de expresarse escrita y oralmente, la capacidad de aprender lenguas extranjeras y aptitud de comprender lo que dicen o escriben los demás. En este ámbito se destacan los poetas y los periodistas, que usan un nivel muy desarrollado de la inteligencia lingüística para ganarse la vida y expresar asuntos esenciales de los humanos. Además, la inteligencia lingüística no se limita solamente como capacidad oral auditiva, dando dos ejemplos: los individuos sordos que pueden adquirir el lenguaje natural y la inteligencia

musical, ya que la música es también una de las maneras de comunicación e intercambio de emociones, actitudes o pensamientos (Gardner, 1994).

Teniendo en cuenta lo que acabamos de explicar, llegamos a la comparación y a la relación entre la inteligencia musical e inteligencia lingüística. Partes diferentes del sistema nervioso del ser humano facilitan el funcionamiento de la capacidad musical y de la capacidad lingüística, aunque existe una gran posibilidad de que, en los principios de la evolución, el lenguaje y la música hubieran surgido de un medio expresivo común. Por un lado, tenemos que subrayar la claridad de la diferente trayectoria del desarrollo y diferente representación neurológica entre inteligencia musical e inteligencia lingüística, pero al mismo tiempo, tenemos que reconocer los esfuerzos de otros profesionales, musicólogos y músicos, que buscan establecer paralelismos relevantes entre la música y el lenguaje. Últimamente, se están centrando en el análisis de Noam Chomsky de la estructura generativa de lenguaje a los aspectos generativos de la percepción y producción musicales. Señalan que no todos los aspectos musicales son paralelos con el lenguaje, sin embargo, destacan paralelos en las maneras de análisis que parecen apropiadas para el lenguaje natural, por un lado, y para la música clásica occidental, por el otro (Gardner, 1994).

De todos modos, con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner otra vez se puede llegar a las conclusiones que se van demostrando a lo largo de este trabajo. La música y el lenguaje seguramente tienen muchísimos rasgos comunes, pero en el mismo tiempo, se tienen que acentuar las diferencias en diferentes niveles igualmente significativos. Al terminar con la parte teórica de mostrar las similitudes, pero también diferencias, entre el lenguaje y la música, de enumerar los elementos comunes en el nivel sociocultural y psicológico-mental, de describir los sistemas neurológicos y biológicos que los establecen, de mostrar la influencia que música puede tener en el aprendizaje de una lengua extranjera y de exponer el punto colectivo en la evolución de la inteligencia humana, el trabajo sigue con la aplicación de estos conocimientos en el aula de español como lengua extranjera observando y analizando las actividades musicales que pueden ofrecer libros de texto o libros de profesor para la enseñanza de español como lengua extranjera. A estas posibilidades se añade la fuente sin límites muy usada actualmente que es el Internet y todos los beneficios que tenemos viviendo en la era digital. Además, siguiendo contenidos ofrecidos por los libros de texto o manuales para profesores, así como

toda la información disponible en Internet, se investigarán las posibilidades de la creación del espacio musical dentro del programa establecido en el mundo escolar.

3. ACTIVIDADES MUSICALES EN EL AULA DE ELE

Como ya hemos observado en varios ejemplos y desde varias perspectivas, la música y el lenguaje tienen una correlación significativa en niveles diferentes. En este capítulo, vamos a buscar oportunidades didácticas que esta influencia introduce en el aula de español como lengua extranjera. Las actividades musicales pueden ser de tipos diferentes, las podemos usar para desarrollar diferentes aspectos del lenguaje y las podemos encontrar en los manuales o en internet. En este sentido, primero vamos a presentar una tipología de las actividades musicales más frecuentes, vamos a mostrar unos ejemplos de cómo una actividad influye en el progreso de cierta parte del aprendizaje de una lengua extranjera y vamos a nombrar los espacios de búsqueda de materiales necesarios.

3.1. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES MUSICALES

Las actividades musicales se están convirtiendo en un recurso didáctico muy importante en el aula de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, las canciones no se pueden poner dentro de la clase y cantar solo por cantar, escuchar solo por escuchar, sino deben estar en forma de una actividad que tiene establecidos ciertos objetivos didácticos. Por eso, existen diferentes tipos de actividades musicales que se usan en los manuales o en las clases, pero también existen las clasificaciones diferentes. A continuación, nombramos las clasificaciones más importantes, primera según técnicas de manipulación del texto (Duffy y Maley, 2003):

a) Reconstrucción:

En las actividades los textos de las canciones aparecen incompletos y el estudiante tiene la tarea de restaurarlos a su forma original – actividades de combinar palabras, líneas, versos o párrafos de la canción; introducir sólo el inicio y el fin de una canción, los alumnos tienen la tarea de predecir o diseñar lo omitido; excluir la puntuación, distribución en estrofas; mezclar partes de dos o más canciones, los alumnos las separan; eliminar de la canción determinados elementos, dejando huecos.

b) Reducción:

Los alumnos eliminan unos elementos del texto de la canción – actividades de omitir elementos gramaticales; reducir gradualmente un texto, párrafo o frase nominal compleja, eliminando una palabra o frase cada vez, cuidando de conservar el sentido y la corrección gramatical de cada versión.

c) Expansión:

Los alumnos expanden el texto, añadiendo ciertos elementos – actividades de intercalar elementos gramaticales como adjetivos o adverbios; introducir fragmentos descriptivos, narrativos, comentarios, etc. en la canción; agregar un suceso o expandir un hecho o descripción marginal; desarrollar una canción narrativa añadiendo lo que ocurre antes o después; incorporar uno o más versos o líneas a la canción; agregar pies de página, aclaraciones o notas ficticias a la canción; intercambiar determinadas palabras de la canción por su definición o sinónimo.

d) Sustitución:

Los alumnos excluyen ciertos elementos, y los van sustituyendo por otros – actividades de cambiar modos de activo a pasivo; reemplazar tiempos verbales; parafrasear frases hechas, dichos populares, refranes, etc.; explorar sinónimos o antónimos; cambiar el

género del personaje de la canción; reemplazar el punto de vista de primera a tercera persona, etc.; modificar la canción con un lenguaje más familiar; cambiar el tono de optimista a pesimista, de ajeno a comprometido, de entusiasta a cínico, etc.

e) Emparejamiento:

Búsqueda de las parejas correspondientes entre dos grupos de elementos - principios y finales de las canciones; títulos con pasajes, citas, inicios o finales de las canciones; títulos o fragmentos de la canción con fotografías o dibujos; líneas o versos con posibles explicaciones para los mismos; canciones o fragmentos con extractos musicales; piezas instrumentales con determinados estados de ánimo o con fragmentos de canciones; palabras descriptivas con el personaje de la canción; piezas instrumentales con títulos de películas, series televisivas, anuncios, etc.

f) Cambio de formato:

Transmisión de la información de la canción a un nuevo formato - diferentes representaciones visuales de la información obtenida en la canción; gráficos, mapas, diagramas, fotografías, dibujos, etc.; el diseño de publicidad, carteles, collages, etc.; crear carteles de informes médicos, diarios, etc., para los personajes que se pueden encontrar en la canción; cambiar el tipo de texto: cartas en narraciones, situaciones en conversaciones, conversaciones en narraciones, fragmentos reflexivos en cartas, narraciones en guiones de cine o de radio, etc.

g) Selección:

Los alumnos tienen que elegir una opción de acuerdo a un criterio o propósito – actividades de ofrecer varias posibilidades de parafrasear una canción, para que los alumnos observen, contemplen y decidan cuál posibilidad es la más cercana al original del texto; analizar la canción buscando una cita que sirva como título; ofrecer varias partes de las canciones o canciones para que los alumnos decidan cuál es el más apropiado para un determinado propósito; presentar varias canciones a concurso, junto con reglas para el mismo, entonces los alumnos deciden y justifican la canción ganadora; ofrecer a los alumnos tres extractos de varias canciones para que decidan qué fragmento no pertenece a la canción.

h) Jerarquización:

Se ordena un listado de canciones de más o menos apropiadas para un determinado propósito – actividades de organizar las canciones o trozos de acuerdo a su lenguaje más o menos formal, literario, contemporáneo, riqueza de vocabulario, complejidad

gramatical, facilidad de comprensión, etc.; organizar canciones más apropiadas para un anuncio, boletín de noticias, una campaña electoral, etc.

i) Comparación y contraste:

Indicar semejanzas o diferencias en dos canciones de temática parecida – actividades de argumentar y decidir qué canción es la más emotiva, la que usa un lenguaje más colorista, imágenes poéticas, estructuras más complejas, etc.; comparar las canciones analizando palabras y expresiones comunes en ambas, sinónimos o paráfrasis; adjetivación, uso de tiempos y formas verbales, etc.; contrastar las diferencias en puntos de vista, concepciones ideológicas, éticas o morales; comparar el efecto de la música, dicción e instrumentación a la hora de conllevar un significado, exponer una idea o sentimiento, etc.

j) Análisis:

Observación detenida de la canción, sus elementos y propiedades – actividades de enumerar en la canción el número de artículos definidos e indefinidos, longitud media de los versos, sustantivos acompañados o no de adjetivos, número de estructuras subordinadas, etc.; examinar cómo se usan las palabras del modo habitual en la canción; listar las palabras formales e informales; buscar las palabras o expresiones clave de la canción; entresacar todas aquellas palabras relacionadas con el tema; analizar ejemplos de imaginería poética, ironía, intención del autor; analizar la instrumentación de la canción y el efecto que se consigue; reflexionar sobre la adscripción de la canción a un determinado estilo o sobre los elementos que coge prestados de distintos estilos.

Todos estos ejemplos pueden ayudar al profesor a analizar de qué modo se podría usar la música con un propósito didáctico, ampliando diferentes tipos de ejercicios. Cada perspectiva tiene sus peculiaridades y utiliza el texto de la canción para expandir las posibilidades de la clase de español como lengua extranjera. Entre otras clasificaciones encontradas, podemos subrayar la clasificación relacionada con la secuenciación lógica de las actividades en tres fases de audición que pueden ayudar en los procesos de comprensión y comunicación del alumno. Esta clasificación abarca tres grupos de actividades: previas, simultáneas y posteriores a la audición, o, en otras palabras, tres fases - preaudición, audición y postaudición. Las actividades de la primera fase, o de preaudición, tienen el objetivo de preparar el tema o el vocabulario relacionado con el tema y el objetivo de despertar la curiosidad y la expectación del tema o de la actividad. Las actividades de la primera fase tienen un rol muy importante porque proporcionan un contexto de audición para poder preparar a nuestros alumnos para las

actividades centrales del proceso. En esta situación, los alumnos tienen la oportunidad de despertar sus conocimientos previos, relacionar ámbitos diferentes y activar destrezas necesarias para llevar a cabo la actividad proporcionada. Las actividades de la segunda fase, o las actividades que se realizan simultáneamente con la audición, piden al alumno que escuche la canción con cierta finalidad o con cierta atención, focalizada en un tipo de ejercicio o destreza. A la hora de escuchar, el alumno tiene que poner su atención en un punto de interés y tiene que discriminar la información relevante por su trabajo. Las actividades de la tercera fase son las posteriores a la audición y son las que reúnen todo el trabajo relacionado con la actividad central o su tema. Tienen varias posibilidades de desarrollo, poniendo énfasis en comprensión auditiva, uso de la gramática, ampliación del vocabulario, comprensión y expresión escrita o producción oral (Jiménez, Martín y Puigdevall, 1999). Estableciendo la base de cada fase, en vez de nombrarlas preaudición, audición y postaudición, se las puede nombrar contextualización, descubrimiento y expansión (Castro Yagüe, 2010).

Al acabar con las dos tipologías de las actividades musicales mencionadas, se tiene que acentuar que existen otras clasificaciones de actividades, sin embargo, no vamos a seguir nombrando otros tipos más frecuentes. A continuación, vamos a relacionar estas actividades con las destrezas del lenguaje y vamos a acentuar los niveles en los que la música puede influir en el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.2. DESTREZAS DESARROLLADAS CON LAS ACTIVIDADES MUSICALES

A la hora de elegir las actividades musicales para sus clases, el profesor tiene que plantear una serie de preguntas: ¿Cuál es el objetivo de la actividad? ¿Qué habilidad quiero trabajar? ¿Puede interesar el tema a mis alumnos? ¿En qué medida puede ampliar sus conocimientos? ¿Va a estimular su creatividad, motivación e imaginación? Una actividad musical puede trabajar más que una destreza del lenguaje, actuando en ámbitos lingüísticos y culturales, pero también puede construir atmósfera agradable en la clase. Teniendo en cuenta las destrezas y las habilidades incorporadas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la influencia de la música se puede observar en diferentes niveles: nivel fonético-fonológico, nivel léxico-semántico, nivel gramatical o morfosintáctico, nivel textual-discursivo, nivel sociolingüístico y nivel textual-cultural (Díaz-Bravo, 2015), poniendo énfasis en el texto de la canción. Los textos de las canciones son muestras diferentes del lenguaje real que pueden ofrecer ejemplos del lenguaje coloquial o literario, ejemplos de dialectos diferentes, ejemplos de conversaciones o monólogos etc. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los acentos, ciertas palabras y la organización de la oración pueden ser cambiados y adaptados al ritmo de la música. Por eso, el profesor tiene que comprobar, revisar y preparar las actividades trabajadas en la clase (Castro Yagüe, 2010).

En el nivel fonético-fonológico se puede trabajar la percepción de determinados fonemas en la forma de las actividades de reducción, se pueden trabajar los acentos de la lengua meta, siempre y cuando están correspondientes a la lengua hablada, o se puede trabajar la pronunciación con el canto de la canción, y al mismo tiempo, aumentar la seguridad de los alumnos a la hora de hablar. En el nivel léxico-semántico ya existen muchas actividades musicales, que usan la canción como un punto central, trabajando el vocabulario alrededor de un tema o interés, con mil posibilidades de elaboración posterior usando diccionarios monolingües, corpus lingüísticos, traducciones o definiciones de las palabras, pero volviendo a la música como un punto inicial. Lo mismo pasa en el nivel gramatical o morfosintáctico, donde se puede usar una canción en la que se encuentran ejemplos de un tiempo o un modo verbal. Desde este punto inicial, o, mejor dicho, desde el texto de la canción, se pueden elaborar actividades de huecos, de opción múltiple, de sustitución o reducción, practicando un aspecto gramatical. Por otro lado, un aspecto un poco olvidado en la elaboración de las actividades musicales es el nivel textual-discursivo. Las canciones tienen una estructura general, compuesta por estribillo y versos, pero

esto no significa que no se puede trabajar la tipología textual. Por ejemplo, la mayoría de las canciones las podemos analizar como composiciones líricas o poesía, pero también se pueden encontrar algunas que incluyen textos narrativos, formas epistolares, cuentos o diálogos. En el nivel sociolingüístico, las canciones amplían el conocimiento y el reconocimiento de diferentes dialectos, que son muchos, especialmente en el mundo hispanohablante. La riqueza del mundo hispanohablante la podemos relacionar con el último nivel mencionado, y este es textual-cultural. En este nivel la música acerca la cultura a los alumnos y muchas veces, la cultura es lo que captura su interés y su motivación. A través de la música se puede conocer a la gente, sus vidas, sus costumbres, su historia y su tradición, poniendo una envoltura humana, viva y apasionante en sus conocimientos lingüísticos (Díaz-Bravo, 2015).

Se puede notar que la música afecta el proceso de aprendizaje en niveles numerosos, trabajando todas las destrezas lingüísticas, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, a través de las actividades diferentes. Después de demostrar la relevancia de correlación entre la música y el lenguaje otra vez, es el momento de buscar las fuentes de las actividades musicales y de investigar los espacios creativos que cada profesor puede utilizar.

3.3. CONTENIDOS MUSICALES EN LA CLASE DE ELE

Después de tantas razones por las que la música debe tener su propio espacio en el aula de español como lengua extranjera, es el momento de preguntar: ¿Dónde se pueden encontrar contenidos o materiales musicales? Por un lado, vamos a analizar la oferta de los contenidos musicales en los manuales de español como lengua extranjera, y por el otro lado, vamos a investigar las posibilidades que tenemos viviendo en la era digital. Además, no se pueden olvidar las oportunidades creativas individuales que tiene cada profesor por sí mismo.

En el mundo de la enseñanza de español como lengua extranjera, los manuales todavía representan la herramienta clave en el proceso. Su contenido se amplía de vez en cuando, pero normalmente se sigue el progreso propuesto por el manual. En este sentido, se tiene que poner más atención en las actividades musicales ofrecidas dentro de los manuales, ya que muchas veces los profesores no tienen demasiado tiempo o posibilidades para extender sus herramientas didácticas. En actualidad, las actividades musicales en los manuales son cada vez más frecuentes. Sin embargo, su potencial didáctico no se aprovecha suficientemente reduciendo sus áreas de operación a gramática, vocabulario y cultura. Todos otros niveles en los que la música puede influir en el proceso de aprendizaje de los alumnos quedan olvidados (Díaz-Bravo, 2015). Muchas investigaciones analizaron la concentración de las actividades musicales dentro de los manuales, y la conclusión, en mayoría de los casos, es que no existen muchos ejemplos y que su uso es escaso. Uno se puede preguntar por qué es así, y de verdad existe una respuesta razonable. Para incluir las canciones ya existentes en los manuales de ELE, las editoriales deben pagar costes muy altos para los derechos del autor. Esta situación puede ser un obstáculo, pero existen otras formas de incluir actividades musicales, no simplemente introducir títulos ya conocidos (Castro Yagüe, 2003). En la actualidad, más y más manuales van incluyendo las actividades musicales, pero esta inclusión definitivamente depende de la editorial del manual. De este modo, es muy interesante presentar unas informaciones a las que se había llegado en la investigación de la Universidad Complutense de Madrid, analizando los manuales de ELE de diferentes editoriales. La investigación analiza los manuales de las editoriales más conocidas en España: *Edelsa*, *Anaya*, *Difusión*, *En CLAVE*, *SM-ELE* y *SGEL*. *Edelsa* como una de las editoriales más grandes en España, tiene muchísimos manuales diversos, por lo que es muy difícil reducirlos en características comunes. Algunos tienen cantidad de las actividades musicales aceptable, mientras otros no, pero tienen ambos en su oferta. Por otro lado, los manuales de *Anaya*, en la mayoría de los ejemplos, siguen con

actividades de forma tradicional y por eso no se nota el uso de las actividades musicales en sus manuales. Uno de los aspectos muy interesantes de la investigación es que la nueva versión del manual *Gente* no incluye ninguna canción, mientras su versión más antigua sí las tiene. Además, en los manuales *Nuevo ELE* y *ELE Actual*, los elementos más modernos, como por ejemplo correos electrónicos, programas de radio, diferentes páginas web etc. sustituyen los elementos musicales. Se puede notar que, en la actualidad, los manuales incorporan más componentes modernos y conectados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Wen Du, 2018). A pesar de la sustitución mencionada, el uso de las tecnologías en la clase de ELE puede ser un apoyo muy grande al contenido musical porque hoy en día, en la mayoría de aulas de ELE, tenemos en nuestra disposición una fuente ilimitada del contenido - el Internet.

Las nuevas tecnologías están cambiando la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que el contenido dispuesto y posibilidades digitales abren nuevos espacios didácticos. Por un lado, Internet es una zona virtual con muchas ideas, actividades o propuestas didácticas que están desarrollando profesores alrededor del mundo. La comunidad docente de los profesores de español como lengua extranjera actúa en los sitios web determinados donde intercambian sus secuencias didácticas, los resultados y los efectos que actividades determinadas tienen en su alumnado. En este sentido, existen profesores interesados en el uso de música en el aula de ELE y comparten sus experiencias con otros profesionales buscando modos creativos de la enseñanza de español. Entre estos sitios web se destacan *FORMESPA* y *Todoele* que contienen muchísimas explotaciones didácticas sobre canciones publicadas por los profesores activos de ELE. Básicamente, se trata de las propuestas en PDF que en mayoría de los casos vienen con un enlace al audio o vídeo (Díaz-Bravo, 2015). Esta situación, por otro lado, abre espacio al uso de avances tecnológicos no solamente en la creación del contenido musical didáctico, sino también en su funcionamiento durante la clase. Hoy en día casi cada aula, donde se comparten clases de ELE, tiene un ordenador con altavoces o un radio, o a veces, un proyector. Todos estos son instrumentos de explotación musical didáctica que facilitan el uso auditivo de las canciones y capacitan la aproximación de temas diferentes a través de los videos. La utilización de los videos junto con las canciones ofrece muchas ventajas, dado que los alumnos obtienen el soporte visual, lo que muy a menudo ayuda a mejor comprensión de la tarea (Alles García, 2015). Por lo tanto, podemos observar diferentes grados de integración de nuevas tecnologías en el aula de español como lengua extranjera. Después de la revisión de las herramientas disponibles a los profesores de ELE actualmente, hay que destacar que cada profesor puede

decidir por sí mismo cómo distribuir la utilización de manuales y posibilidades multimedia, y cómo va a envolver todo lo ofrecido en su propia identidad docente, teniendo en cuenta los límites establecidos por el centro en el que imparte clases de ELE.

Para terminar con la enumeración de los contenidos accesibles a los profesores de ELE, lo vamos a completar con las sugerencias de su propia creación y diseño de las actividades musicales usando las fuentes antes mencionadas, pero también vamos a mencionar qué dificultades podrían aparecer. Internet es una fuente de información actualizada y amplia en la que podemos acceder a diccionarios, artículos, catálogos digitalizados, bibliotecas, podemos escuchar la radio, leer la prensa, buscar las canciones de nuestros cantantes favoritos, ver sus videos o ver la televisión. Además, con Internet tenemos el acceso rápido y fácil a toda esta información (Díaz-Bravo, 2015). Este material también podemos usar como inspiración para crear nuestras propias secuencias didácticas y para llevar nuestras clases a otro nivel de calidad. Sin embargo, a pesar de los muchos beneficios que tiene la música en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, esto no sugiere que, automáticamente, el alumnado estará motivado o que aprenderá gramática o vocabulario. Tampoco quiere decir que la preparación de una clase con contenido musical resulte un trabajo simple para el profesor. Hay que pensar en el tipo de música que se debe elegir, en el tema que esta canción debe tratar, en la finalidad y el posicionamiento de las actividades en el progreso de la clase, en el equipamiento necesario para la realización de las actividades. En pocas palabras, utilizar música en clase de ELE requiere de un trabajo constante, por lo que el docente debería disponer del tiempo y la paciencia suficientes para el diseño y la preparación de la clase musical exitosa (Wen Du, 2018). En este sentido, vamos a continuar con la investigación que analiza la influencia de las actividades musicales en la adquisición de nuevo vocabulario en la clase con los alumnos de una escuela de educación secundaria en Croacia, donde la clase musical fue diseñada por la autora del trabajo con la ayuda del manual propuesto.

4. INVESTIGACIÓN

Después de mostrar las ventajas del uso de las actividades musicales en la clase de español como lengua extranjera, es la hora de tener fundamentos concretos. La investigación mostrará la comparación de resultados obtenidos en la clase con las actividades musicales y en la clase tradicionalmente realizada. De este modo, las clases elaboradas de modos diferentes, ya explicados, ofrecen una comparación entre la enseñanza tradicional y la enseñanza creativa basada en la música. Además, la investigación introducirá las actitudes de los alumnos sobre el uso de música en la clase.

4.1. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es, por un lado, analizar el rol de las actividades musicales en comparación con la forma tradicional de enseñar español como lengua extranjera, o, mejor dicho, sin el uso de las actividades musicales en una lección, como está diseñado por el manual usado en la clase. El objetivo es investigar si la música también tiene influencia en recordar el contenido a largo plazo. Por otro lado, esta investigación también quiere establecer el estado real del uso de música en las clases de español como lengua extranjera en el aula de secundaria y la actitud de los alumnos hacia música y su importancia a la hora de aprender una lengua extranjera. Además, se va a comparar la opinión de los alumnos del grupo 1 y el grupo 2, de los alumnos sin y con experiencia musical en la clase de español como lengua extranjera. A continuación, especificamos los procedimientos elaborados en ambos casos.

4.2. PARTICIPANTES

Con el respeto a los participantes de la investigación, se realizaron 2 clases en la escuela secundaria con el programa clásico en Zagreb, Croacia en el año académico 2018/2019. El primer curso contaba con 12 alumnos y el segundo con 13 alumnos, todos de 16/17 años. En el primer curso eran 8 chicas y 4 chicos, en el segundo 11 chicas y 2 chicos. Los estudiantes de

este instituto aprenden español como lengua extranjera junto con inglés, latín y griego con la frecuencia de dos clases de 45 minutos a la semana. Las clases fueron realizadas con dos cursos diferentes del tercer año con el nivel de A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

4.3. PROCEDIMIENTO

4.3.1. PRIMERA PARTE – PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO

La clase duraba 45 minutos y se utilizó el manual *Embarque 2*, ya que este es el manual usado regularmente en la clase con su profesora. Las clases fueron realizadas el 21 y el 27 de mayo de 2019 y la segunda revisión el 12 de junio. A continuación, explicamos en qué consistía cada clase y en qué se diferenciaban entre sí. Ambos grupos trabajaron *Módulo 5: Ruta de los deportes; Lección 9: En el gimnasio* basándose en ya mencionado manual *Embarque 2* (Anexo 1). El objetivo de esta lección propuesto por el manual es hablar de deportes en el gimnasio y al aire libre, con las tareas de comparar acciones y lugares, también como hablar de una etapa de la vida. Se trabajan diferentes competencias pragmáticas, lingüísticas y sociolingüísticas. La lección incluye actividades de relación de imágenes con los términos nuevos, actividades de la escucha y la lectura de un diálogo con las preguntas conectadas y de las actividades de nuevo vocabulario a través de otras imágenes y cartelito de un gimnasio con las normas de comportamiento.

Antes de seguir con la descripción detallada de cada clase, se deben destacar los medios necesarios por la ejecución de cada clase para después poder enumerar las ventajas y las desventajas de cada uno. En la clase con el grupo 1 se usó el manual *Embarque 2* con su CD y el examen hecho por el profesor, se usó la pizarra y el equipo de música para escuchar el diálogo. En la clase con el grupo 2 se usó el manual *Embarque 2* con su CD, el examen hecho por el profesor y la ficha para rellenar las palabras de la canción, se usó la pizarra y el equipo de música para escuchar el diálogo y la canción. Así que se puede concluir que las clases tienen las mismas necesidades tecnológicas, la única diferencia es en la preparación de las fichas por el profesor, porque el segundo grupo necesita una ficha extra. En este caso particular, siendo limitados con el tema del manual que tuvo que estar trabajado en la clase, la autora tuvo que crear la canción por sí misma porque no existen muchas canciones trabajando el vocabulario del gimnasio y actividades físicas.

4.3.1.1. PRIMERA FASE

La clase del grupo 1 era la clase donde se usó la forma de enseñar más tradicional, frontal e individual, usando dicho manual paso por paso con los objetivos de conocer y aprender el vocabulario básico de deportes y actividades físicas realizadas en un gimnasio. En cuanto al aspecto gramatical, se trabajaron el gerundio de los verbos regulares e irregulares, el presente continuo con los pronombres de OD y OI, el contraste presente/presente continuo, los comparativos regulares e irregulares, “es necesario” más infinitivo, el pretérito imperfecto de los verbos regulares e irregulares etc. En esta clase, se hicieron las actividades del manual, se escuchó al diálogo del CD del manual, el mismo diálogo se leyó en voz alta y se usó la pizarra para escribir las palabras desconocidas. Después de las actividades mencionadas, los alumnos escribieron un examen corto de vocabulario con tres ejercicios típicos de traducción e insertar palabras (Anexo 2). Primer ejercicio consta de 8 términos en español y se requiere su traducción al croata, el segundo ejercicio consta de 8 términos en croata y se requiere su traducción a español y último ejercicio consta de un texto pequeño con huecos y palabras ofrecidas para poner en estos huecos.

Mientras tanto, la clase del grupo 2 también fue basada en el manual *Embarque 2*, en la misma lección, con una diferencia de añadir la actividad musical. Los objetivos didácticos y aspectos lingüísticos trabajados son los mismos como en el grupo 1. Se empezó con el libro y las mismas actividades de introducción como en el grupo 1 incluido el diálogo del CD del manual. Sin embargo, aquí cambia el procedimiento de la clase. Después de haber conocido el tema, se involucra la unidad musical creada por la autora de este trabajo y de la investigación. La actividad musical consiste en escuchar una canción llena del vocabulario que se está trabajando en dicha lección, pero también siguiendo el texto en los papeles recibidos (Anexo 3). En dichos papeles está el texto de la canción, pero con unos espacios vacíos donde se debería poner las palabras ofrecidas al final. Los términos que faltan son el vocabulario nuevo sobre el gimnasio que los estudiantes deberían adquirir durante esta clase, además, en la canción se pueden notar aspectos gramaticales trabajados en la clase y en las actividades introductorias como por ejemplo el gerundio de los verbos regulares e irregulares. Después de la primera escucha, los alumnos se reparten en grupos más pequeños y cada grupo tiene que resolver las palabras que faltan (que en el texto de la canción están en rojo) de un párrafo escuchando la canción por

segunda vez. Además, pueden probar y rellenar los espacios en todo el texto, pero su párrafo es obligatorio. Después de la segunda escucha, se les da un poco de tiempo para trabajar en grupo y tratar de llegar a las soluciones de su párrafo. Entonces se llega a la tercera escucha en la cual los estudiantes tienen que ir diciendo o, aún mejor, cantando la canción con las palabras que faltan. El profesor para la música terminado un párrafo y en este momento se lee en voz alta el texto con las soluciones para poder comprobar y rellenar toda la clase. La canción no se traduce ni explica todavía, sino se pasa a otras actividades del libro donde se puede aclarar el significado de unas palabras del texto de la canción. Hechas estas actividades, los alumnos vuelven a la actividad musical para poder explicar o traducir las palabras desconocidas, también trabajando en grupo y usando todo el material que tienen. Al final se comprueba si todo está entendido bien con el profesor. Para terminar, como en el grupo 1, los alumnos escribieron el mismo examen corto para poder comprobar cuántas informaciones nuevas relacionadas con el vocabulario trabajado quedan memorizadas y para poder comparar los resultados de este grupo con los resultados del grupo 1. Como está mencionado, el examen consta de tres actividades, la primera es la traducción de términos de español a croata, la segunda actividad es al revés y la tercera actividad consta de texto con los huecos que se deben completar.

Para llegar a los resultados relacionados con el dominio en el que se realizó la investigación, la educación, examinamos las notas que obtienen los alumnos en el ámbito escolar. Se usa el sistema de evaluación croata, dado que la investigación está realizada en un centro croata. El sistema de evaluación en escuelas secundarias croatas consiste en cinco notas, empezando con 5 como la nota más alta, y terminando con 1, como la nota más baja. Como una regla general, para poder pasar un examen, uno necesita sobre 50% del examen correctamente solucionado:

Puntos	Notas
0 - 10	insuficiente (1)
11 - 14	suficiente (2)
15 - 17	bien (3)
18 - 20	notable (4)
21 - 23	sobresaliente (5)

Tabla 1. Puntos con sus notas (Fase 1)

El examen usado en esta investigación se evalúa con total de 23 puntos, dentro de que menos de 10 puntos conviene a insuficiente (1), de 11 a 14 puntos significa suficiente (2), de 15 a 17 puntos equivalen a bien (3), de 18 a 20 puntos a notable (4) y de 21 a 23 a sobresaliente (5).

4.3.1.2.SEGUNDA FASE

La segunda fase de la investigación consiste en hacer segunda revisión aproximadamente un mes después de las primeras clases realizadas, o más específico, el 12 de junio de 2019. En esta revisión, a los alumnos de ambos grupos se dieron otras pruebas con ejercicios similares a los de la primera prueba (Anexo 4) para poder examinar cuánto tiempo los aspectos aprendidos en cada clase quedan memorizados. La prueba constaba de un ejercicio de traducción de los términos españoles a croata, el segundo ejercicio al revés y el tercer ejercicio era un texto con los vacíos que los alumnos debían rellenar con las palabras ofrecidas. Los resultados se juntaron de la misma manera como en la primera fase de la investigación:

Puntos	Nota
0 - 9	insuficiente (1)
10 - 12	suficiente (2)
13 - 15	bien (3)
16 - 18	notable (4)
19 - 20	sobresaliente (5)

Tabla 2. Puntos con sus notas (Fase 2)

Esta prueba tuvo en total 20 puntos, así que hasta 9 puntos fueron equivalentes a insuficiente (1), de 10 a 12 puntos a suficiente (2), de 13 a 15 a bien (3), de 16 a 18 a notable (4) y 19 o 20 puntos a sobresaliente (5).

4.3.2. SEGUNDA PARTE - ENCUESTA

Como ya se ha indicado en la descripción de esta investigación, la segunda parte consiste en una encuesta de estilo Likert con tres puntos: estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, no lo puedo estimar (neutral). La encuesta quiere establecer el estado real del uso de música en clases de español como lengua extranjera en escuela secundaria en Croacia y la actitud de los alumnos hacia música y su importancia a la hora de aprender una lengua extranjera. La encuesta fue parte de la segunda fase de la primera parte de la investigación que se implementó el 12 de junio. A continuación, se presentarán las preguntas de la encuesta para poder dar resultados concretos y también después extraer unas conclusiones e implicaciones educativas importantes por el futuro. Además, en el apéndice se puede encontrar el original de la encuesta, como fue presentada a los estudiantes (Anexo 5). Para cada afirmación dada en la pregunta de la encuesta existen tres posibilidades de las respuestas, ya mencionadas, que describen la actitud del alumno hacia la afirmación.

La encuesta consiste en 6 afirmaciones relacionadas con el uso y el interés de los estudiantes hacia la utilización de la música en las clases de español como lengua extranjera. La primera afirmación analiza la actitud de los estudiantes sobre el uso del contenido musical en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La segunda es más especificada porque analiza el uso y la frecuencia del uso de la música hispana o latina en la clase de español como lengua extranjera. Siguiendo más adelante, la tercera afirmación cuestiona el deseo de los estudiantes a usar música como herramienta de aprendizaje en la clase de ELE. Seguimos con la suposición de los alumnos sobre la influencia que la música y las actividades musicales tienen en la facilitación del proceso de adquisición del nuevo vocabulario. La siguiente afirmación no va demasiado lejos, cuestionando la suposición de los alumnos sobre la influencia de la música y de las actividades musicales en la facilitación del proceso de adquisición de las nuevas construcciones gramaticales. La última afirmación pregunta a los alumnos sobre el despertar del interés por la lengua y cultura hispana y latina a través de la música y las actividades musicales. Como ya está mencionado, los alumnos tenían tres opciones para expresar su actitud hacia cada una de estas afirmaciones. Con esta encuesta se quiere analizar el uso de la música en el aula, pero también se quiere establecer la opinión de los alumnos hacia este uso y sus pensamientos sobre la correlación entre música y lenguaje en la clase de español como lengua

extranjera. Los alumnos dieron sus respuestas y sus opiniones dando nuevos resultados de la segunda parte de la investigación cuales presentarán nuevas conclusiones y nuevas implicaciones educativas.

4.4. RESULTADOS

Para establecer los resultados del estudio y las conclusiones que estos conllevan, se analizaron los resultados de los exámenes cortos de ambas fases de la primera parte de la investigación hechos por ambos grupos cuyos ejemplos se pueden encontrar en el apéndice. Como ya está dicho, los exámenes consisten en tres ejercicios simples, uno de traducir del español directamente a su lengua materna, o más específico en este caso, al croata, otro en traducir las palabras al revés, o sea, del croata al español, y el último ejercicio consiste en rellenar espacios blancos con las palabras ofrecidas. Hay que repetir, ambos grupos realizaron el mismo examen. A los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas se añaden los resultados de la encuesta complementada el mismo día cuando las segundas pruebas, o, mejor dicho, la segunda fase de la primera parte de la investigación.

4.4.1. CLASES REALIZADAS

4.4.1.1. PRIMERA FASE

Para empezar, se presentan los resultados, o, mejor dicho, las evaluaciones del grupo 1, el grupo que tiene 12 miembros y el grupo cuya clase fue realizada en una manera más tradicional siguiendo el manual propuesto. Los resultados son equivalentes a las calificaciones de los exámenes hechos por los 12 alumnos del grupo 1:

Resultados - grupo 1 (tradicional) / F1

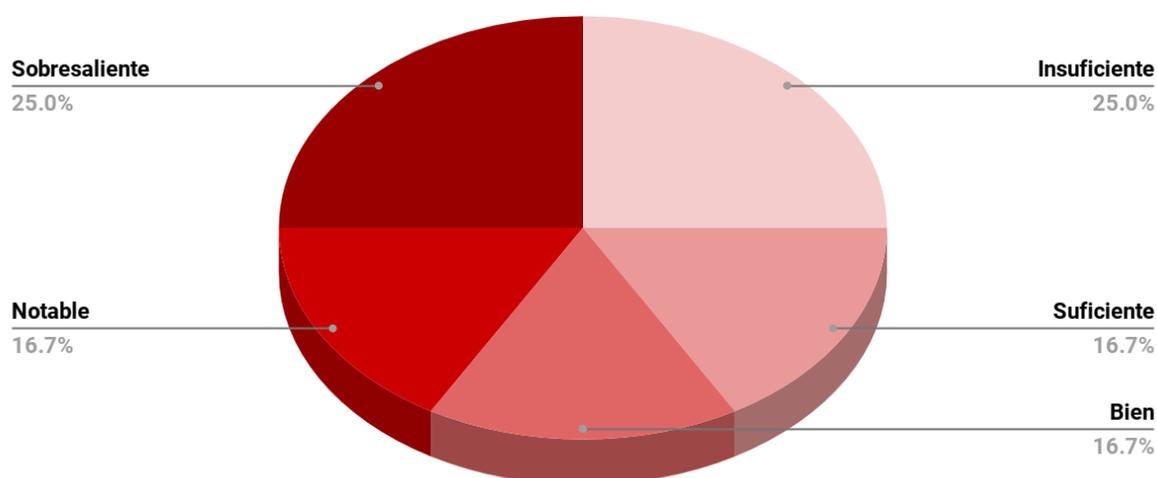


Gráfico 1. Resultados en porcentajes – grupo 1 (tradicional), fase 1

3 alumnos (25%) no pasaron la prueba con menos de 10 puntos que es equivalente a insuficiente (1), 2 alumnos (16,7%) tuvieron entre 11 y 14 puntos que equivale a suficiente (2), 2 alumnos (16,7%) con entre 15 y 17 puntos cuales obtendrían la nota bien (3), 2 alumnos (16,7%) con entre 18 y 20 puntos y la nota equivalente que es notable (4) y 3 alumnos (25%) con 21 o más puntos y la nota sobresaliente (5), que resulta con una nota media de 3,2. Ahora se revisan las calificaciones del grupo 2, el grupo que tiene 13 miembros y el grupo con el que se realizó la clase basada en la música:

Resultados - grupo 2 (musical) / F1

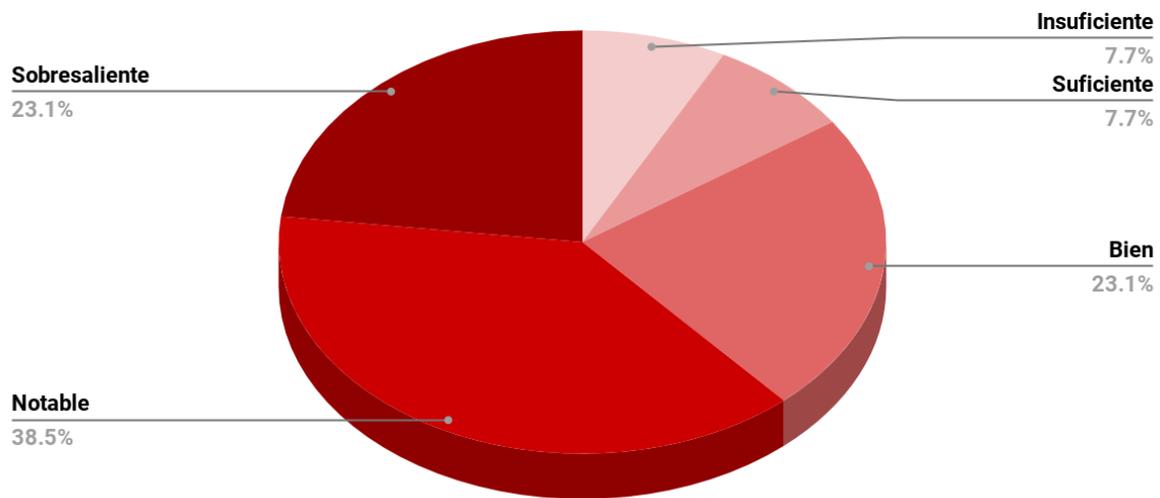


Gráfico 2. Resultados en porcentajes – grupo 2 (musical), fase 1

Solo un alumno (7,7%) obtuvo menos de 10 puntos y la nota insuficiente (1), solo un alumno (7,7%) tuvo entre 11 y 14 puntos con la nota suficiente (2), 3 alumnos (23,1%) tuvieron entre 15 y 17 puntos con la nota bien (3), 5 alumnos (38,5%) entre 18 y 20 puntos lo que equivale a notable (4) y 3 alumnos (23,1%) 21 punto o más que es sobresaliente (5). Todas estas notas equivalen a una nota media de aproximadamente 3,6.

4.4.1.2. SEGUNDA FASE

La segunda fase de la investigación consiste en hacer segunda revisión aproximadamente un mes después de las primeras clases realizadas, o más específico, el 12 de junio de 2019. En general, los resultados de ambos grupos fueron pobres, ya que una cantidad de alumnos dejó casi completamente vacía la ficha. De todos modos, en el gráfico siguiente se pueden ver resultados de grupo 1 en la segunda fase de la investigación:

Resultados - grupo 1 (tradicional) / F2

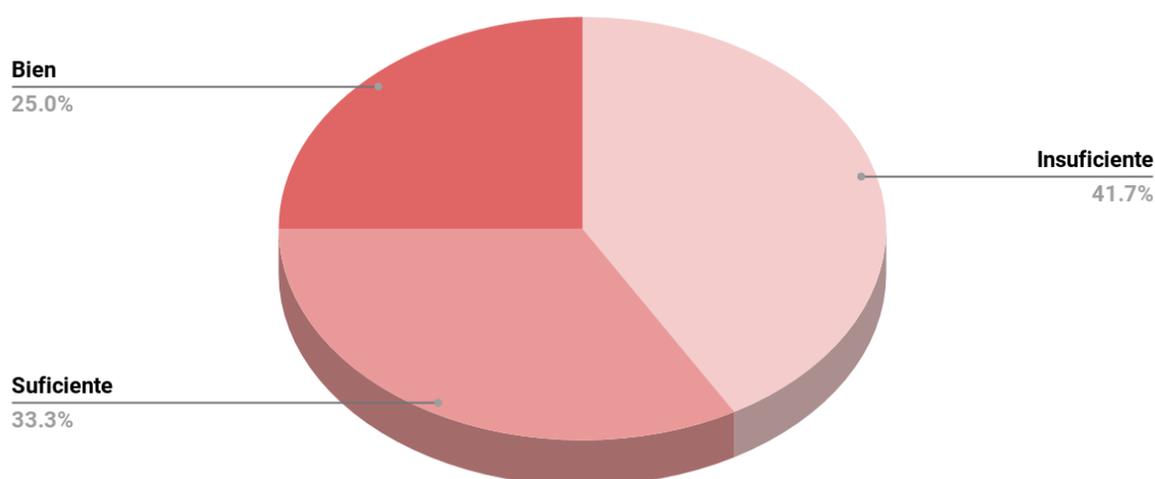


Gráfico 3. Resultados en porcentajes – grupo 1 (tradicional), fase 2

Como se puede notar, en el grupo de 12 miembros del alumnado, 5 alumnos (41,7%) no aprobaron lo que equivaldría a insuficiente (1), 4 alumnos (33,3%) obtuvieron entre 10 y 12 puntos que es equivalente a suficiente (2), 3 alumnos (25%) obtuvieron entre 13 y 15 puntos que es equivalente a bien (3). Nadie obtuvo más que 15 puntos.

El segundo grupo, que tuvo experiencia de la clase musical y contiene 13 miembros, obtuvo las calificaciones siguientes:

Resultados - grupo 2 (F2)

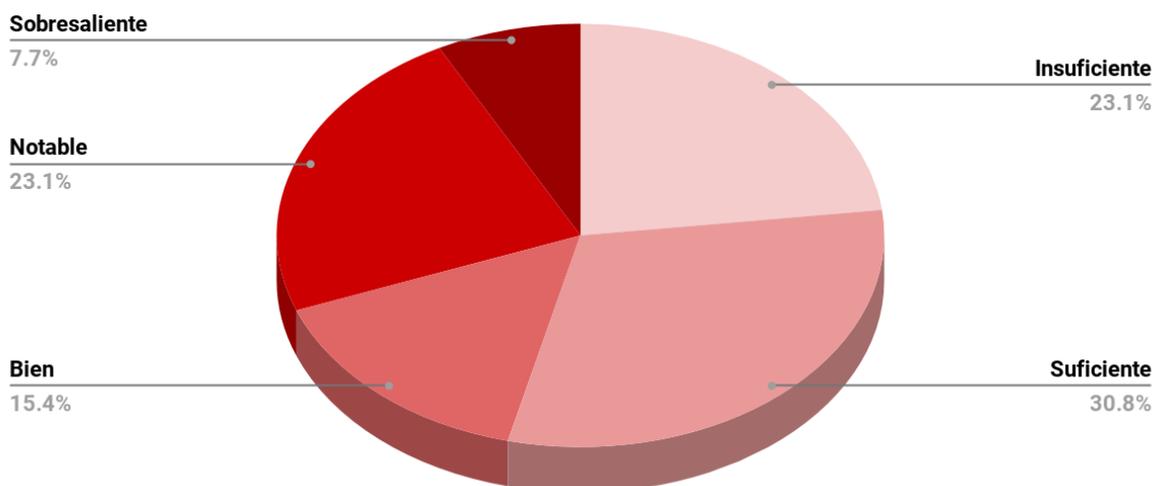


Gráfico 4. Resultados en porcentajes - grupo 2, fase 2

En el grupo con experiencia musical, 3 alumnos (23,1%) no aprobaron el examen que equivale a insuficiente (1), 4 alumnos (30,8%) tuvieron entre 10 y 12 puntos lo que es equivalente a suficiente (2), 2 alumnos (15,4%) tuvieron entre 13 y 15 puntos lo que equivale a bien (3), 3 alumnos (23,1%) tuvieron entre 16 y 18 puntos lo que equivale a notable (4) y un alumno (7,7%) tuvo más que 18 puntos con la equivalencia de sobresaliente (5).

4.4.1.3. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS DOS GRUPOS

Como ya hemos mencionado, uno de los objetivos de esta investigación es analizar el rol de las actividades musicales en la clase en comparación con la forma tradicional de enseñar español como lengua extranjera, o, mejor dicho, sin el uso de las actividades musicales en una lección, como está diseñado por el manual usado en la clase. La comparación entre resultados de ambos grupos la podemos ver en el gráfico siguiente:

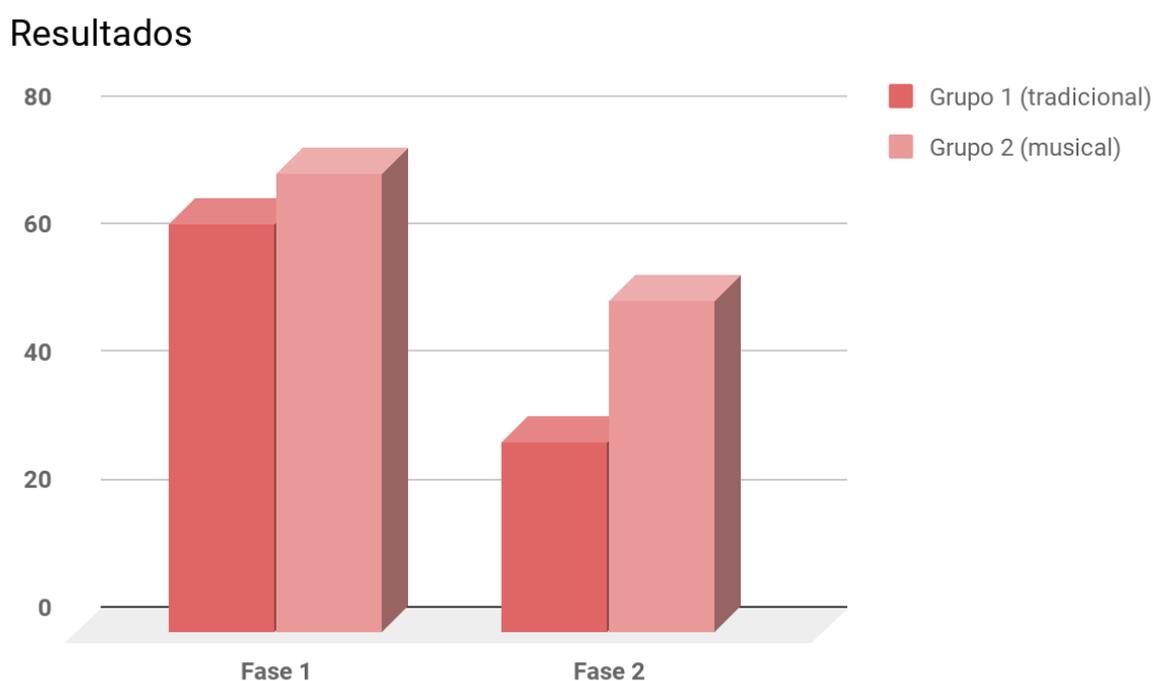


Gráfico 5. Resultados en porcentajes de ambos grupos en ambas fases

El gráfico muestra que, en la prueba hecha inmediatamente después de la primera clase, o en la primera fase de la investigación, los alumnos del grupo 2 o del grupo musical llegaron a mejores resultados con una diferencia del 8%. Como ya está explicado, usando el sistema de calificación croata del mundo escolar, una nota media del grupo 1, mejor dicho, del grupo tradicional era 3,2 y la nota media del grupo 2, mejor dicho, grupo musical, era 3,6. Cambiando las notas a los porcentajes y teniendo en cuenta el sistema de calificación croata cual nota más alta es 5, se describe éxito del grupo tradicional con 64% y del grupo musical con 72% en la primera fase.

Con la comparación de estos datos, llegamos a 8% más éxito en el grupo musical que en el grupo tradicional en la primera fase. Sin embargo, la diferencia más notable se puede notar en la segunda fase de la investigación, en la prueba un mes después de las clases realizadas donde esta diferencia está expresada en 22%. Trabajando los números de la misma manera y teniendo en cuenta el sistema de calificación croata ya explicado y presentado, el grupo tradicional tuvo la nota media de 1,5 (30%) y el grupo musical 2,6 (52%). Estos resultados los podemos relacionar con el otro objetivo de la investigación que es investigar si la música también tiene influencia en recordar el contenido a largo plazo. Esta influencia la podemos observar en el gráfico siguiente:

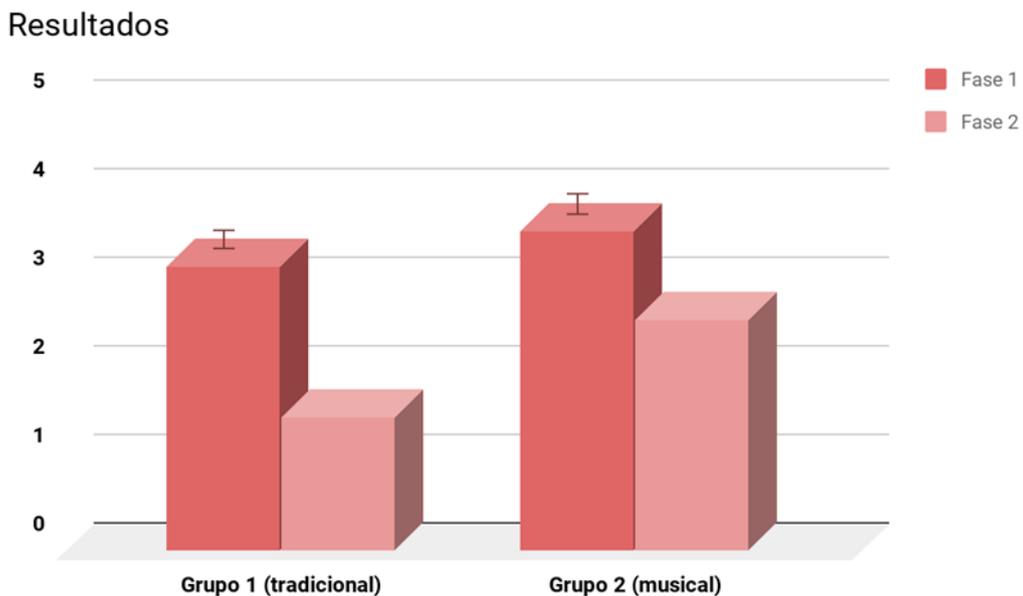


Gráfico 6. Resultados - grupo 1 y grupo 2 en ambas fases

Como se ha descrito, el grupo tradicional sufrió una caída de los resultados entre las fases más pronunciada que el grupo musical. La diferencia entre los resultados de la primera y de la segunda fase del grupo tradicional es 34%, mientras la diferencia entre las fases del grupo musical es solo 20%. A todos estos resultados añadimos los resultados de la segunda parte de la investigación, que es la encuesta realizada con los alumnos, después de los que empezamos una discusión que abren estos resultados.

4.4.2. ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LA CLASE DE ELE

Como ya se ha indicado en la descripción de esta investigación, la segunda parte consiste en una encuesta de estilo Likert con tres puntos que tiene objetivos de establecer el estado real del uso de música en clases de español como lengua extranjera en escuela secundaria en Croacia y la actitud de los alumnos hacia música y su importancia a la hora de aprender una lengua extranjera. En este sentido, se presentarán los resultados de las encuestas de ambos grupos, lo que dejará espacio para conocer las actitudes de los alumnos, pero también para poder comparar los pensamientos de los alumnos con la experiencia musical en la clase y sin la experiencia musical en la clase. A continuación, se presentan los porcentajes de respuestas a cada pregunta comparando los resultados del grupo 1 y grupo 2:

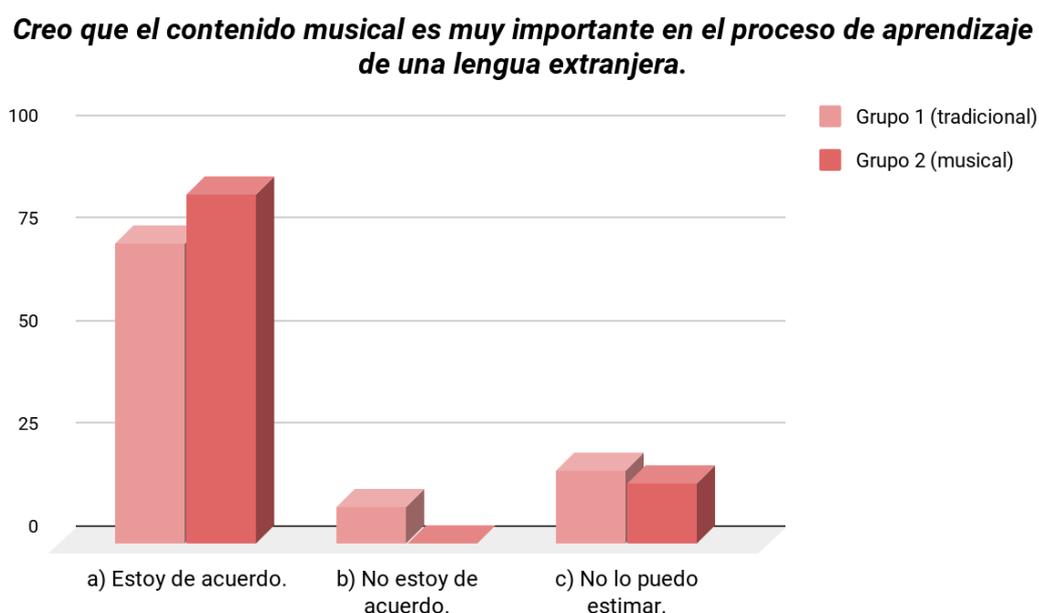


Gráfico 7. Resultados de ambos grupos - afirmación 1

Del gráfico 7 se puede ver que 73% de los alumnos del grupo 1 o grupo tradicional está de acuerdo con la afirmación “Creo que el contenido musical es muy importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”, 18% de los alumnos no lo puede estimar, pero 9% no

está de acuerdo. Mientras tanto, 85% de los alumnos del grupo 2, en otras palabras, del grupo musical, está de acuerdo con la afirmación y solo 15% no lo puede estimar. Los resultados de la segunda afirmación son siguientes:

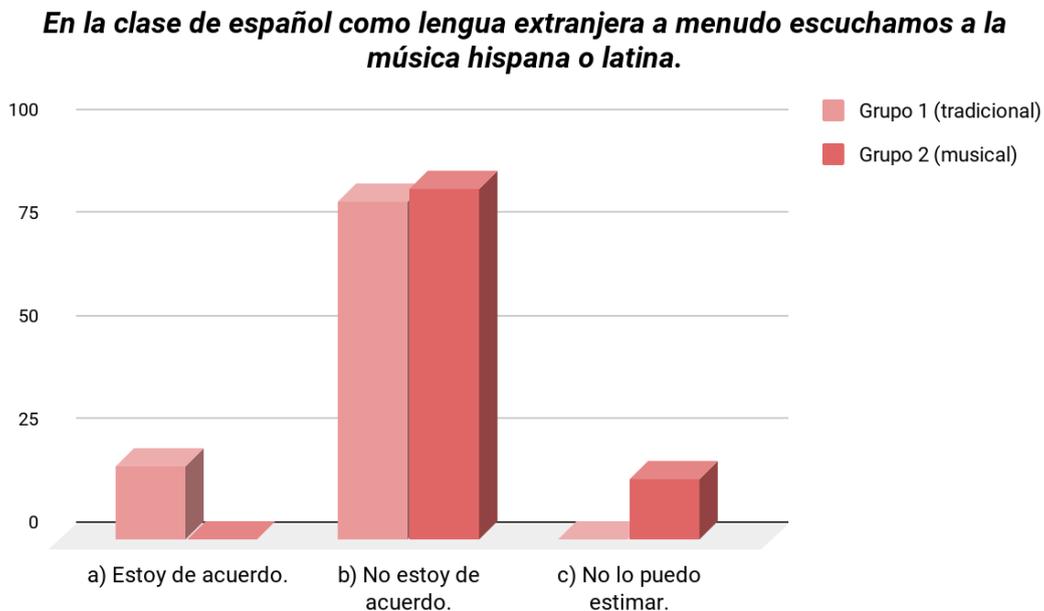


Gráfico 8. Resultados de ambos grupos – afirmación 2

El gráfico 8 muestra las respuestas muy similares de ambos grupos a la afirmación “En la clase de español como lengua extranjera a menudo escuchamos a la música hispana o latina”, con la que 82% de los alumnos del grupo 1 y 85% de los alumnos del grupo 2 no está de acuerdo. Solo 18% de los alumnos del grupo 1 está de acuerdo con la afirmación. 15% de los alumnos del grupo 2 no lo puede estimar, pero nadie del grupo 2 piensa que se en sus clases de español a menudo escucha música latina o hispana. Siguiendo a la afirmación 3, se llega a estos resultados:

Me gustaría utilizar más la música en la clase de español como lengua extranjera.

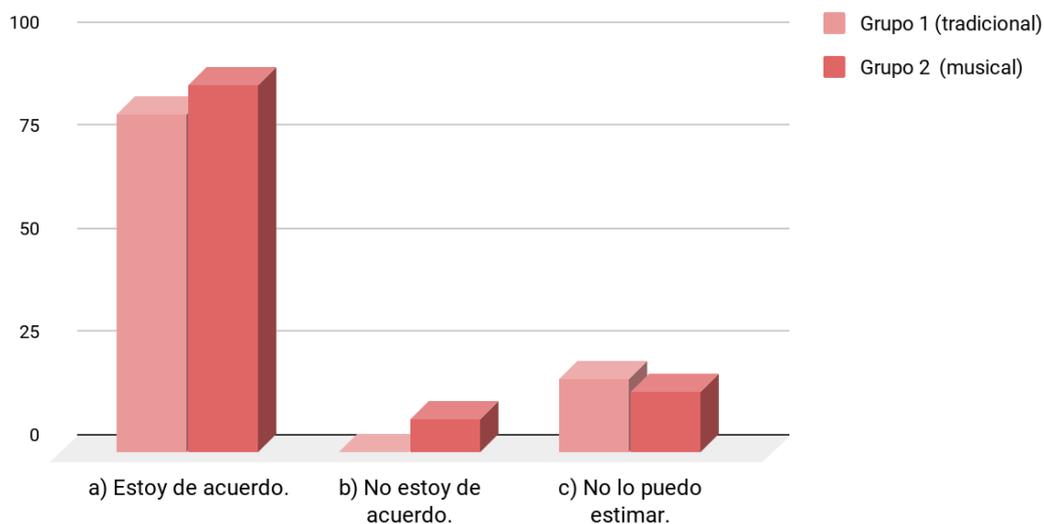


Gráfico 9. Resultados de ambos grupos – afirmación 3

El gráfico 9 representa las actitudes de los alumnos hacia la afirmación “Me gustaría utilizar más la música en la clase de español como lengua extranjera” con la que 82% de los alumnos del grupo 1 y 77% de los alumnos del grupo 2 están de acuerdo. En el grupo 1, ninguno de los alumnos está en desacuerdo con la afirmación, pero 18% no lo puede estimar. Sin embargo, 8% de los alumnos del grupo 2 no está de acuerdo con dicha afirmación y 15% de los alumnos no lo puede estimar. Más adelante, se expresan los resultados de la afirmación 4:

Creo que la música y las actividades musicales hacen más fácil el proceso de adquisición del nuevo vocabulario.

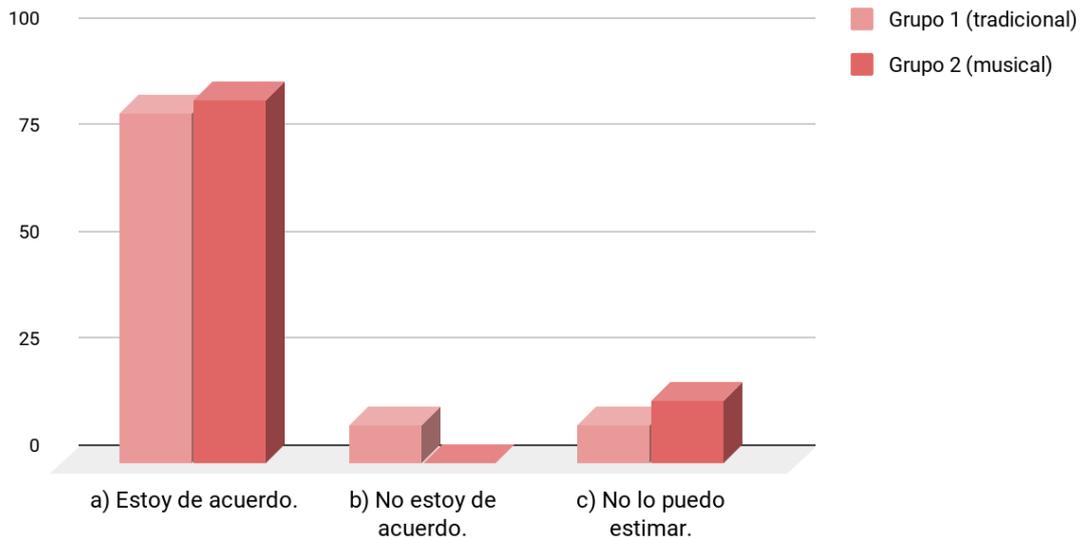


Gráfico 10. Resultados de ambos grupos – afirmación 4

Con la afirmación “Creo que la música y las actividades musicales hacen más fácil el proceso de adquisición del nuevo vocabulario” 82% de los alumnos del grupo 1 y 85% de los alumnos del grupo 2 está de acuerdo. 9% de los alumnos del grupo 1 no está de acuerdo con esta afirmación, mientras 9% de los alumnos del mismo grupo no lo puede estimar. Del resto del grupo 2, 15% de los alumnos no lo puede estimar, pero ninguno de los alumnos elige la opción de no estar de acuerdo con esta afirmación. La afirmación 5 llega a los resultados siguientes:

Creo que la música y las actividades musicales hacen más fácil el proceso de adquisición de las nuevas construcciones gramaticales.

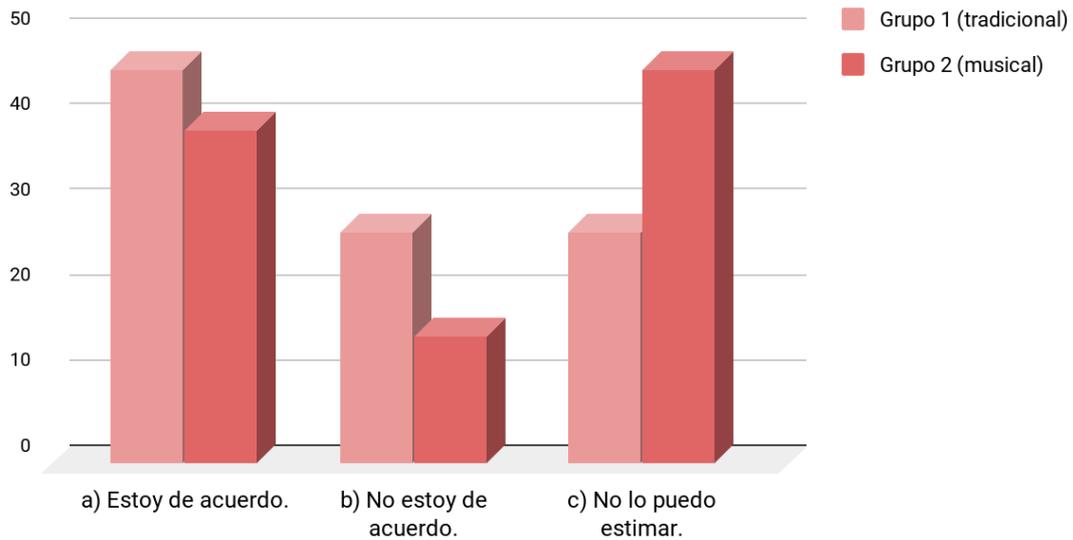


Gráfico 11. Resultados de ambos grupos – afirmación 5

Más adelante, el gráfico 11 muestra que en el ámbito de gramática los alumnos cambian de opinión, así que con la afirmación “Creo que la música y las actividades musicales hacen más fácil el proceso de adquisición de las nuevas construcciones gramaticales” sólo 46% de los alumnos del grupo 1 y 39% de los alumnos del grupo 2 está de acuerdo. 27% de los alumnos del grupo 1 y 15 % de los alumnos del grupo 2 no está de acuerdo con esta afirmación, mientras 27% de los alumnos del grupo 1 y 46% de los alumnos del grupo 2 no lo puede estimar. Llegando a la última afirmación, los resultados dicen:

Creo que la música y las actividades musicales despiertan el interés en mí por la lengua y cultura hispana y latina.

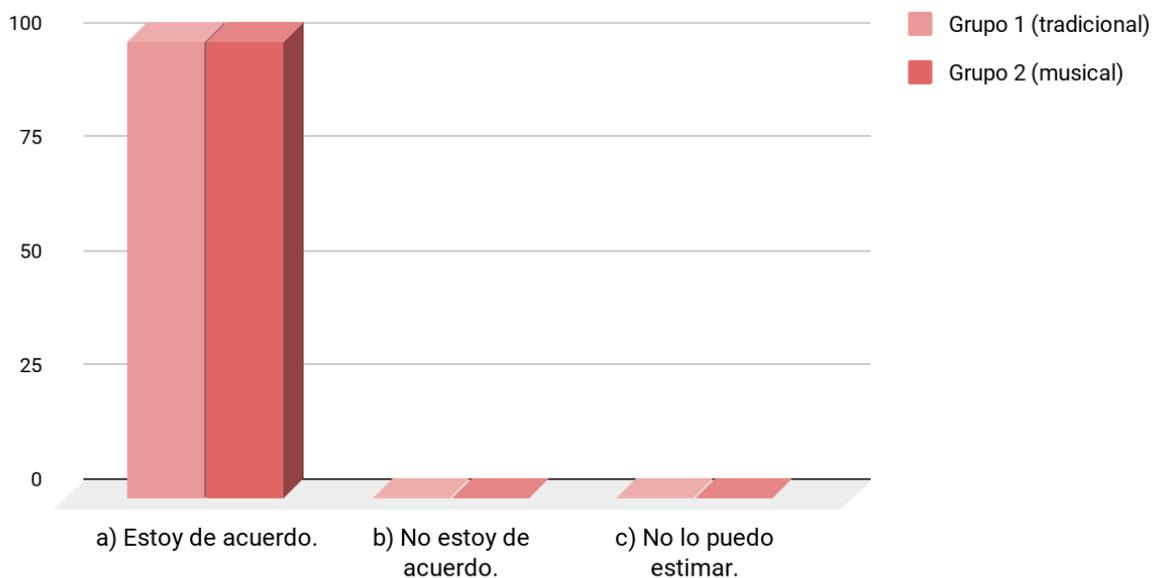


Gráfico 12. Resultados de ambos grupos – afirmación 6

Para terminar, como se puede ver en el gráfico 12, con la afirmación “Creo que la música y las actividades musicales despiertan el interés en mí por la lengua y cultura hispana y latina” 100% de los alumnos de ambos grupos están de acuerdo.

En general, como se puede notar en las tablas y en los gráficos con los resultados organizados de ambos grupos, la mayoría de los estudiantes guarda la actitud positiva hacia el uso de la música en el aula de español como lengua extranjera. Más de 70% de estudiantes en ambos grupos piensa que el contenido musical tiene un lugar muy importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, más de 80% de estudiantes en ambos grupos indica que en sus clases de español como lengua extranjera raramente usan música como herramienta didáctica. Más adelante, a más de 75% de estos alumnos les gustaría usar más contenido musical en las clases de español. Más de 80% de los alumnos piensa que la música y las actividades musicales hacen más fácil el proceso de adquisición del nuevo vocabulario, sin embargo, solo unos 40% piensa que lo mismo pasa en el proceso de adquisición de las nuevas construcciones gramaticales. Para concluir, 100% de los alumnos de ambos grupos, o, en otras

palabras, todos los alumnos encuestados, piensan que el contenido musical despierta en ellos el interés más grande por la lengua y cultura hispana y latina.

4.5. DISCUSIÓN

Para comenzar, cabría recordar que esta investigación tiene como objetivo principal analizar el rol que las actividades musicales tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera comparándolo con los efectos de la forma tradicional de enseñar español como lengua extranjera que sigue el progreso diseñado por el manual usado en la clase. Asimismo, el objetivo es investigar si la música también tiene influencia en recordar el contenido a largo plazo. Por otro lado, esta investigación también pretende establecer el estado real del uso de música en clases de español como lengua extranjera en escuela secundaria y cuestionar los pensamientos de los alumnos hacia música comparando opiniones de los alumnos sin y con experiencia musical en la clase de español como lengua extranjera.

En primer lugar, se puede notar que el grupo que tuvo la clase con la base musical tiene mejores resultados que el grupo que tuvo la clase tradicional. Las diferencias no son muy grandes, pero son notables y ofrecen un espacio de comparación y desarrollo. De ahí, se pueden ir dando diferentes conclusiones e implicaciones educativas. Los resultados muestran que las actividades musicales en el aula de español como lengua extranjera definitivamente mejoran la adquisición de nuevo vocabulario, como en corto plazo, tanto en largo plazo. Los estudiantes tuvieron mejores resultados en el examen del vocabulario específico por la unidad trabajada después de hacer una clase en la que se habían combinado las actividades ofrecidas en el manual y las actividades desarrolladas en la base musical creadas por la profesora. Una diferencia aún más grande se puede notar en la segunda fase de la investigación que se realizó un mes después de las clases hechas, en la que el grupo con la experiencia musical tuvo los resultados mucho mejores que el grupo con la experiencia tradicional de la clase. Esta diferencia no se nota solamente entre los resultados de cada grupo sino en la caída más pequeña de los resultados del grupo musical, que el grupo tradicional. Con toda la información presentada, hay que destacar que la música tiene un rol importante en el aprendizaje de español como lengua extranjera, especialmente en el ámbito del vocabulario, como está apoyado en la investigación. Los esfuerzos de tantos profesionales, que hemos nombrado en el marco teórico, para subrayar las

similitudes entre la música y el lenguaje y su correlación en el mundo del aprendizaje de las lenguas extranjeras, otra vez han sido confirmados.

Sin embargo, esta investigación abre otro espacio del progreso de la formación en las lenguas extranjeras, y este espacio se lo puede relacionar con la parte de análisis de los manuales de español como lengua extranjera. La oferta de las actividades musicales dentro de los manuales para los alumnos y para los profesores es, en mayoría de los casos, escasa, lo que deja al profesor muchísimo trabajo individual. Los resultados de la encuesta muestran el gran interés de los alumnos de la escuela secundaria con el programa clásico en Zagreb por la música y su uso en el aula de español como lengua extranjera. Sin embargo, la misma encuesta indica que las actividades musicales ocupan muy poco espacio en la programación de las clases de español como lengua extranjera lo que también podemos relacionar con poco espacio de las actividades musicales en los manuales de español como lengua extranjera usados en los institutos diferentes. En el mismo tiempo, los alumnos muestran el entendimiento de la influencia y de la importancia que la música puede tener en su proceso de aprendizaje de español y creen que este proceso puede ser más fácil con el uso de las actividades musicales, pero más en el ámbito del vocabulario que en el ámbito de la gramática. Por otro lado, otras conclusiones que se pueden extraer de los resultados de esta encuesta, están relacionados con las actitudes diferentes entre el grupo con los alumnos que no tuvieron la experiencia con las actividades musicales, y los que la tuvieron. La diferencia no es grande, pero se puede notar que los alumnos del grupo 2, o a lo largo de este trabajo el grupo musical, después de tener una clase basada en las actividades musicales, apoyan fácilmente y en mayoría el uso de la música en la clase y promueven su importancia e influencia a la hora de aprender español como lengua extranjera.

Esta encuesta representa la segunda parte de la investigación, pero se puede conectar estrechamente con las conclusiones de la primera parte de la investigación. Las conclusiones de la primera parte demuestran la correlación segura entre la música y el lenguaje, lo que está apoyado en el marco teórico de este trabajo. Además, se confirme escasa oferta de las actividades musicales en los manuales de español como lengua extranjera y con eso, poco uso de dichas actividades en la clase. Sin embargo, en el marco teórico se observan otras fuentes de los materiales musicales que se podrían usar en la clase de ELE poniendo énfasis en las posibilidades de nuevas tecnologías y una fuente ilimitada que es el Internet. Además, con tantas posibilidades disponibles, se quiere apoyar a la comunidad docente al diseño de sus propias secuencias didácticas basadas en la música dentro de los límites de la programación

lingüística de su instituto. De todos modos, este trabajo muestra la existente relación entre la música y el lenguaje, el interés de los estudiantes y su entendimiento de la importancia de esta relación, pero muy poca oferta y muy poco uso de dichas posibilidades a la hora de realizar clases de español como lengua extranjera.

5. CONCLUSIÓN

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera representa un proceso duro y largo, pero los profesores de las lenguas extranjeras y otros profesionales educativos experimentan constantemente con nuevas formas de acercar una lengua extranjera a sus alumnos y hacer este proceso más motivador y más productivo. Una de estas formas de aproximación del contenido de una lengua extranjera es definitivamente a través de la música y las actividades musicales. La música y el lenguaje comparten muchos aspectos comunes en los niveles sociocultural, psicológico-mental y neurobiológico. La música y el lenguaje son ambos productos sociales y existen ciertas razones por las que algo entendemos como música o lenguaje. Además, el sistema musical y el sistema lingüístico son unos de los sistemas fundamentales con los que nace cada persona, son objetos sonoros y como tales comparten ciertas características. Todos estos hechos nos llevan a la conclusión que son ambos característicos solamente por la raza humana. Además, existen muchos trabajos profesionales que afirman la influencia de la formación musical en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que afirma la OPERA hipótesis. Asimismo, es conocido que cada persona afronta los retos del aprendizaje de una manera diferente, usando el tipo de inteligencia más desarrollado en sí misma, donde se pueden relacionar la inteligencia musical y la inteligencia lingüística.

Para concluir, mostrada y elaborada relación entre la música y el lenguaje abre un espacio educativo y creativo con el objetivo de mejorar los métodos de enseñar español como lengua extranjera. Los docentes de español como lengua extranjera deben constantemente ir investigando y probando nuevas tendencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Parece evidente que las actividades musicales todavía no están adecuadamente involucradas en la programación de las clases de español como lengua extranjera ni su papel está suficientemente analizado y acentuado. Los manuales que se usan en la enseñanza de español seguramente no mejoran la situación. Sin embargo, las nuevas tecnologías representan posibilidades inmensas de la búsqueda del material necesario, pero también facilitan la realización de la utilización de los audios o videos en las clases. Por eso, este trabajo pretende motivar a los profesionales en la enseñanza de español como lengua extranjera a crear nuevos propósitos musicales y formularlos en las implicaciones educativas utilizables.

Los resultados de la investigación realizada confirman todos los esfuerzos teóricos que están representados. Los alumnos todavía no están acostumbrados al uso de las actividades musicales, pero podemos asegurarnos que están abiertos a nuevos propósitos didácticos y que entienden

en qué forma la música puede entrar en su mundo escolar. En este sentido, uno de los aspectos más importantes para los alumnos, pero también para los profesores, es la sensación relacionada con la mención de música. Las actividades musicales no solamente tienen un apoyo psicológico-mental y neurológico, sino también tienen fuerza de crear una atmósfera relajada y prolífica en el aula de español como lengua extranjera. Pero más que todo, la música sube el nivel de motivación en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera, sube el nivel de interés no solamente por la lengua, sino también por toda la cultura hispana y latina. Con este incremento de la motivación y el interés, nuestros estudiantes se van convirtiendo en las personas llenas de conocimiento y comprensión de las culturas mundiales, pero también en las personas conscientes de la riqueza y de la particularidad de su propia cultura e identidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Alles Garcia, Lydia (2015), “Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa”, Universidad de Oviedo, disponible en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/31963/6/TFM_Alles%20García.pdf

Bilalovic Kulset, Nora (2015), “Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA hypothesis”, disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/314756155_Singing_in_the_multicultural_kindergarten_leads_to_second_language_acquisition_and_social_inclusion_Explained_by_the_OPERA_hypothesis

Castro Yagüe, Mercedes (2003), “Música y canciones en la clase de ELE”, Universidad Antonio de Nebrija, disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>

Castro Yagüe, Mercedes (2010), “Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas”, en *SinoELE, Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiiijornadasT_Castro.pdf

Chobert, J. y Besson, M. (2013), “Musical Expertise and Second Language Learning”, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263395915_Musical_Expertise_and_Second_Language_Learning

Cross, I. y Tolbert, E. (2009), “Music and meaning”, en S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford, Oxford University Press, pág. 24-34

Díaz-Bravo, Rocío (2015), “Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital”, en *Porta Linguarum*, junio 2015 – pág. 203-214, disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/15Rocio.pdf

Duff, A. y Maley, A. (2003), *Literature*, Oxford: Oxford University Press

Fonseca Mora, M. C., Avila López, J. y Gallego Segador, A. (2015), “Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera”, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*, disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/46500>

Gardner, Howard (1994), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México

Igoa, José Manuel (2010), “Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje”, Universidad Autónoma de Madrid, en *Epistemos*, Nº1- mayo 2010, pág. 97 – 125, disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/article/view/2703/2515>

Jiménez, J. F., Martín, T. y Puigdevall, N. (1999): “Sobre el uso didáctico de canciones en clase de español lengua extranjera, con un ejemplo de tipología”, en *Revista Electrónica ELENET 3*

Pastuszek-Lipinska, Barbara (2008), “Influence of music education on second language acquisition”, en *Acoustic 08 Paris*, disponible en: <http://www.conforg.fr/acoustics2008/cdrom/data/articles/001933.pdf>

Patel, A.D. (2008), *Music, language and the brain*, Oxford, R.U.: Oxford University Press

Patel, A.D. (2011), “Why would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis”, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/51484381_Why_would_Musical_Training_Benefit_the_Neural_Encoding_of_Speech_The_OPERA_Hypothesis

Francois C. y Schön D. (2010), “Learning of musical and linguistic structures: comparing event-related potentials and behavior”, en *Neuroreport* 21, 928–932

Wen Du (2018), “Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España”, Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <https://eprints.ucm.es/49390/1/T40281.pdf>

APÉNDICE:

ANEXO 1

Embarque 2; Módulo 5; Lección 9 - En el gimnasio; página 79-84

Objetivo

Hablar de deportes en el gimnasio y al aire libre

Compara acciones y lugares

Competencias pragmáticas

- Expresar acción en desarrollo.
- Comparar.
- Expresar intensidad/frecuencia.
- Expresar necesidad.
- Hablar de acciones/habituales en el pasado.
- Describir algo o a alguien en el pasado.
- Expresar cambio.
- Destacar una cualidad.

Acciones

Competencias lingüísticas

Oratoria

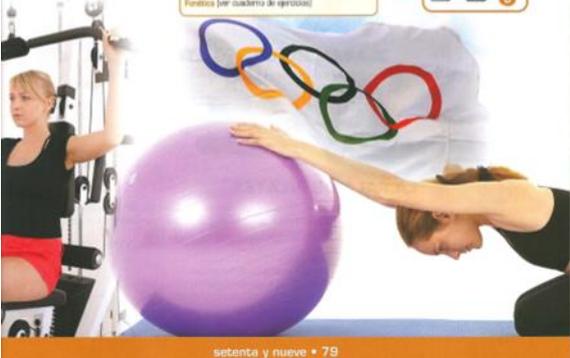
- El gerundio de los verbos regulares e irregulares.
- El presente continuo con los pronombres de 1^o y 2^o.
- El contraste presente/presente continuo.
- Los comparativos regulares: mejor, peor, mejor y peor.
- Antes/Después de + nombre/infinitivo.
- En vacaciones + infinitivo.
- El presente imperfecto de los verbos regulares e irregulares.
- Las expresiones de tiempo: siempre, casi siempre, a veces, generalmente, nunca, en aquella época, todos los años/todos los días.
- La partícula *soy* + infinitivo.
- El superlativo: *el más* + adjetivo/adverbio.
- *Uso*.
- Las actividades en un gimnasio.
- Las instalaciones y deportes al aire libre.
- Realiza (ver cuaderno de ejercicios)

Hablas de una etapa de tu vida

Competencia sociolingüística

- Juegos Olímpicos y Paralímpicos.
- Deportes de aventura.

Participa en la comunidad de Embarque 3



setenta y nueve • 79

Lección 9 En el gimnasio

Lección

9

1 LEVANTAR PESAS, BAILAR

Estas son algunas actividades que se pueden hacer en un gimnasio. Relaciona cada acción con su imagen correspondiente.

1. levantar pesas

2. hacer estiramientos

3. hacer bicicleta

4. bailar

5. hacer abdominales

6. nadar

7. hacer relajación

8. correr en la cinta








Gramática

gerundio
regular
andar > andando
hacer > haciendo
salir > saliendo

irregular
pedir > pidiendo
decir > diciendo
leer > leyendo

2 LA SALA DE PILATES

Para estar en forma, muchas personas deciden hacer ejercicio.

a. Escucha qué ofrece este gimnasio y di si son verdaderas o falsas estas afirmaciones.

1. El gimnasio tiene cinco plantas.
2. En este momento la gente está bailando flamenco.
3. La sala de máquinas está en la segunda planta.
4. La piscina es solo para bebés.
5. Si vas con un amigo, pagas menos.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ochenta • 80

b. Lee el diálogo que has escuchado y responde a las preguntas.

• Buenas tardes, señores oyentes, como saben hoy es el día del deporte y nuestro compañero, Pedro, ha visitado el gimnasio En forma. Pedro, ¿cómo es ese gimnasio? Cuéntanos.

• Hola, buenas tardes, como has dicho, estoy en el gimnasio En forma, un gimnasio muy bien preparado. En la primera planta están la sala 1 que es la sala de cardio donde se puede correr en la cinta y hacer bici estática, y la sala 2, donde hay clases de baile.

• ¿Qué clases de baile ofrecen?

• Clases de funk, salsa, sevillanas y hip-hop. Ahora mismo están bailando salsa. En esta planta también está la sala 3, que es la sala de pilates donde ahora están haciendo estiramientos.

• ¿Y qué otras actividades hay?

• En la segunda planta, en la sala 4 están todas las máquinas para hacer pesos, abdominales, etc. En la sala preferida de muchos clientes. La última sala es la de ciclo indoor. En este momento hay clase de spinning y todos están haciendo bicicleta.

• Oye, dios, ¿tiene piscina?

• Sí, está en la planta baja. Hay clases para todas las edades. Ahora están enseñando a nadar a bebés, pero también hay baños libres.

• Es un gimnasio muy completo, ¿y el precio?

• Me dice el dueño del gimnasio que ahora tienen una oferta, si vienes con un amigo, no hay que pagar la matrícula de inscripción.

• Muy bien, queridos oyentes, aprovechen para estar en forma y celebrar con actividad física el día del deporte. Gracias, Pedro.

1. ¿Qué actividades hay en el gimnasio y dónde?
 2. ¿Qué actividades están haciendo en este momento? Escribe las.

3 LE ESTÁ DANDO UN MASAJE

a. Lee los minidiálogos y relaciona cada uno con su imagen correspondiente.

1. ¿Quién está haciendo Bes? ¿Levantó pesos. Las está levantando con el monitor.

2. ¿Julio y Eva están haciendo estiramientos? No, no los están haciendo. Están hablando.

3. ¿Quién hace? Le está dando un masaje.

4. Mira, está haciendo un ejercicio de relajación. Sí. Es un ejercicio nuevo y le está practicando.

Gramática
 Posición de los pronombres de OD y OI
 Está haciendo ejercicios. Le está haciendo.
 Está haciéndolo. Está pagando al recepcionista. Le está pagando. Está pagándole.

ochenta y uno • 81

b. Ahora observa las imágenes y transforma las frases como en el ejemplo.

1. Está pagando al recepcionista. *Le está pagando.*

2. Están haciendo estiramientos.

3. Está bebiendo agua.

4. Está levantando pesos.

4 BAILE TÍPICO DE SEVILLA
 Aquí tienes las actividades que ofrece este gimnasio. Relaciona cada una con su descripción.

1. yoga
 2. sevillanas
 3. aeróbic
 4. gap
 5. salsa
 6. gimnasia de mantenimiento
 7. pilates

a. Baile de origen caribeño muy alegre.
 b. Ejercicios de respiración y de control mental para relajarse.
 c. Baile típico de Sevilla.
 d. Gimnasia dinámica que sigue el ritmo de la música.
 e. Gimnasia especial para glúteos, abdominales y piernas.
 f. Actividad que realizamos para estar en forma.
 g. Ejercicios de estiramientos.

5 ¿MEJOR O PEOR?
 Dos amigos hablan de las actividades que practican durante la semana.

a. Escucha qué dicen y marca la opción correcta.

1. La clase de salsa es: a. peor que la de capoeira. b. más alegre que la de capoeira. c. muy suave.

2. La clase de gap es: a. muy divertida. b. más aburrida que otras clases. c. mejor que la clase de yoga.

3. En la clase de yoga: a. se hacen estiramientos. b. los movimientos son muy fuertes. c. el número de personas es mayor que en otras clases.

b. Observa ahora las fotos y compara unas actividades con otras. Justifica tu respuesta.

El baile es mejor que...

Gramática
 Comparativos irregulares
 bueno/bien > mejor que
 malo/mala > peor que
 (con edad y cantidad)
 grande > mayor que
 pequeño > menor que

ochenta y dos • 82

6 ANTES DE LA CLASE
 Estas son las normas de uso de las instalaciones de un centro deportivo. Léelas y marca si son verdaderas o falsas las afirmaciones que se hacen.

Expresar anterioridad
 Hay que ducharse antes de nadar/de la clase de natación.

Expresar posterioridad
 Hay que ducharse después de bañarse/de la clase de baile.

EN FORMA
 El gimnasio En forma renueva sus instalaciones.

Normas de uso

Gimnasio

- Es necesario llevar el carné del gimnasio siempre y mostrarlo al monitor.
- Hay que dejar los zapatos de salir (bolsos, dinero, móvil, etc.) en las taquillas que están en los vestuarios. Hay que pedir la llave en recepción.
- Antes de entrar en las salas del gimnasio es necesario llevar calzado deportivo.
- Después de las clases hay que recoger el material que se ha usado.
- Hay que traer los objetos personales (bolsa, gafas, champú, etc.) para ducharse.

Piscina

- Antes de la clase de natación hay que ducharse.
- Es necesario usar gorro de baño.
- Después del baño hay que ponerse zapatillas en el área de la piscina.

La dirección

V F

- Las instalaciones del gimnasio son nuevas.
- La llave de las taquillas está en recepción.
- En esta gimnasio es necesario usar calzado deportivo.
- Antes de terminar las clases hay que colocar el material.
- Hay que ducharse después de nadar.

7 ANTES ES NECESARIO
 En el gimnasio es necesario llevar el carné a las clases. Escribe qué es necesario hacer antes y después de estas actividades.

1.

2.

3.

4.

Acción
COMPARAS ACCIONES Y LUGARES
 Lleva a clase 3 fotos tuyas realizando diferentes actividades.

a. Explica a tu compañero qué estás haciendo y dónde.
 b. Di cuándo haces esas acciones y qué es necesario para realizarlas.
 c. Compara tus acciones y lugares con los de tu compañero.

ochenta y tres • 83

g Práctica de gramática

El gerundio de los verbos regulares e irregulares

1. Forma el gerundio de estos verbos.

1. hablar	4. cambiar	7. pedir	10. oír
2. ver	5. salir	8. venir	11. leer
3. hacer	6. beber	9. ir	12. traer

El presente continuo: estar + gerundio y los pronombres de OD y OI

2. Transforma las frases como en el ejemplo.

1. Estoy viendo la tele. *Estoy viendo la tele.*

2. Estamos haciendo abdominales. _____

3. Está escribiendo al monitor. _____

4. Estáis preguntando al profesor. _____

5. ¿Estáis completando la inscripción del gimnasio? _____

6. Se está lavando la cara. _____

El contraste presente/presente continuo

3. Completa con presente o con estar + gerundio.

1. ¿(Vestir, tú) _____ conmigo al cine?
 • Ahora (hacer) _____ los ejercicios de gramática. Si quieres, (ir, nosotros) _____ mañana.

2. ¿Me (acompañar, vosotros) _____ al gimnasio?
 • No podemos, (ver) _____ un partido de fútbol por televisión.

3. • Juan, ¿(hacer, nosotros) _____ un poco de yoga?
 • Más tarde porque ahora (leer) _____ las noticias.

Los comparativos: mejor que, peor que, mayor que, menor que

4. Escribe las frases usando el comparativo irregular adecuado.

1. Los estiramientos/buenos los saltos. *Los estiramientos son mejores que los saltos.*

2. Correr en la cinta/malo/levantar pesos. _____

3. Victor/grande/lo novia. _____

4. Rocío y Montse/pequeño/lo hermanos. _____

5. Yo/mal/ayer. _____

Es necesario + infinitivo; antes/después de + nombre/infinitivo

5. Escribe qué es necesario hacer antes y después de estas situaciones.

1. Para ir a la piscina. _____

2. Para bailar la danza del vientre. _____

3. Para hacer aeróbic. _____

4. Para hacer bicicleta. _____

ochenta y cuatro • 84

ANEXO 2

La prueba 1 – primera fase de la investigación

EN EL GIMNASIO

1. *Napiši hrvatski prijevod sljedećih pojmova i fraza:*

levantar pesas -
la máquina -
hacer estiramientos -
el vestuario –
la matrícula de inscripción -
el calzado deportivo -
hacer relajación -
correr en la cinta –

2. *Napiši sljedeće pojmove na španjolskom:*

plesati -
teretana -
raditi trbušnjake -
dvorana -
sat plesa -
voziti bicikl -
sprava -
plivati -

3. *Dopuni riječima koje nedostaju.*

_____ es el baile de origen caribeño muy alegre. _____
de salsa es muy alegre y divertido. En mi _____ hay actividades
de todos tipos. Salsa, y también, otros tipos de _____. Sin embargo, no
me gustan los vestuarios ni _____ para poner las cosas dentro. Son
pequeñas y me parecen sucias. Por otro lado, hay _____, así que se puede
nadar. Solamente que necesitas ducharte antes y tener tu propio
_____.

las taquillas, salsa, gorro de baño, la clase, una piscina, baile, gimnasio

ANEXO 3

Ficha con el texto de la canción y actividad musical

Cuando entras en **gimnasio** por primera vez,
Tienes que pagar la **matrícula de inscripción**
Entonces vas a preguntar: ¿Dónde está el **vestuario**?
Y pedir la llave de **taquilla** en **recepción**.

Bailando, bailando,
Clase de salsa o **sevillana** está empezando.
Nadando, nadando,
Hay y **piscina**, necesitas tu **gorro de baño**.

Levantar (las) **pesas**,
Hacer estiramientos,
Hacer (la) **bicicleta**,
Bailar, ¡lo hay de todo!
Ya no puedo más, ya no puedo más.

Hacer abdominales,
Hacer relajación,
Correr en la cinta,
Nadar, ¡lo hay de todo!
Ya no puedo más, ya no puedo más.

Quiero **entrenar** contigo,
Bailar contigo,
Nadar contigo,
Tener contigo,
Clase de pilates o **clase de baile**. (x2)

Quieres saber cuántas **salas** hay para entrenar,
Es que lo puedes preguntar a tu **monitor**.
Cómo usar las **máquinas** él te lo puede mostrar.
No te olvides **calzado deportivo** llevar.

Bailando, bailando,
Clase de salsa o **sevillana** está empezando.
Nadando, nadando,
Hay y **piscina**, necesitas tu **gorro de baño**.

Levantar (las) **pesas**,
Hacer estiramientos,

Hacer (la) bicicleta,

Bailar, ¡lo hay de todo!

Ya no puedo más, ya no puedo más.

Hacer abdominales,

Hacer relajación,

Correr en la cinta,

Nadar, ¡lo hay de todo!

Ya no puedo más, ya no puedo más.

Quiero entrenar contigo,

Bailar contigo,

Nadar contigo,

Tener contigo,

Clase de pilates o clase de baile. (x2)

Entrenar, hacer relajación, taquilla, hacer bicicleta, clase de pilates, calzado deportivo, hacer abdominales, gorro de baño, hacer estiramiento, matrícula de inscripción, bailar, máquina, clase de salsa, gimnasio, correr en la cinta, sala, nadar, vestuario, clase de baile, recepción, levantar pesas, monitor, piscina, sevillana.

ANEXO 4

La prueba 2 – segunda fase de la investigación

EN EL GIMNASIO

1.) *Napiši prijevod sljedećih riječi i fraza:*

hacer abdominales –
la máquina -
correr en la cinta -
la matrícula de inscripción -
el gorro de baño -
la piscina –

2.) *Napiši sljedeće pojmove na španjolskom:*

teretana –
dvorana –
plesati –
voziti bicikl –
plivati –
sat plesa -

3.) *Ubaci riječi koje nedostaju.*

Cuando entras en _____ por primera vez, tienes que pagar la _____ . Entonces vas a preguntar: ¿Dónde está el _____ ? Y pedir la llave de _____ en recepción. Si quieres saber cuántas _____ hay para entrenar, lo puedes preguntar a tu _____. También, él te puede mostrar cómo usar las _____. Después de entrenamiento, siempre tienes que _____ o hacer relajación.

Matricula de inscripción, monitor, máquinas, gimnasio, hacer estiramiento, vestuario, salas, taquilla

ANEXO 5

La encuesta

- 1.) Smatram da je glazbeni sadržaj bitan kod učenja stranog jezika.
 - a) Slažem se
 - b) Ne slažem se
 - c) Ne mogu ocijeniti

- 2.) Na satu španjolskog jezika često slušamo španjolsku ili latino glazbu.
 - a) Slažem se
 - b) Ne slažem se
 - c) Ne mogu ocijeniti

- 3.) Volio/voljela bih više koristiti glazbu na satu španjolskog jezika.
 - a) Slažem se
 - b) Ne slažem se
 - c) Ne mogu ocijeniti

- 4.) Smatram da lakše usvajam novi vokabular kroz glazbu ili glazbene aktivnosti.
 - a) Slažem se
 - b) Ne slažem se
 - c) Ne mogu ocijeniti

- 5.) Smatram da lakše usvajam nove gramatičke konstrukcije kroz glazbu ili glazbene aktivnosti.
 - a) Slažem se
 - b) Ne slažem se
 - c) Ne mogu ocijeniti

- 6.) Smatram da glazba ili glazbene aktivnosti u meni bude veći interes za španjolski jezik i kulturu.
 - a) Slažem se
 - b) Ne slažem se
 - c) Ne mogu ocijeniti