

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

La enseñanza de alemán como lengua extranjera a músicos

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS  
MODERNAS (LETRAS ALEMANAS)

PRESENTA

JOSÉ LUIS SÁNCHEZ GARCÍA

Asesora: Dra. Claudia Guadalupe García Llampallas



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

<b>Introducción .....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo I: Música y lenguaje .....</b>	<b>4</b>
1. La importancia de la música para el hombre.....	4
2. Música y lenguaje.....	5
2.1 Relaciones entre música y lenguaje.....	5
2.2 Dimensión social. ....	10
2.3 Diálogo entre la música y otras formas de cultura .....	11
3. La enseñanza de la lengua y la música.....	13
3.1 Los objetivos de la enseñanza musical.....	13
3.2 Tres metodologías de la instrucción musical .....	16
3.3 Tres metodologías de la enseñanza de idiomas .....	22
3.4 Coincidencias entre las metodologías de la de enseñanza de idiomas y de la instrucción musical.....	25
3.5 El perfil del profesor .....	27
3.6 Las cinco preguntas para delinear un programa.....	31
4. Aprendizaje de la lengua y la música .....	35
4.1 Perfil del estudiante músico.....	35
4.2 La teoría de las inteligencias múltiples.....	38
4.3 La inteligencia musical .....	40
4.4. Sentando las bases para el aprendizaje de idiomas.....	42
<b>Capítulo II: Propuesta metodológica de la enseñanza de alemán para músicos .....</b>	<b>46</b>
1. Análisis de necesidades.....	46
2. Análisis de las necesidades de aprendizaje .....	50
3. El diseño del curso para los estudiantes de alemán de la Facultad de Música de la UNAM .....	53
3.1 El contenido del curso.....	54
3.2 La metodología de la enseñanza.....	63
3.3 El método de evaluación.....	67
4. Reflexiones.....	68
4.1 Cómo se enseña un idioma a músicos.....	68
4.2 La facilitación de la adquisición del lenguaje .....	74
<b>Conclusiones.....</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografía general.....</b>	<b>79</b>

## Introducción

En 20 años de carrera como profesor de programas generales de idiomas me he topado con el hecho de que los alumnos a veces requieren una clase que se adecue a ciertos propósitos específicos. Para atender estas demandas a veces he trabajado con glosarios y material especializado para proporcionarles el vocabulario que requieren en su estudio o trabajo. Sin embargo, desde hace 4 años que fui contratado en la Facultad de Música de la UNAM (antes ENM) fue claro que los cursos que se impartieran ahí deberían ser especiales en su totalidad. Esto por el hecho de que, por un lado, muchos de los estudiantes de esta escuela tienen la necesidad de utilizar el idioma de manera casi inmediata (viajan frecuentemente a países de habla alemana) y por el otro, están expuestos de manera muy limitada al idioma (32 horas por semestre durante sólo 4 semestres).

Viendo esta situación y no queriendo tomar el tan socorrido recurso de ofrecer un curso general a un público con necesidades específicas, decidí emprender una investigación sobre la mejor manera de enseñar alemán a un público compuesto por músicos en ciernes. Es de notar que, aparte de la investigación documental sobre la que este trabajo está basado, una parte esencial de esta investigación se llevó a cabo de manera oral, es decir, a través de entrevistas con cantantes profesionales y profesores de música en distintas instituciones de la Ciudad de México. A lo largo de esta investigación descubrí varios datos que me ayudaron a obtener una perspectiva más amplia sobre mi quehacer en la Facultad de Música, los cuales van desde la peculiar actitud de los músicos respecto a materias consideradas “teóricas” —como los idiomas— a las profundas relaciones entre la música y el lenguaje.

El presente trabajo está dividido en dos capítulos y un apartado para conclusiones. El primer capítulo contiene el marco teórico del que parte y dentro de cuyos límites se desarrolla la presente tesina: la música desde un punto de vista antropológico; las relaciones entre la música y el lenguaje; conceptos básicos referentes a la enseñanza de la

música y de los idiomas y sus relaciones; el aprendizaje de la lengua y la música; el perfil del estudiante músico; la teoría de las inteligencias múltiples y una semblanza de las características, conocimientos y habilidades que debe tener un profesor para poder dar buenas clases de idioma a músicos. Esta última exploración fue muy relevante porque me ayudó a definir un ideal que perseguir.

En el segundo capítulo se hace una propuesta metodológica para la enseñanza del alemán para músicos basada en un análisis de necesidades. Este mismo capítulo está dedicado a delinear el programa correspondiente al primero de los cuatro semestres de alemán que se ofrecen en la Facultad de Música y a bosquejar algunas ideas sobre las técnicas de enseñanza que se pueden utilizar en la enseñanza de las diferentes habilidades. Por último se hacen algunas notas sobre el método de evaluación que se utilizará en el curso y además se exponen algunas reflexiones sobre la enseñanza de un idioma a músicos derivadas de esta investigación y la facilitación de la adquisición del lenguaje.

En un apartado especial al final del trabajo se presentan las conclusiones a las que se llegó después de la investigación. Éstas van desde los materiales a utilizar, el contexto de aprendizaje hasta el aprovechamiento de las técnicas de estudio ya desarrolladas por los estudiantes para el mejoramiento y la adecuación de las clases de alemán en la FaM.

# Capítulo I: Música y lenguaje

## 1. La importancia de la música para el hombre

En muchas culturas la música y el sonido revisten tanta importancia que son indisolubles de los mitos de creación. En estas culturas la música se percibe como un regalo divino, casi igual de importante que el fuego. En un curso impartido en el año 2015 en la Facultad de Música de la UNAM, Evguenia Roubina mencionaba que los pueblos prehispánicos de México atribuyeron “a varios instrumentos un origen celestial” (Roubina, 2015). Ya que “el origen del mundo casi siempre procede de un suceso audible”<sup>1</sup> (Baumann, 2000), no es raro que nuestro propio y más moderno mito creacionista lleve el nombre de *big bang*. La música es la esencia y la fuerza primigenia del cosmos y la vida.

Aparte de explicar el origen de los pueblos, la música tenía (y tiene) en varias partes del mundo el propósito concreto de preservar el orden de la vida. Entre los vendedores de Sudáfrica, por ejemplo, existe una serie de canciones para marcar diferentes momentos de la vida: canciones de siembra, canciones de cosecha, canciones de rituales de paso, etc. (Blacking, 2006). Por otro lado, en nuestro país algunas de las funciones de la música prehispánica eran religiosas y comunitarias.

Otra función central que cumple la música en la vida del hombre es la comunicación. “A través de las formas de expresión musicales el hombre está en comunicación con la naturaleza, los animales o con fuerzas sobrenaturales” (Baumann, 2000). A esta comunicación con lo divino se aúna muchas veces la danza —Los giros de los derviches sufíes de Turquía, por ejemplo, dan plena cuenta de ello.

---

<sup>1</sup> A menos que se especifique lo contrario, las traducciones de las citas son nuestras.

A pesar de las grandes diferencias presentes entre las “conductas musicales” de los diferentes pueblos, éstas muestran algunos puntos en común que es interesante analizar:

- 1) un principio ontológico-energético (*energeia*) de la música que significa que los sonidos surgieron de lo sobrenatural y lo divino,
- 2) un principio teológico frecuentemente derivado de esto, que se entiende en muchas religiones como una forma elevada de adoración y de glorificación de fuerzas sobrenaturales,
- 3) un principio cosmológico-matemático, que refleja la música en armonía con el universo como ordenamiento de cifras y proporciones,
- 4) un principio de *ethos* conectado de varias maneras con esto, que pone a la música al servicio de la educación o la utiliza como
- 5) principio terapéutico para la “curación del mundo”,
- 6) un principio retórico-expresivo, que subraya el íntimo parentesco entre la lengua, la música, la danza y la expresión y
- 7) un principio simbólico de filosofía natural que entiende la música como inteligencia objetivada y “obra de arte” simbólico-estética (*ergon*) de una forma de comunicación, interacción e integración específica a cada cultura. (Baumann, 2000)

Habiendo considerado lo anterior no es de extrañar que la música esté relacionada estrechamente con la filosofía. A lo largo de la historia varios filósofos se han ocupado de ella desde las más diferentes perspectivas pero, como se mencionó arriba, una de las relaciones más claras se da entre la música y el lenguaje. Analicemos esto un poco más de cerca.

## 2. Música y lenguaje

### 2.1 Relaciones entre música y lenguaje

Se dice que la música es el lenguaje universal, pero más allá de este lugar común, la música y el lenguaje efectivamente comparten varios rasgos.

- **Rasgo fundamental:** Al igual que el lenguaje, la música es un rasgo fundamental del ser humano (Sacks, 2009)<sup>2</sup> en cuanto a que lo diferencia de los otros seres vivos. Para ilustrar este punto consideremos lo siguiente: Es común escuchar que ciertos animales

---

<sup>2</sup> “Los humanos somos una especie tan lingüística como musical”, p. 11.

cantan o que tienen incluso sentido del ritmo en cuanto a que golpean rítmicamente alguna superficie, pero en uno de sus artículos (Honing, 2012), Henkjan Honing, profesor de cognición musical en la Universidad de Ámsterdam dice que un rasgo musical característico del ser humano es ser capaz de captar el “pulso regular” de una melodía que está oyendo (*beat induction*<sup>3</sup>) y sincronizarse -incluso bailar- al ritmo de éste. Al parecer, esto no puede ser hecho de manera natural por los animales.

- **Elemento innato:** Se podría decir que la música es un elemento innato de nuestra especie. A lo largo de la historia se tiene noticia del desarrollo lingüístico y musical de prácticamente todos los pueblos de la tierra. Blacking dice que “Hay tanta música en el mundo que es razonable suponer que la música, como el lenguaje y posiblemente la religión, es un rasgo específico de nuestra especie.” (Blacking, 2006: 35)

Un poco más adelante, el autor continúa esta argumentación:

“Supongamos que argumento que, puesto que hay algunas sociedades cuyos miembros son musicalmente competentes en la misma medida que toda persona lo es en materia de lenguaje, la música puede ser también un elemento específico de la especie humana.”, *ibid*, p. 65.

- **Sintaxis:** Ambos se rigen por una sintaxis determinada. En un estudio publicado dentro del libro *Language, music, and the brain: a mysterious relationship* el teórico musical Fred Lerdahl propone un modelo en el que “las principales correspondencias entre la música y el lenguaje parecen estar entre la sintaxis musical y la fonología lingüística, no entre la sintaxis musical y la sintaxis lingüística.” (Arbib, 2013: 257) Esto no parece extraño en dos formas de expresión en las cuales los silencios son tan expresivos como los sonidos de los que están constituidos. Estos sonidos siguen patrones de organización fijos que recuerdan directamente las relaciones jerárquicas mostradas por el lenguaje natural.

- **Sonido como base de la comunicación:** En ambos se puede ver el uso de rasgos fonéticos como la entonación o el ritmo como medio para comunicar información. En el

---

<sup>3</sup> “BI [Beat Induction] might be considered a spontaneously developing, domain-specific, and species-specific skill.”



caso del lenguaje, la entonación nos proporciona información extralingüística, por ejemplo, la actitud del hablante respecto a lo que está diciendo.

- **Sistema de notación:** Ambos utilizan un sistema de notación, pero no dependen de éste para existir. Los sistemas de notación tienen como objetivo capturar las ideas que de otra manera se expresarían por medio del lenguaje hablado o por los conjuntos de sonidos que se producirían al tocar un instrumento. Por un lado la música tiene como estándar el registro de las notas en el pentagrama, indicaciones de dinámica y otras informaciones. En cuanto al lenguaje, una parte importante de las lenguas del mundo tienen un sistema de escritura. Existen sistemas muy diversos que pueden ir de la representación aproximada de fonemas a silabarios, y escrituras por medio de ideogramas.

- **Relatividad:** Al igual que no hay idiomas que tengan una menor o mayor importancia objetiva que otros, tampoco hay música que sea objetivamente mejor o peor que otra (Blacking, 2006).

- **Percepción:** En un artículo aparecido en la revista *Ciencia* de la UNAM (Morán Martínez, 2010) se menciona que hay por lo menos tres modelos para la percepción general: el reduccionismo biológico, la percepción directa y la percepción inteligente. Según este artículo, el modelo de la percepción inteligente (resultado de la integración de la información percibida por los órganos sensoriales y aquella que proviene de nuestras experiencias previas, expectativas, motivaciones y emociones) parece ser el más adecuado para explicar la percepción de la música. Analicemos la definición de la percepción musical propuesta.

Tomando como base el enfoque de la percepción inteligente, podemos definir la percepción musical como un proceso psicológico en el que se integran las variables físicas del sonido con procesos como el aprendizaje, la memoria, la motivación y la emoción; todo esto enmarcado en un contexto estético y sociocultural determinado, que permite organizar e interpretar la información sensorial para darle significado. (Morán Martínez, 2010: 2)

Un ejemplo que apoya esta definición se puede encontrar en el experimento llevado a cabo por Henkjan Honing y presentado en un video de divulgación de la ciencia (Honing, 2011). Hacia la mitad del video, éste propone a un grupo de personas una melodía sencilla. Luego los hace escuchar la misma melodía, sólo que traspuesta unas cuantas

notas hacia arriba de la escala y con algunas notas cambiadas. Al reproducir la segunda versión de la melodía los sujetos tienen que decidir si es la misma (sólo transpuesta) o si varía en su estructura. El resultado: 50% de las personas piensa que es diferente en algunas notas y el resto piensa que es la misma, esto a pesar de que efectivamente hubo cambios en la estructura de las notas. Este fenómeno se da porque -para un oyente familiarizado con la música occidental- mientras la melodía transpuesta (aunque ligeramente cambiada) se corresponda con las reglas de armonía, se pueden pasar por alto las pequeñas variaciones que se presentan. Honing explica este fenómeno aduciendo en el video que “uno como oyente no escucha la música de forma pasiva sino más bien le proyecta toda su historia auditiva, [...] toda la armonía occidental”.<sup>4</sup>

Este modelo de percepción se puede extrapolar también a la percepción de las palabras y las frases en una lengua. Si es posible reconstruir con relativa facilidad el mensaje de nuestro interlocutor a pesar de estar en un contexto ruidoso, es porque uno “sabe” lo que va a decir y sólo ocupa lo que se escucha para comprobar o desechar esta hipótesis. Además, es un fenómeno conocido de cualquier hablante de por lo menos una lengua extranjera que a veces no se comprende lo que otra persona quiere decir porque no se dirige a nosotros en el idioma en que esperábamos que lo hiciera: los patrones sonoros y las pausas en la conversación en un idioma son completamente diferentes a los de otro. Por otro lado según las investigaciones de Honing, los bebés poseen una capacidad para la discriminación de patrones de entonación típicos de su lengua materna además de una capacidad musical desarrollada prácticamente desde el vientre materno, “habilidades musicales en cuanto a la percepción del contorno, ritmo y [...] la dinámica musical” (Honing, 2011). Estas mencionadas capacidades les ayudan a los seis o siete meses en la distinción de los límites entre palabras. Los niños por su parte pueden también aprender qué combinaciones de sonidos son las aceptadas en la música que normalmente escuchan y, con base en esta experiencia, darse cuenta cuando en una melodía se presentan disonancias. De acuerdo con el mismo investigador, las áreas de percepción de las diferentes características de los sonidos en general (para lenguaje y música) forman una intrincada red en diferentes partes del cerebro.

---

<sup>4</sup> “It's actually evidence that you as a listener are not passively listening to the music but you project all your history of listening to it, you project the whole western harmony on it.”

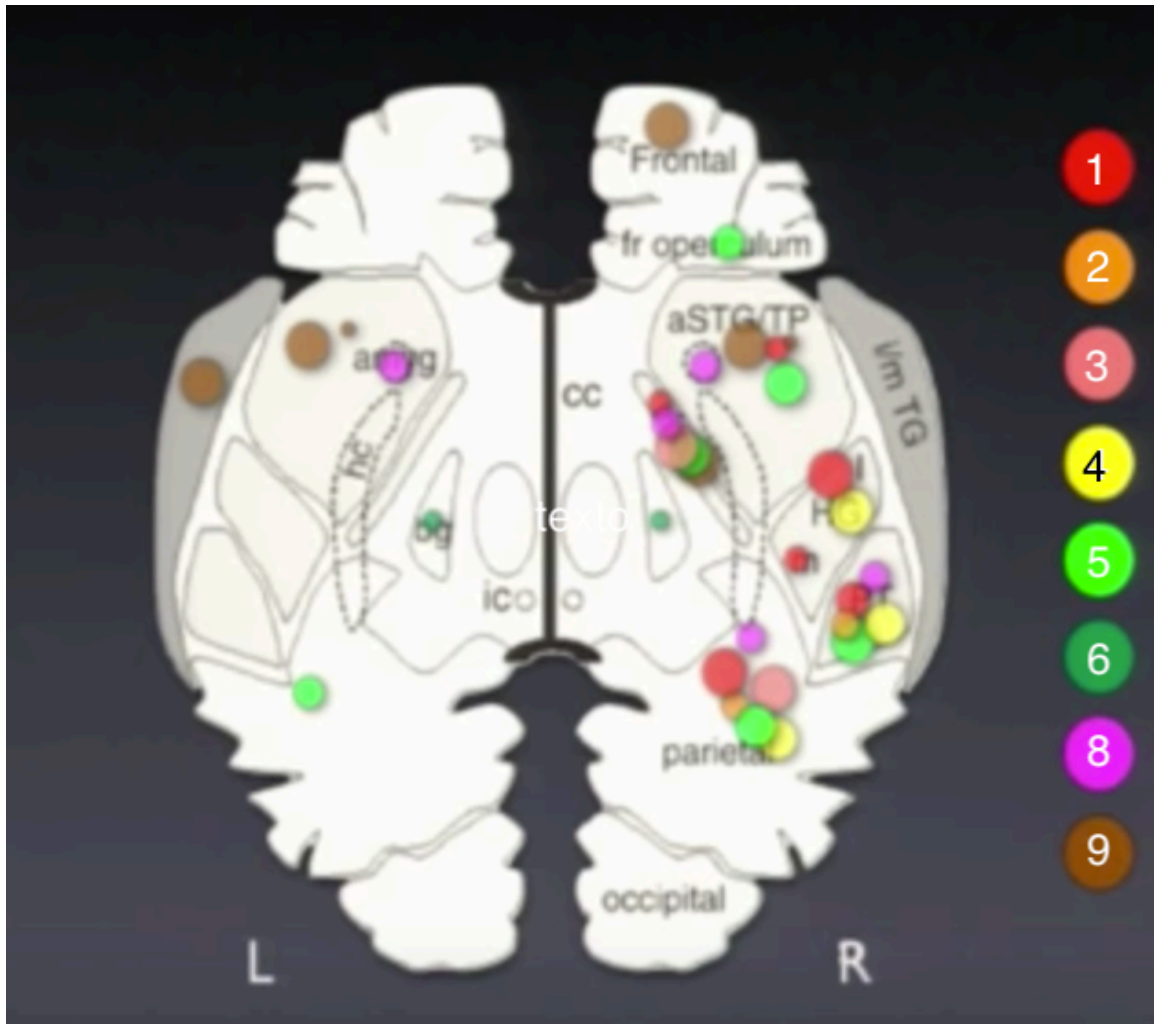


Fig. 1: Las diferentes áreas del cerebro involucradas en la percepción del sonido donde 1) intervalo tonal, 2) patrón tonal, 3) armonía, 4) timbre, 5) ritmo, 6) pulso o *beat*, 7) emoción y 8) reconocimiento (fotograma tomado de Honing, 2011)

## 2.2 Dimensión social.

Por otro lado, se sabe que tanto la música como el lenguaje tienen un gran valor como elementos de identidad y de cohesión entre los pueblos: en muchas ocasiones el rasgo inequívoco de pertenencia a cierto pueblo o tribu era la lengua compartida con otros individuos de la misma, pero según varios estudios antropológicos, también es posible saber a qué “tribu” pertenecen las personas dependiendo de la música que interpretan (Blacking, 2006).

Además, al igual que como pasa con el lenguaje, es difícil hacer una historia fidedigna de la música. Según el mencionado autor, la música no evoluciona, pues no va “mejorando” cada vez, sino que sólo cambia.<sup>5</sup> Por otro lado, varios lingüistas comparten la idea de que el concepto de evolución aplicado al lenguaje en el sentido darwiniano de la palabra no conduce a ninguna parte,<sup>6</sup> pero tampoco se puede dejar de lado el hecho de que para una parte de la comunidad lingüística el estudio de la evolución del lenguaje ha cobrado tal importancia en los últimos años que se ha creado recientemente en la prestigiada Universidad de Oxford el *Journal of Language Evolution*<sup>7</sup> enfocado en la cuestión del origen y el desarrollo del lenguaje en el que se publican artículos de investigación, reseñas de libros y reportes cortos. En contraste, en el artículo “The evolution (or diachrony) of ‘language evolution’” (2016), Martin Haspelmath critica el hecho de que la palabra “evolución” se haya ocupado de tan distintas maneras en lingüística, que ya no se sabe claramente a qué se hace referencia con el término “evolución”.<sup>8</sup> Para términos prácticos será mejor tomar este concepto con cuidado y más que de evolución, hablar de cambio lingüístico.

---

<sup>5</sup> “Los estilos musicales no pueden oírse como si se tratara de estadios evolutivos, juzgándolos en términos de los conceptos musicales de una civilización concreta. Cada estilo tiene su propia historia y su estado actual tan sólo representa un momento de su propio desarrollo.” (Blacking, 2006: 106).

<sup>6</sup> En su artículo “Language Evolution Needs Its Own Journal”, los autores mencionan que incluso hace unos 150 años la *Société de Linguistique de Paris* prohibió el estudio del origen de la lengua por que este tema invita a la especulación y es “un terreno en el cual es extremadamente difícil encontrar respuestas empíricas” (Dediu y de Boer, 2016: 1).

<sup>7</sup> <https://academic.oup.com/jole>

<sup>8</sup> “Thus, we now have three senses of the term ‘evolution’ in the context of the study of languages: (1) origin of language as a human-specific trait (Pinker & Bloom, and also most of McMahon & McMahon 2012); (2) language change studied from the perspective of variation and selection (Croft 2000, etc.); (3) language patterns and language change at a global level (Everett et al. and related work).”

### 2. 3 Diálogo entre la música y otras formas de cultura

Como una consecuencia de la mejora en los medios de comunicación y del interés de los investigadores por la así llamada "música del mundo", desde los principios de la etnomusicología y a lo largo del siglo XX y XXI hemos sido testigos de la fusión de diferentes géneros musicales. El rock, el *ska* o el *reggae* son un ejemplo fehaciente de este hecho. Sin embargo, la música nunca parte de un vacío ideal, siempre toma elementos de la tradición desde la que parte y los re-interpreta para generar cambios en los estilos. A este rasgo también le corresponde un fenómeno parecido en los idiomas. Al darse encuentros entre diferentes pueblos las lenguas cambian, o bien se crean nuevas lenguas que incorporan características de ambas. Tomemos por ejemplo el idioma Afrikaans, hablado en Sudáfrica y algunas partes de Namibia, el cuál desde la llegada de los bóer (grupo de colonos holandeses que se estableció en el África austral en la segunda mitad del siglo XVII) ha cambiado hasta tener características morfológicas propias y haber incorporado vocabulario de las lenguas nativas.

Al provenir de un contexto cultural específico, cada grupo social le concede a la música significaciones especiales que son imposibles de ver si se intenta un análisis "objetivo", es decir, que toma en cuenta sólo la estructura externa de ésta fuera de su contexto. Para comprender la música de una cultura es necesario conocer también las convenciones sociales del contexto en el que se originó.

El significado y la eficacia de la música para producir sentimientos o pensamientos en los escuchas no tienen prácticamente nada que ver con su complejidad externa. La fórmula no puede ser a mayor complejidad, mejor música; o bien, a menor complejidad mayor calidad musical (Blacking, 2006). De esta misma manera, los idiomas actuales no son ni más ni menos efectivos de lo que eran los idiomas que se hablaban en el mundo hace un milenio. La forma externa no nos dice nada sobre la eficacia de estas. De hecho, ejemplos populares que tratan de explicar por qué la lengua alemana es una lengua primitiva o bárbara cuando se traducen palabras compuestas como *Glühbirne* como "pera incandescente", *Handschuh* como "zapato para la mano" o *Flugzeug* como "cosa para volar" no tienen ninguna validez como prueba y en última instancia ningún sentido.

Es común escuchar decir que la música es parte de la cultura pero comencemos mejor por definir la palabra "cultura". Tomemos la tercera acepción del diccionario en línea de la

Real Academia Española (RAE)<sup>9</sup>: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Por otro lado en su artículo “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua” el autor Fernando Trujillo Sáez cita la definición que da Norbert Elias de lo que se entiende por cultura en Alemania (Trujillo Sáez, 2005: 3): “el concepto alemán de ‘cultura’ se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social.”

Teniendo la definición más acotada podemos ver entonces que, al ser la música parte fundamental de nuestra semiósfera, se interconecta y se nutre de ella. En su artículo “On the Metaphorical Connectivity of Cultural Sign Systems”, Marcel Danesi (2013) utiliza el concepto de metáforas conceptuales (entender una idea o terreno conceptual en términos de otro) para explicar cómo es que los diferentes sistemas de signos (en nuestro caso la lengua y la música) “están estructurados de acuerdo a recursos semióticos que se reflejan recíprocamente”.<sup>10</sup> Parte de estas correspondencias entre la lengua y la música serán explotadas para la enseñanza más adelante, pues partimos del supuesto de que los músicos tienen una inteligencia musical (abajo se explicará qué se entiende por esto) excepcionalmente desarrollada, lo que ayudará a dar explicaciones lingüísticas en términos musicales.

Después de estas primeras consideraciones queda claro que la música y el lenguaje comparten muchos rasgos en cuanto a piedras fundamentales de la cultura.

---

<sup>9</sup> <http://dle.rae.es> (última consulta: abril 2018)

<sup>10</sup> “Mertz and Parmentier (1985) used the term semiotic mediation to indicate how signs interact to produce meaningful wholes, and Parmentier (1994) subsequently argued that sign systems are structured according to reciprocally mirroring semiotic devices that create a sense of wholeness to people’s experience of reality.”, p. 34.

### 3. La enseñanza de la lengua y la música

Anteriormente vimos varios puntos en los que el lenguaje y la música están relacionados entre sí. Esto puede darnos la pauta para suponer que también en su estudio y aprendizaje puede haber varias relaciones. En un artículo publicado en el año 2014 en el periódico *The Guardian* (Henriksson-Macaulay, 2014), la escritora Liisa Henriksson-Macaulay afirma que hay una conexión entre un inicio temprano en el aprendizaje de la música (antes de los 7 años) y un desarrollo de “mayor vocabulario, un mejor sentido de la gramática y un mayor CI verbal”. En este artículo menciona las investigaciones del biólogo evolucionista Robin Dunbar alrededor de la tesis de que el desarrollo musical precedió al desarrollo lingüístico. Esto explicaría el por qué “nuestras redes neuronales musicales y de lenguaje muestran un traslape significativo y por qué los niños que aprenden música mejoran en el aprendizaje de la gramática, el vocabulario y la pronunciación de cualquier idioma”. Esta aseveración se ve apoyada por otros investigadores como el mencionado Patel (2013) que presenta la hipótesis de que los procesamientos lingüístico y musical “comparten recursos cerebrales”. (Arbib, 2013: 259)

Tomando en cuenta las relaciones esbozadas anteriormente parece plausible que hubiera ciertas relaciones también en la instrucción musical y la enseñanza de la lengua. Es pertinente por esto hacer mención de las diferentes metodologías de enseñanza de la música, seguidas de las de enseñanza de un idioma. Se verá al final si hay relaciones entre unas y otras, o no.

#### 3.1 Los objetivos de la enseñanza musical

Dado que esperamos basar por lo menos una parte de la enseñanza del idioma a músicos en las relaciones entre música y lenguaje, sería pertinente analizar y comparar los objetivos de la enseñanza musical y de la enseñanza de idiomas. En su tesis doctoral (Frega, 1994), Ana Lucía Frega resume los objetivos generales de aprendizaje en la educación musical en tres grandes áreas:

**Área cognoscitiva:**

- a) la importancia de la forma en música.
- b) las relaciones y la ubicación de la música en el desarrollo histórico del hombre.
- c) las relaciones existentes entre la música y las otras áreas del conocimiento humano.
- d) el lugar que la música ocupa en la sociedad contemporánea.

[...]

**Área habilidades, destreza y hábitos**

- a) habilidad para escuchar música.
- b) habilidad para cantar y emitir la voz correctamente.
- c) destreza en la ejecución de un instrumento musical, aunque sea de técnica sencilla.
- d) hábitos de trabajo en conjunto.

[...]

**Área afectivo - volitiva**

- a) valorar la música como medio de auto-expresión.
- b) desear continuar con las experiencias musicales.
- c) discriminar con respecto a la música, ejerciendo libremente su criterio.
- d) estar consciente de los ideales de Bien, Verdad, Amor, y Belleza y buscarlos en las obras de arte musical que frecuente.

Como se puede notar en el extracto precedente, la educación musical va mucho más allá de aprender a tocar un instrumento pues conlleva información sobre el papel de la música en la sociedad así como conocimientos técnicos referentes a la interpretación de instrumentos o incluso habilidades sociales como el trabajo en equipo así como educación en valores.

Contrastemos ahora los objetivos declarados de la enseñanza de idiomas. Herbert Christ (Bausch, 2011), habla sobre los objetivos de aprender un idioma extranjero desde diferentes puntos de vista:

Según la visión de nuestros políticos, ¿Con qué fin deberían aprenderse dos idiomas europeos? La respuesta política sería: para que puedas participar en la vida política y social de Europa (y en dado caso,



también afuera de ella). La respuesta económica sería: para que puedas ganar en movilidad y así puedas tener éxito en el mercado laboral. La respuesta desde la política del lenguaje sería: para apoyar el plurilingüismo europeo y para que a la larga no todos se comuniquen [sólo] en inglés.<sup>11</sup>

Como puede verse, este enfoque es mayormente un enfoque político y económico. En su texto “Lernorientierung und Bildungskompetenzen in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik”,<sup>12</sup> Rüdiger Ahrens cita el trabajo de Eva Burwitz-Melzer “Kompetenzen im Fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept” donde la autora presenta un modelo de competencias enfocadas específicamente en la mejora de la capacidad de lectura en idioma extranjero, pero que bien puede aplicarse a la clase de idioma extranjero en general.

- Competencias motivacionales
- Competencias cognitivas y afectivas
- Competencias interculturales
- Competencias de la comunicación de contacto
- Competencias reflexivas

Se puede decir que estas competencias son al mismo tiempo objetivos y requisitos en el aprendizaje de los idiomas: se espera que los alumnos tengan una motivación intrínseca al comenzar el estudio, pero que durante el aprendizaje mantengan esa motivación; se requiere que desarrollen competencias cognitivas y afectivas, pero sin un mínimo de estas no es posible comenzar a aprender; se necesita que desarrollen una visión intercultural que les ayude a relacionarse con las otras culturas, pero sin un poco de sana curiosidad por el otro no se comienza a estudiar un idioma extranjero.

---

<sup>11</sup> Zu welchem Zweck soll man nach Ansicht unserer Politiker zwei europäische Sprachen lernen? Die politische Antwort lautet: damit Du am gesellschaftlichen und politischen Leben in Europa (und eventuell darüber hinaus) "partizipieren" kannst. Die ökonomische Antwort lautet: damit Du mobil wirst und am Arbeitsmarkt erfolgreich sein kannst. Die sprachpolitische Antwort lautet: damit die europäische Mehrsprachigkeit gestützt wird und sich nicht alle auf die Dauer auf English unterhalten. (Bausch, 2011: 14)

<sup>12</sup> (Bausch, 2011: 124)

En el extracto anterior podemos ver una clara relación entre los objetivos generales de la instrucción musical y las competencias que se espera que los alumnos desarrollen en una clase de lengua extranjera. En principio se podría aducir que casi cualquier tipo de aprendizaje muestra características parecidas, pero hay que tomar en cuenta que el aprendizaje de otros saberes técnicos, por ejemplo, no requieren necesariamente de competencias interculturales o comunicativas, como sí lo requieren la música y el idioma.

### 3.2 Tres metodologías de la instrucción musical

Como mencionamos más arriba, se espera que las coincidencias entre lenguaje y música arrojen luz sobre la mejor manera de plantear técnicas y ejercicios adecuados para la enseñanza del idioma alemán a músicos. Es por esto que sería interesante comparar también las metodologías de enseñanza de la música y de las lenguas extranjeras. Para esto tomaremos como muestra tres metodologías de la música muy populares en la iniciación musical en Latinoamérica (método Dalcroze, método Kodaly y método Suzuki) y tres metodologías igualmente populares en su momento en la enseñanza de idiomas (método comunicativo, método directo<sup>13</sup> y método situacional).

Para poner en contexto los métodos de instrucción musical considerados es importante tomar en cuenta que sus autores nacieron todos en la segunda mitad del siglo XIX (Jaques-Dalcroze Viena, Austria 1865; Kodaly Keskemet, Hungría 1882 y Suzuki Nagoya, Japón 1898) y que, a decir de Ana Lucía Frega, “por la índole de sus personalidades ninguno de ellos intentó, inicialmente, formular un método orgánico y secuenciado para la enseñanza de la música en las escuelas” (Frega, 1994: 40).

Además, tampoco poseían una instrucción formal como educadores o una “fundamentación pedagógica y psico-educativa explícita”. Esto puede explicar tal vez algunas de sus limitaciones, pero es verdad que tampoco se puede negar la intuición educativa que cada uno de los creadores demostró y que constituyó luego la base de interesantes sistemas que pusieron la música al alcance inmediato de niños y jóvenes.

---

<sup>13</sup> Es importante aclarar que aunque la utilización del método directo como tal se circunscribe a un puñado de instituciones, sigue siendo interesante de analizar por ser precursor del largamente utilizado método comunicativo.

Estas iniciativas coinciden con las ideas expresadas por John Blacking cuando éste sostiene que la capacidad musical es innata al ser humano tanto como lo es su capacidad lingüística y aboga por el acceso a esta instrucción: “debemos preguntarnos por qué aptitudes musicales aparentemente generales deberían verse restringidas a unos pocos elegidos, precisamente en sociedades que se tienen por culturalmente avanzadas.” (Blacking, 2006)

Comencemos comparando clases grabadas de los tres métodos mencionados. Estas grabaciones fueron elegidas de entre varias opciones por su nitidez visual y claridad de exposición.

## UNA CLASE CON EL MÉTODO DALCROZE

En una clase del método Dalcroze (Antonio Luis Mimbreno Guardado, 2011) los alumnos llevan a cabo juegos en los cuales siguen la música a través de elementos físicos como por ejemplo caminar al ritmo de blancas, negras, corcheas y semi-corcheas. En la clase muestra consultada también hacen un “juego de piratas” donde hacen como que luchan mientras la música está sonando y se “congelan” cuando ésta se interrumpe (minuto 7’38”). También relacionan conceptos de dinámica musical o intensidad del sonido (*pianissimo*, *piano*, *mezzopiano*, *mezzoforte*, *forte*, *fortissimo*, etc.) con lenguaje corporal. cuando suena la música en *piano* o *pianissimo* se mueven encorvados, tratando de proyectar la figura más pequeña posible, pero cuando suena *forte* o *fortissimo* caminan de manera que proyecten la mayor altura, utilizando incluso los brazos para dar esta impresión (minuto 10’4”).

En una segunda clase consultada del mismo método Dalcroze subida por el usuario "edmtms" a la plataforma de videos *YouTube* en el año 2010 (edmtms, 2010), los alumnos practican la euritmia<sup>14</sup> al marcar el ritmo con diferentes partes del cuerpo y luego al imitar cómo y con qué intensidad tocarían un piano imaginario según el ritmo que estén oyendo cuando la música cesa.

---

<sup>14</sup> “arte del movimiento, que busca llevar las vivencias de las cualidades en la música y en la palabra hablada, a la expresión del gesto en el movimiento.” c.f. [http://www.euritmia.cl/?page\\_id=39](http://www.euritmia.cl/?page_id=39)

## UNA CLASE CON EL MÉTODO KODALY (McDermott, 2011)

En esta clase vemos como la instructora pide a la alumna que marque los compases por medio de palmadas. Conforme va aumentando el grado de dificultad de los compases a la alumna le cuestan más trabajo. Aquí se le agregan frases acompañantes (como si fueran la letra de la melodía) para que la alumna pueda seguir de manera más fácil (4'23"). Otra manera de enseñar que llama la atención en este video es relacionar notas musicales con signos hechos con la mano, de manera que a cada una de las notas musicales le corresponde un signo (3'12"). Ya cuando los alumnos están acostumbrados a la relación de sonido / melodía pueden cantar la letra de la canción mientras que al mismo tiempo marcan las notas que la componen con la mano (5'55"). En la figura 2 podemos ver la partitura de la canción referida mientras que en la figura 3 se puede ver el sistema de signos que se utilizan en el método Kodaly.

**Star Light Star Bright**  
A soh mi song

Trad

Piano

Star light Star bright First star I see to-night wish I may  
So mi so mi so mi mi so so mi so so mi so so mi  
Ta ta ta ta ta ti - ti ti - ti ta ti - ti ta

6  
Pno.

wish I might have the wish I wish to-night  
so so mi mi so so mi mi so so mi.  
ti - ti ta ti - ti ti - ti ti - ti ta

Fig. 2: Canción con letra de acompañamiento (creada por mí con el programa MuseScore)

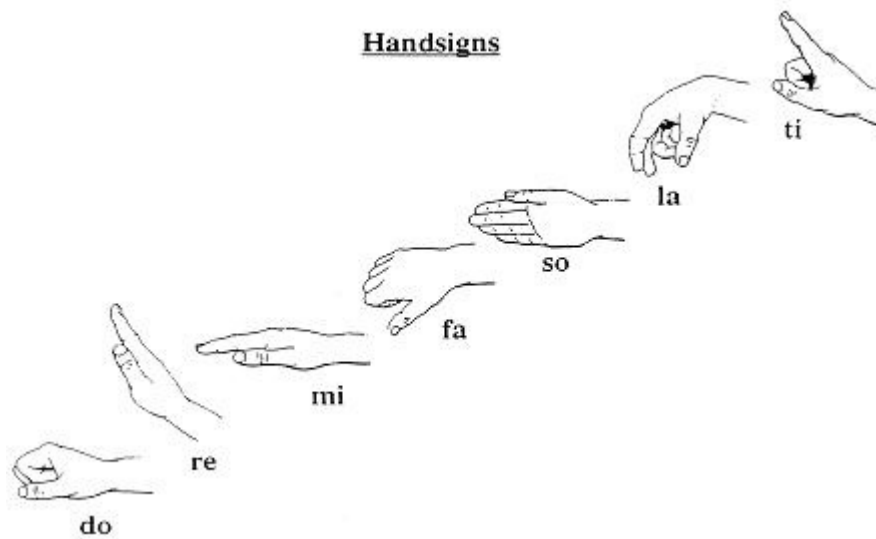


Fig. 3: Signos manuales representativos de las notas en el método Kodaly. (tomado de <http://lincolnhomeschoolchoirs.weebly.com/announcements/to-do-list-by-january-14>)

## UNA CLASE CON EL MÉTODO SUZUKI (Aria Hartley, 2011)

Este método está enfocado de manera primordial en la enseñanza de un instrumento (violín o piano). Esto se hace obvio incluso desde la primera clase. A manera de juego y con canciones se les enseñan a los niños la posición de los brazos y algunos movimientos que les serán útiles en la ejecución de su instrumento (2'54" y 5'17"). Siguiendo este mismo método en otro momento (3'50") se practica con ellos los nombres de las partes del arco a través de una canción. Más adelante en la clase se puede ver cómo han aprendido a sostener el violín de la manera correcta a través de otra canción que les pide que tomen el cuello del violín con una mano cerrada como si fuera un "servidor de helado". Luego se les pide que sostengan el cuerpo del violín con el otro brazo (6'10").

Pasemos ahora de estas primeras impresiones a un método más formal de comparación. Para esto, en la siguiente página utilizaremos de manera algo simplificada el modelo paramétrico de comparación metodológica creado por Frega (1994):

<b>Tabla comparativa de tres métodos de enseñanza de la música</b>			
	Método Dalcroze	Método Kodaly	Método Suzuki
Fundamentos pedagógicos y psicológicos	Su base pedagógica es el activismo y su fundamento psicológico es la biofisiología	Se basa en la teoría pedagógica de Pestalozzi. Su fundamento psicológico es la ontogénesis.	Se basa en la teoría pedagógica de Rousseau y de Tolstoi. Su fundamento psicológico es el activismo.
Postura estética	Abierto a la música occidental. Tiende tanto al virtuosismo como a la educación general.	Abierto a la música occidental y a la etnomúsica. Tiende tanto al virtuosismo como a la educación general.	Abierto a la música occidental. Tiende tanto al virtuosismo como a la educación general.
Materiales musicales	No es multiculturalista. Se enfoca más bien a la propia tradición y folclor local y también en la música clásica o académica occidental.	No es multiculturalista. Se enfoca en el folclor local y en la música clásica occidental.	No es multiculturalista. Se enfoca en la música clásica occidental.
Lenguaje musical y entrenamiento auditivo	Se enfoca en la percepción auditiva del sonido y sus atributos. Su criterio de organización es modal y tonal. Hace uso de descripciones acústicas clásicas como el timbre y la duración. En cuanto a la estructura toma en cuenta melodía, ritmo, armonía y forma.	Se enfoca en la percepción auditiva del sonido y sus atributos. Su criterio de organización es modal y tonal. Hace uso de descripciones acústicas clásicas como el timbre y la duración. En cuanto a la estructura toma en cuenta melodía, ritmo, armonía y forma.	Tiene un criterio de organización tonal. Hace uso de descripciones acústicas clásicas como el timbre y la duración. En cuanto a la estructura toma en cuenta melodía, ritmo, armonía y forma.
Notación musical	Utiliza la notación cifrada y se ven los intervalos y el ritmo.	No utiliza la notación cifrada y no se ven en clase ni los intervalos ni el ritmo.	No utiliza la notación cifrada y no se ven en clase ni los intervalos ni el ritmo.
Sugerencias para la actividad musical	Audición: siempre Canto: en alguna etapa Ejecución instrumental: en alguna etapa Movimiento corporal parcial: siempre Movimiento corporal total: siempre	Audición: siempre Canto: siempre Ejecución instrumental: en alguna etapa. Utiliza instrumentos de percusión, la flauta dulce y los teclados. Movimiento corporal parcial: en alguna etapa Movimiento corporal total: en alguna etapa	Audición: siempre Canto: no utiliza el canto. Ejecución instrumental: siempre. El tipo de instrumento del que se vale son las cuerdas frotadas (en particular el violín). Movimiento corporal parcial: siempre Movimiento corporal total: en alguna etapa
Estructura curricular	Enuncia objetivos y tiene implicaciones para el área cognitiva y el área afectiva. La educación está centrada en la disciplina. La estructura curricular es modular. Se aplica de manera óptima a niños y adultos.	Enuncia objetivos y tiene implicaciones para el área cognitiva y el área afectiva. La educación está centrada en la disciplina. La estructura curricular es modular. Se aplica de manera óptima a niños y adultos.	Enuncia objetivos y tiene implicaciones para el desarrollo de habilidades y para el área afectiva. La estructura curricular es modular. Se aplica de manera óptima a niños.

### 3.3 Tres metodologías de la enseñanza de idiomas

Después de haber visto este breve recuento sobre métodos de instrucción musical, pasemos a revisar tres métodos populares de enseñanza de idiomas. La enseñanza de idiomas ha pasado por varias etapas en su historia que han dado lugar a gran cantidad de métodos. El siglo XX (debido a la imperiosa necesidad de personas que pudieran hablar y leer lenguas extranjeras durante la segunda guerra mundial) vio nacer los primeros métodos de enseñanza basados en los últimos avances de la lingüística y de la psicología. Antes de este siglo los métodos más utilizados, considerados *pre-lingüísticos*, (Vez, 2000: 31) eran el método de gramática-traducción y variantes del método directo (el cual se discutirá en detalle más adelante). Para contextualizar esta breve historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, analicemos una descripción de la enseñanza del griego y del latín a partir del método de gramática-traducción.

Durante la edad media temprana [...] se esperaba que las clases altas fueran bilingües. Un *litterator* enseñaba primero a leer, a escribir y a hablar [...]. Un *grammaticus* enseñaba el sistema gramatical y finalmente un *rhetor* enseñaba las reglas de la retórica [...] La clase transcurría según una secuencia establecida: se leía el texto, el profesor explicaba las estructuras gramaticales, se repetía éste y además se parafraseaba, transcribía y se recitaba. Por último la recitación se corregía y se evaluaba. (Badstübner-Kizik, 2007: 3)

Como puede verse, este antiguo método era muy rígido pero no carecía de ventajas pues por un lado se enseñaba la retórica y por el otro la recitación, que ayuda a desarrollar una buena prosodia en el idioma a aprender. A pesar de esto el método presentaba varios problemas. Uno era que tomaba al idioma escrito como modelo y medida del aprendizaje (Vez, 2000). Mientras que lo anterior no representa mayor problema en el aprendizaje de una lengua clásica, sí es un obstáculo en el aprendizaje de lenguas vivas. Como el método se siguió utilizando por mucho tiempo, se fue haciendo cada vez más evidente que hacía difícil que los estudiantes se comunicaran oralmente de una forma natural. Como una reacción a esto surgió a finales del siglo XIX el Método Directo, el cual tenía como centro el aprendizaje por medio de la imitación, tratando con esto de imitar la manera de



aprender de los niños cuando está aprendiendo su lengua materna. Es por eso que trataba de explicar lo menos posible las reglas gramaticales de la lengua: el alumno tenía que deducirlas. Además, proclamaba que era recomendable dar las explicaciones exclusivamente en la lengua meta. A lo largo del siglo XX se fueron dando grandes avances en la lingüística y en la psicología educativa. De la mano de importantes investigadores se fueron desarrollando en ambos campos teorías más técnicas y “científicas” que dieron lugar a los métodos de enseñanza modernos. Con todo, hacia el final del siglo XX se fue llegando a la certeza de que los métodos en sí mismos (enfoque comunicativo, método audio-oral, etc.) no funcionaban en todos los casos y con todos los públicos. Es por ello que el concepto de método ecléctico fue ganando cada vez más terreno en el discurso de los profesores de lenguas extranjeras. Hoy en día en las discusiones sobre didáctica en el ámbito del alemán como lengua extranjera (ALE o *DaF* por sus siglas en alemán) se habla de que la clase debe de estar basada más que en métodos o enfoques puros, en conceptos como *Handlungsorientierung* o *Kompetenzorientierung* (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, & Ende, 2013: 26).<sup>15</sup>

Dado que antes analizamos “métodos puros” (es decir, no eclécticos) para la enseñanza-aprendizaje de la música, utilicemos una pequeña tabla para mostrar y comparar tres métodos para la enseñanza de los idiomas basada en un artículo de Marianne Celce-Murcia (1991):

---

<sup>15</sup> El concepto de *Handlungsorientierung* concibe a los usuarios y estudiantes de la lengua como personas que realizan tareas comunicativas en su calidad de sujetos sociales. Por otro lado la *Kompetenzorientierung* dicta que la clase debe enfocarse en el desarrollo de competencias, las cuales deben evaluarse periódicamente.

### Tabla comparativa de tres métodos de enseñanza de idiomas

Método comunicativo	<p>Origen: se desarrolló a partir del trabajo de algunos lingüistas antropológicos (p.ej. Hymes, 1972) y de lingüistas Firthianos (seguidores de John Rupert Firth, por ejemplo Halliday, 1973) quienes veían la lengua de forma preponderante como un sistema de comunicación.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Se asume que el objetivo de la enseñanza lingüística es la habilidad por parte del estudiante de comunicarse en la lengua meta.</li> <li>b. Se asume que el contenido de un curso de idioma incluirá nociones semánticas y funciones sociales, no sólo estructuras lingüísticas</li> <li>c. Los estudiantes regularmente trabajan en grupos o en pares con el objetivo de transferir (y, en caso necesario, negociar) significados en situaciones en las que una persona posee información que los otros no.</li> <li>d. Frecuentemente los estudiantes toman parte en juegos de rol o en dramatizaciones con el objetivo de ajustar su uso de la lengua meta a diferentes contextos sociales.</li> <li>e. Con frecuencia los materiales de clase y las actividades son auténticos para reflejar situaciones y exigencias de la vida real.</li> <li>f. Las diferentes habilidades se integran desde el principio; una actividad dada puede implicar leer, hablar, escuchar y tal vez también escribir (se asume que los estudiantes tienen una cierta educación y están alfabetizados)</li> <li>g. El rol del profesor es principalmente facilitar la comunicación y como rol secundario tiene la corrección de errores.</li> <li>h. El profesor debería ser capaz de utilizar la lengua meta con fluidez y propiedad.</li> </ol>
Método directo	<p>Se desarrolló como una reacción al método de gramática-traducción y su ineficacia en producir estudiantes que pudieran utilizar la lengua extranjera que habían estudiado.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. No se permite el uso de la lengua materna (p.ej. El profesor no necesita conocer la lengua materna de los estudiantes).</li> <li>b. Las lecciones comienzan con diálogos y anécdotas en un estilo de conversación moderno.</li> <li>c. Se utilizan acciones e imágenes para explicar los significados.</li> <li>d. La gramática se aprende de manera inductiva.</li> <li>e. Se leen textos literarios por placer y no se analizan gramaticalmente.</li> <li>f. La cultura meta se enseña también de manera inductiva.</li> <li>g. El profesor debe ser hablante nativo o tener un dominio equivalente al de un hablante nativo de la lengua meta.</li> </ol>
Método (o enseñanza) situacional	<p>Fue una reacción al método de lectura (<i>Reading Approach</i>) y su falta de énfasis en las habilidades audio-orales; este enfoque dominó en Gran Bretaña durante los años 40, 50 y 60; toma mucho del método directo pero agrega características de la lingüística firthiana y del entonces emergente campo profesional de la pedagogía lingüística.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. La lengua hablada es primordial.</li> <li>b. Se presenta todo el contenido lingüístico de forma oral antes de ser presentado en su forma escrita (la lectura y la escritura se enseñan sólo después de que se ha establecido una base oral en formas gramaticales y léxicas).</li> <li>c. Sólo debe utilizarse la lengua meta en el salón de clases.</li> <li>d. Se pone especial cuidado en presentar el léxico más general y más útil.</li> <li>e. Las estructuras gramaticales se clasifican de simples a complejas.</li> <li>f. Los nuevos ítems (lexicales y gramaticales) se presentan y practican por medio de “situaciones” (p.ej. en la oficina postal, en el banco, en la mesa).</li> </ol>

### 3.4 Coincidencias entre las metodologías de la de enseñanza de idiomas y de la instrucción musical

Me gustaría ejemplificar ahora las coincidencias sobresalientes que se dan en las metodologías utilizadas en la instrucción musical, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas con tres ejemplos:

- Para comenzar, no sólo el área cognitiva entra en juego, sino también el área afectiva: es una verdad conocida que en las clases de idiomas el ambiente que se vive en el salón tiene una gran influencia en el desempeño de los estudiantes y en su disposición para tomar riesgos y experimentar. De hecho también su actitud y sentimientos respecto a la lengua que aprenden puede ser la diferencia entre un aprendizaje exitoso o el fracaso a pesar de los buenos oficios del profesor o de otras condiciones favorables. En el caso de la música vemos también la cuestión afectiva muy implicada en el proceso. En su libro *Musicofilia* (Sacks, 2009), Oliver Sacks refiere una entrevista que llevó a cabo con un grupo de gente con diferentes actitudes respecto a la música (que van de melómanos a personas faltas de interés). Ahí pedía que le contaran algún recuerdo significativo que tuvieran. Notó que las personas que mayor afinidad tenían (y varios de los cuales con el tiempo se convirtieron en músicos profesionales) la habían adquirido escuchando alguna pieza aislada o un concierto en situaciones que iban de relajadas a felices, a veces acompañados de sus seres queridos. Por otro lado algunas de las personas que tenían una actitud de franco rechazo lo habían adquirido durante la instrucción musical cuando un profesor los hizo quedar en ridículo o los había reprendido duramente frente a los demás.
- Por otro lado, ambas instrucciones requieren no sólo de una implicación intelectual de parte del alumno, sino también del entrenamiento y control de diferentes partes del cuerpo. Mientras que en el caso de la música serán las partes del cuerpo implicadas en hacer la música, dependiendo del instrumento, en el caso del idioma serán las diferentes partes del aparato fonador implicadas en la correcta pronunciación del nuevo idioma.

- En ambos casos una parte esencial del trabajo se basa en el dominio de patrones y estructuras de sonido (de hecho la distinción de las fronteras entre las palabras y frases y la distinción entre partes de una melodía se da de manera análoga). Se da atención especial a aspectos como el ritmo y la melodía.

Como conclusiones parciales de esta comparación de la enseñanza y el aprendizaje de la música y del idioma se puede determinar lo siguiente respecto a las habilidades ya aprendidas que ayudarán a un músico en el aprendizaje de una lengua extranjera.

- Habilidades sociales: las habilidades sociales ganadas en la música proveerán al estudiante con una “red de protección”, tan necesaria en el aprendizaje de una lengua: cometer errores no representará un impedimento para seguir aprendiendo. Por otro lado las habilidades cooperativas y de comunicación que por fuerza tienen que desarrollar los músicos para funcionar en una orquesta o ensamble serán de gran utilidad al momento de trabajar con otros compañeros de clase.
- Habilidades expresivas: un músico tiende a expresarse incluso a pesar de que la música que interpreta no sea suya. En un curso de idiomas esto es una ventaja pues es importante que el alumno sienta la necesidad y la confianza de expresarse.
- Capacidad de práctica y repetición: Los alumnos, acostumbrados a practicar una y la misma pieza muchas veces encontrarán fácil hacer lo mismo con temas y diálogos hasta dominarlos en su totalidad.
- Habilidad de estar frente a un público: En general los músicos están habituados a presentarse frente a muchas personas. Esto es ventajoso al momento de hacer presentaciones y diálogos frente a todo el grupo o incluso frente a un público externo.
- El sentido del ritmo: Se espera que un músico, habituado como está a captar de inmediato el ritmo de la música pueda utilizar esta misma habilidad para procesar y luego imitar la cadencia del idioma que está estudiando. Después de todo adquirir la prosodia del idioma extranjero es una de las cosas más difíciles de conseguir.

### 3.5 El perfil del profesor

Pasemos ahora a analizar las características que debe tener un profesor que quiera enseñar un idioma para un público compuesto por músicos. En el artículo “Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens” (Badstübner-Kizik, 2007: 1-8) se hace mención de lo que el pedagogo Karl Wilhelm Eduard Mager (1810-1858) pensaba que sería la formación correcta de un profesor de lengua extranjera:

El estudio de la lengua y la literatura en la lenguas extranjeras modernas debería primero tener una orientación filológica-histórica, a continuación se prevé un año en el extranjero para la práctica de la lengua así como un año de prueba en el seminario pedagógico para ganar experiencia didáctica y metodológica. (p. 5.)

Es interesante notar que esta descripción deja un poco de lado la producción oral, pero, tomando en cuenta que se hizo en el siglo XIX, me parece que es bastante moderna. A mi parecer se corresponde incluso a grandes rasgos con lo que se espera de cualquier egresado de Letras Modernas en la UNAM (aunque es importante reconocer que la formación didáctica sólo la obtienen los que cursan esa especialidad). Para afinar esta descripción consideremos lo siguiente:

En su artículo “Die Farbe Blau: Literatur und Kunst im DaF-Unterricht” aparecido en el libro *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film* (Bernstein & Lerchner, 2014), el profesor Dietrich Rall hace una descripción minuciosa de los conocimientos y habilidades que pueden esperarse (y exigirse) de las “personas que escogen la profesión de maestros de alemán”<sup>16</sup> (p. 92)

Se trata de que amplíen su competencia lectora, especialmente con el manejo de discursos literarios y científicos relacionados con cultura y civilización, [...]. Útil y necesaria para este grupo es también la ampliación de sus competencias en comprensión auditiva y en producción oral: la comprensión de ponencias y la participación activa en discusiones académicas en la lengua extranjera. También la

---

<sup>16</sup> “Von Studierenden der Germanistik, von Personen, die den Deutschlehrerberuf wählen, kann man erwarten, dass ihr sprachliches und kulturelles Interesse weiter geht als bis Stufe B1.“

redacción de textos sobre temas de su especialidad debería practicarse de manera intensa: resúmenes, ponencias, ensayos, trabajos escritos [...]. Este público específico [*Zielgruppe*] debería poder vérselas con textos que no estén limitados a situaciones de la vida diaria o que tengan como centro lo oral.

Como puede verse, las exigencias que plantea son de alto nivel, pues no sólo se requiere un excelente manejo del idioma (“sólidos conocimientos de la gramática alemana [...] no sólo en morfología, composición de palabras y fraseología, sino sobre todo también de la sintaxis, la lingüística textual y la pragmática.” p. 92.) sino también un buen conocimiento de la cultura y la civilización y además familiaridad en el manejo, producción e interpretación de textos académicos.

Esta es una excelente descripción de lo que necesita un profesor que quiera enseñar alemán a músicos. A lo descrito anteriormente se aúna lo mencionado ya sobre el conocimiento de la historia literaria de los países de habla alemana. Si tomamos en cuenta que la historia de la ópera alemana se remonta al siglo XVII, es claro que se requiere experiencia en la lectura e interpretación de textos de diferentes momentos de la literatura alemana para guiar a los alumnos, los cuales muchas veces tienen que trabajar con textos antiguos. Este tipo de texto plantea grandes exigencias en cuanto a vocabulario (mucho de éste ya cayó en desuso, o su morfología ha cambiado) y estructura (es muy probable que la sintaxis de un texto antiguo no corresponda con las reglas aceptadas hoy en día o que incluso las contravenga pues la manera de componer un texto cambia). Además de lo anterior, los conocimientos de la historia literaria pueden ayudar a poner en contexto pasajes en *Lieder* o de diálogo cantado que pueden parecer incomprensibles o incluso ligeramente ridículos para los estudiantes modernos. Un ejemplo de esto lo da Bettina Matthias en su artículo “Teaching German for Musicians”(Matthias, 2003):

Los comentarios recibidos al final de nuestras sesiones de siete semanas confirman que mi enfoque [enseñar no sólo sobre la lengua sino también sobre la cultura y el contexto en que el material a estudiar se origina] funcionó [...] una estudiante mencionó que ahora se sentía más cómoda al aprender roles operísticos del repertorio alemán pues ahora sabía como verlos en contexto con la literatura (p. 35.)

En segundo lugar, un buen conocimiento del sistema fonético/fonológico es imprescindible, pues hay que conocer la pronunciación estándar o *Standardlautung*, “la nueva pronunciación unificada que sobre todo reproduce la pronunciación de presentadores radiofónicos o televisivos educados” para poder hacer comparaciones pertinentes con la *Bühnenaussprache* es decir “la norma ideal de pronunciación del *bel canto*” (Mangold & Dudenredaktion, 2005) cuyas reglas también hay que conocer claramente. Por añadidura, hay que saber (o por lo menos saber dónde consultar) cuál es la pronunciación correcta y aceptada de extranjerismos y nombres propios.

Una mención aparte merece el conocimiento y manejo del alfabeto fonético internacional (AFI), pues es a través de esta herramienta que se pueden explicar de manera precisa a los alumnos las diferencias que existen en palabras cuya pronunciación parece idéntica para un oído poco entrenado. Con la ayuda de este sistema de notación fonética también se puede hacer el “marcado” de textos de difícil interpretación para los alumnos<sup>17</sup> o aclarar con detalle las diferencias entre alemán hablado y alemán cantado. Es obvio a estas alturas que también hay que conocer el funcionamiento y la estructura del aparato fonador. Es de gran utilidad saber mostrar ciertos fenómenos relacionados en diagramas, además de tener experiencia en técnicas de entrenamiento en la pronunciación, pues esto hará la diferencia entre el éxito o el fracaso de nuestras explicaciones de cómo se produce algún sonido o del por qué de las diferencias entre sonidos casi idénticos.

Una tercera exigencia a un profesor que quiera enseñar alemán (o cualquier otro idioma con propósitos de profesionalización) a músicos es conocer bases musicales. Esto es muy importante porque esto proporciona un terreno en común desde el cual dar explicaciones. Aquí es donde entra en función lo hablado antes sobre la relación tan íntima entre el lenguaje y la música y el concepto de “metáforas conceptuales”. Así, se pueden explicar fenómenos de la lengua ayudándose de conceptos ya conocidos de la música. Me gustaría dar aquí tan solo algunos ejemplos de coincidencias afortunadas que pueden utilizarse de inmediato:

---

<sup>17</sup> Una explicación clara y concisa de esta técnica se encuentra en el libro *German for Musicians* de Josephine Barber

- Relaciones entre lenguaje y música desde el punto de vista estructural. Se puede explicar a los alumnos las relaciones estructurales entre lenguaje y música desde su sintaxis. Siguiendo a Fred Lerdahl en su artículo “Musical Syntax and Its Relation to Linguistic Syntax” (Arbib, 2013: 160):

En la lengua y la música hay cuatro aspectos abstractos de jerarquía sintáctica: una cadena [*string*] de objetos, grupos anidados de estos objetos, un mapa de importancia asignado a estos objetos y una jerarquía basada en los encabezados [*headed hierarchy*] de los objetos agrupados

- Otro ejemplo es el ritmo y la entonación, que se utilizan con el mismo nombre y corresponden básicamente a los mismos fenómenos en ambas disciplinas.
- Sílabas tónicas y articulación en la música: En las palabras y en las frases de un idioma existe la sílaba tónica, que es la que lleva el acento principal ya sea de la palabra o de la frase (llamado en alemán *Hauptakzent*). En una entrevista personal sobre la estructura rítmica de la música, Raúl Coello Pérez menciona que: “para que el fraseo de la música sea correcto, [en] cada determinado número de intervalos rítmicos o de tiempos tiene que haber un tiempo más recargado, o más fuerte, que en este caso sería justamente como la sílaba tónica. Y eso es lo que te permite que la música tenga estructura rítmica.”

Los ejemplos anteriores ilustran cómo puede utilizarse este terreno en común para explicar los fenómenos lingüísticos en términos de la música, aunque, como comenta en entrevista Mario Vázquez-Morillas, profesor de teoría musical en la Universidad Anáhuac y catedrático de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a veces es importante no abusar de las analogías, pues podría darse el caso de que cierto fenómeno musical que pretendemos sirva de puente entre idioma y música no sea conocido por el público al que va dirigida la explicación.



Por último, es de suma importancia estar familiarizado con el vocabulario musical en el idioma meta y tener nociones de sociolingüística para poder explicar a los alumnos el por qué de los cambios de registro de formalidad o la utilización de determinadas expresiones y vocabulario por parte del autor de los textos musicales (especialmente diálogos) para retratar personas de diferentes clases sociales de la época en que se escribió la obra.

### 3.6 Las cinco preguntas para delinear un programa

Esta propuesta tomará como columna vertebral los conceptos derivados del aprendizaje de idiomas para propósitos específicos (*Fachsprachenunterricht*, en alemán). Esta rama del aprendizaje de idiomas que comenzó en los años sesenta del siglo pasado con la necesidad de entrenar a personas en el comercio y la ciencia, se ha extendido a otras áreas. En el libro *English for specific purposes: a learning-centred approach*, los autores proponen una serie de preguntas cuyas respuestas informarán el delineado de un programa de idioma para propósitos específicos (Hutchinson & Waters, 1987: 21). Las enumeraremos aquí junto con su respuesta:

**a) ¿Por qué el estudiante necesita aprender [el idioma]?**

En el mundo de la música, Alemania y Austria tienen un sitio preponderante. Los alumnos normalmente tienen que vérselas con partituras cuyas indicaciones de dinámica o “variaciones en la intensidad del sonido en una pieza musical” (Vorderman et al., 2016: 246) están en alemán o incluso los cantantes tienen que interpretar repertorio en lengua alemana y entender lo que cantan, además de aprender a pronunciarlo correctamente. Por otro lado, muchos cursos de técnicas de interpretación y dominio del chelo están completamente en alemán. Otra razón es que varios alumnos van a países de habla alemana a hacer cursos de perfeccionamiento o se sienten atraídos por las *Musikhochschulen* (conservatorios superiores de música) por la calidad de esas escuelas y por el hecho de que, como la mayoría del sistema universitario alemán, siguen siendo gratuitas.

**b) ¿Quién va a estar implicado en el proceso?**

Aparte de las respuestas obvias que son los estudiantes y el profesor, también hay otros actores que inciden en el proceso: los directivos de la escuela y su idea de lo que es un estudiante de música completo. Esto implica desde el tipo de programa de idioma que esté vigente en la escuela hasta la actitud institucional que se tenga respecto a los alumnos y su cumplimiento con todas las materias (asistencia, trabajos, etc.)

**c) ¿Dónde tendrá lugar el aprendizaje? ¿Qué potencial tiene el lugar? ¿Qué limitaciones impone?**

Este punto depende, como el apartado anterior, de la escuela. Idealmente un salón de clases para idiomas y muy especialmente para músicos debería tener un buen equipo de sonido para poder mostrarles, por ejemplo, cómo suena un cantante nativo y compararlo con uno no nativo. También hay que tener la posibilidad de ponerles textos auditivos del libro que se haya elegido (en caso de que haya uno). Otro punto es que se necesita un piano, pues muchas actividades de aprendizaje son más fáciles cuando se tiene este instrumento a la mano. Además, hay que contar con la posibilidad de proyectar videos ya sea de actuaciones o de explicaciones sobre pronunciación.

**d) ¿Qué necesita aprender el estudiante? ¿Qué aspectos del lenguaje se necesitarán y cómo serán descritos? ¿Qué temas deben ser cubiertos?**

GRAMÁTICA: Deben aprender bases de gramática del idioma. Al decir aprender no sólo quiero decir memorizar las formas gramaticales, sino también tener una comprensión tal de los procesos que subyacen a las estructuras lingüísticas que puedan hacer uso de esta comprensión para poder ampliar su aprendizaje por sí mismos e incorporar nueva información a través del análisis y la comparación con el conocimiento ya adquirido. Para la descripción de la gramática me parece que lo más apropiado es tomar como punto de referencia la gramática de dependencias o de valencias propuesta originalmente por Luciene Ternière. Recordemos que se entiende por “valencia” la “capacidad del verbo y de algunos sustantivos, adjetivos y partículas de abrir puestos a su alrededor que deben ocuparse por complementos determinados.” (Klosa, 1998: 869)

FONÉTICA: Por otro lado, ya sea que sean cantantes, instrumentistas, compositores, etnomusicólogos o estudiantes de educación musical, todos necesitan adentrarse en el sistema fonético del idioma de manera que sepan discernir por qué ciertos fenómenos se presentan e incluso predecir otros. Especialmente del lado de los cantantes, esto les ayudará a tener una idea clara de lo que se entiende por alemán estándar y sus diferencias con el canon que rige la pronunciación del escenario (*Bühnenaussprache*), pues esto será un apoyo invaluable para la correcta interpretación de los roles que se les asignen en el idioma meta.

LECTURA: Los alumnos aprenderán a interpretar textos de acuerdo con su nivel. Estos textos pueden ser en su mayoría de interés general pero se deben incluir también textos relacionados directamente con temas musicales para lograr que se acostumbren a sus particularidades.

TEMÁTICA: Los temas a tratar en el curso tendrán mayoritariamente un enfoque en temas musicales, pero para cumplir uno de los objetivos que se proponen es necesario también incluir otros temas y funciones de la vida diaria: pedir indicaciones para llegar a algún lugar, ordenar en un restaurante, preguntar por el precio de productos, etc. Siempre que se pueda se combinarán los dos aspectos temáticos.

VOCABULARIO: Los estudiantes deben conocer un vocabulario básico referente al campo de la música (nombres de instrumentos, descripciones de dinámica, indicaciones de comunicación para hacer ensambles musicales) así como vocabulario para la vida diaria en el país.

COMUNICACIÓN GENERAL: Los alumnos deben aprender frases que les ayuden en la comunicación general con otras personas en un contexto cotidiano.

- e) **¿Cómo se logrará el aprendizaje? ¿Qué teoría del aprendizaje subyacerá al curso? ¿Qué tipo de metodología se utilizará?**

La teoría del aprendizaje que utilizaremos en este curso será la cognitiva.<sup>18</sup> Recordemos que, en cuanto a su origen, “el paradigma de la cognición situada [...] toma como referencia original los escritos de Lev Vigotsky y de autores como Leontiev y Luria” (Díaz Barriga Arceo, 2006: 18). Esta teoría considera a los alumnos como seres pensantes pues el aprendizaje consiste en que los estudiantes traten de deducir reglas: “Aprender y usar una regla requiere que los estudiantes piensen, es decir, que apliquen sus poderes mentales para destilar una regla generativa con la cual se pueda trabajar a partir de la masa de datos presentados” (Hutchinson & Waters, 1987: 43).

En este tipo de teoría del aprendizaje se utiliza mucho una técnica de enseñanza: la tarea de resolución de problemas. Es decir, se proponen ciertas situaciones que los alumnos tienen que resolver haciendo uso de los aprendizajes ya concretados, y es a partir de estos intentos que el alumno llega a consolidar conocimientos antiguos y hacerse con nuevas conexiones e ideas.<sup>19</sup> Además de esto tendremos muy de cerca las conclusiones de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Esto no implica de ninguna manera que basaremos toda la enseñanza en esta teoría del aprendizaje. Utilizaremos técnicas e ideas asociadas con otras teorías siempre y cuando sirvan el propósito principal de un aprendizaje significativo y duradero. Para redondear este esquema se tomarán en cuenta también los factores que motivan a los alumnos a aprender y se tratará de lograr que el proceso sea placentero e interesante en sí mismo.

---

<sup>18</sup> A diferencia del conductismo, el cognitismo no ve al estudiante como alguien que sólo puede procesar unidades de aprendizaje sencillas. En lugar de eso los estudiantes son participantes activos en el proceso de aprendizaje (Ballweg et al., 2013: 17).

<sup>19</sup> Una explicación muy concisa sobre este punto se puede consultar en el artículo “The task-based approach” de William Littlewood (Littlewood, 2004)

## 4. Aprendizaje de la lengua y la música

### 4.1 Perfil del estudiante músico

Definamos ahora un perfil general de un estudiante de idiomas dedicado a la música (ya sea músico profesional o músico en ciernes). Sería interesante comenzar el análisis desde el punto de vista de la política cultural en México. En su artículo “Education in Latin American Music Schools: A Philosophical Perspective”(Bowman & Frega, 2014) Luis Alfonso Estrada menciona que en la antes llamada Escuela Nacional de Música (ahora Facultad de Música, UNAM) y en otras escuelas latinoamericanas

el número de estudiantes de licenciatura y aquellos que obtienen su licenciatura en esta área, muestran una fuerte predilección por actividades prácticas en estudios musicales. En contraste, las actividades que se identifican tradicionalmente con teoría musical y otras donde las cuestiones prácticas no son el único elemento -tales como la educación musical y la investigación- son considerablemente menos favorecidos. (p. 233.)

Esto se aplica también al aprendizaje de idiomas, pues éste se considera como una actividad que, al no aportar nada al conocimiento técnico del estudiante, es, por así decirlo de segunda categoría. Este rechazo a cuestiones “poco prácticas” se explica por una política fomentada por los encargados de las políticas educativas e incluso por figuras señeras de la música nacional:

La idea de que la música está limitada a la ejecución instrumental y a la composición y de que otras actividades (educación o investigación académica, por ejemplo) tienen menos importancia continúa siendo predominante en muchos círculos musicales. En México estas actitudes y suposiciones han sido dominantes durante mucho tiempo, ya sea entre aquellos encargados de los estudios musicales a nivel licenciatura y entre los encargados de políticas culturales. Algunos de los más reconocidos músicos han hecho estas creencias suyas por décadas.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> loc. cit.

Con esto vemos cómo el enfoque técnico es lo predominante en la educación musical con miras a la profesionalización en México. De acuerdo con esto no se insiste tanto en una reflexión de parte de los estudiantes en temas menos “prácticos”.

Examinemos ahora la cuestión desde el punto de vista de las características de los estudiantes músicos al llegar a la clase de idioma (específicamente alemán). En su artículo “Teaching German for Musicians: A Practical Perspective”(Matthias, 2003: 34) Bettina Matthias menciona que los estudiantes músicos son un “grupo muy especial que llega al salón con un conocimiento previo del alemán que va de un cierto vocabulario a un muy buen conocimiento de la historia musical alemana, al igual que con un repertorio operístico y de canciones.” En cuanto a sus habilidades específicas Matthias menciona que “los músicos tienen una habilidad aún mayor que el estudiante promedio de aprender con y a través de la música”. Esto puede deberse al hecho de que el procesamiento del lenguaje a través de un elemento que dominan tan bien como la música hace que el aprendizaje sea más rápido y significativo.

Esta última aseveración encuentra apoyo en el artículo del investigador Aniruddh D. Patel “Sharing and Nonsharing of Brain Resources for Language and Music”(Arbib, 2013) donde éste menciona que la música es promotora de habilidades lingüísticas: “Un conjunto de evidencias cada vez mayor sugiere que un entrenamiento musical mejora ciertas habilidades lingüísticas en individuos normales, incluyendo las habilidades lectoras, de adquisición de segundas lenguas y de comprensión del habla en contextos ruidosos” p. 332. En mi experiencia como profesor de alemán en la Facultad de Música de la UNAM he notado que, a pesar de tener sólo pocas horas a la semana, los alumnos sí parecen tener una capacidad de concentración y avance más altos que los alumnos promedio con los que he tratado en otras escuelas.

Desde el punto de vista cognitivo se pueden ver diferencias centrales entre los músicos y las personas que no tienen ninguna formación musical. En un video de divulgación (Collins, 2014) creado por Anita Collins (investigadora australiana enfocada en los efectos de la educación musical en el desarrollo cognitivo) se plantea una serie de características cognitivas típicas de los músicos:

Tocar un instrumento musical pone a trabajar a prácticamente todas las áreas del cerebro al mismo tiempo, especialmente las cortezas visual, auditiva y motora.

[Tocar un instrumento] combina la precisión lingüística con la matemática.

Tocar música estimula la comunicación de los dos hemisferios del cerebro a través del cuerpo calloso permitiendo que los mensajes viajen más rápidamente a través del cerebro y a través de rutas más diversas. Esto podría permitir a los músicos resolver problemas de forma más efectiva y creativa en contextos tanto académicos como sociales.

De hecho, según la misma autora, la memoria de los músicos funciona de maneras algo diferentes a la memoria de los no músicos: ya que los músicos están implicados tanto en la cuestión técnica de la interpretación como en el lado emocional de la música, tienen la capacidad de asignar más “etiquetas” a las vivencias y los conceptos. Esto resulta en un rápido acceso a los recuerdos, tal como funcionaría un buen buscador de páginas de internet.

Por último, me gustaría abundar un poco en las habilidades y aptitudes adquiridas por los alumnos durante su formación musical. Normalmente una persona que ha estudiado música va desarrollando ciertas estrategias de aprendizaje que le ayudan a lidiar con los retos que su estudio conlleva. Es su estudio *“From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument”* (McPherson, 2005) el autor sostiene que el éxito de los mejores estudiantes se correlaciona con una desarrollada conciencia metacognitiva que les permite elegir las estrategias de aprendizaje adecuadas a la tarea que se les presenta (interpretar música que han estado practicando, leer a primera vista, interpretar piezas de memoria, tocar de oído, improvisar, etcétera), además de una práctica enfocada y deliberada de su parte.

McPherson hace una clasificación de habilidades y estrategias que observó en un grupo de niños de entre 7 y 9 años que estudiaban música en programas musicales escolares. En este estudio menciona entre otras estrategias empleadas por los estudiantes de música más exitosos las siguientes:

- Llevan registro de lo que hay que aprender y de lo ya aprendido. Estos son estudiantes autorregulados que observan y controlan su propio aprendizaje.
- Practican primero las piezas que les representan alguna dificultad y que les ayudarán a mejorar su nivel interpretativo y sólo después aquellas que les son fáciles y que les gustan (siguen algo así como el principio de primero comerse la verduras y después el postre).
- Practican para mejorar.
- Cuentan con elaboradas estrategias de autocorrección: en caso de problemas en la interpretación de una melodía reflexionan primero cómo tocó la pieza el profesor, luego la tocan lentamente y van aumentando la velocidad hasta obtener un resultado óptimo, etc.

Como se mencionó antes, las estrategias son muchas y cambian de acuerdo con el reto al que los estudiantes se ven enfrentados. La idea es apelar a estas tácticas ya aprendidas para que ellos mismos elijan de entre su repertorio aquellas que les faciliten el aprendizaje de vocabulario o de estructuras gramaticales, por ejemplo. Obviamente se parte del hecho de que las estrategias de aprendizaje son transferibles entre materias de estudio.

Con esto tenemos un breve perfil del estudiante músico que nos será de utilidad más adelante en este trabajo durante la exposición de propuestas didácticas. Es importante hacer notar también que el aprendizaje de una lengua extranjera puede tener varios beneficios y desarrollar competencias y habilidades en el estudiante: entre otras cosas tiene un efecto positivo en la inteligencia, previene la aparición del Alzheimer, mejora la memoria y la capacidad de decisión, además de mejorar el manejo de la lengua materna (Merritt, 2013).

#### **4.2 La teoría de las inteligencias múltiples**

Por último y para completar el marco teórico en el que se basará y dentro del cual se desarrollará mi propuesta pedagógica, me gustaría hacer mención de la teoría de las



inteligencias múltiples, propuesta originalmente por Howard Gardner.<sup>21</sup> Él postula que las inteligencias lingüística y lógico-matemática no son los únicos tipos de inteligencias. En su libro *Inteligencias múltiples* (Gardner, 2008) el autor menciona que la idea de un solo tipo de inteligencia tiene como base tres prejuicios de nuestra sociedad, a saber:

“occidentalismo”, “testismo” y “mejorismo”. El “occidentalismo” implica colocar ciertos valores culturales occidentales, que se remontan a Sócrates, en un pedestal. El pensamiento lógico, por ejemplo, es importante; la racionalidad es importante; pero no son las únicas virtudes. El “testismo” sugiere una propensión a fijarse en las habilidades humanas o los métodos que pueden evaluarse inmediatamente [...]. El “mejorismo” [es] la creencia de que todas las respuestas a un problema dado residen en un determinado enfoque, como el pensamiento lógico-matemático.

El autor aboga por considerar y reconocer los diferentes tipos de inteligencia que ha logrado aislar en su investigación. Su definición de inteligencia es muy interesante. Él dice que la inteligencia es “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.”(Gardner, 2008: 27)

Las siete inteligencias originalmente propuestas por Gardner son:

- La inteligencia lingüística
- La inteligencias lógico-matemática
- La inteligencia espacial (es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo.)
- La inteligencia musical
- La inteligencia corporal y cinética (es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo, o partes del mismo.)
- La inteligencia interpersonal (es la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa).

---

<sup>21</sup> Con el tiempo la teoría se ha reformulado o complementado, de manera que en la versión actual se aumentaron 2 inteligencias, a saber, la naturalista y la existencial.

- La inteligencia intrapersonal (es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.)

Es interesante hacer notar que esta teoría ha tenido una recepción bastante desigual por parte de los diferentes públicos. Mientras que algunos especialistas en pedagogía la han adoptado más fácilmente, otros grupos incluso han puesto en tela de juicio su estatus como “teoría” con diversos argumentos:

- Selecciona ciertos datos que confirman sus hipótesis, al tiempo que ignora otros muchos.
- No está confirmada de forma experimental, por lo tanto, la teoría no puede refutarse ni contrastarse con teorías rivales.
- Puesto que la posibilidad de contradicción es prerequisite para cualquier teoría no trivial, la teoría de las inteligencias múltiples no supera la prueba. (Gardner, 2008: 64)

Para poner en contexto estas objeciones es interesante ver que la teoría surge de una investigación de fuentes documentales. El aporte de Gardner más que experimental es una nueva manera de ver los datos ya recabados por otros investigadores experimentales: “Para intentar responder a esta cuestión he examinado, junto a mis colegas, una amplia serie de fuentes que, por lo que sé, nunca se habían considerado de forma conjunta.” (p. 28.) Pero más allá de estas objeciones es importante señalar que esta nueva manera de considerar la mente humana y sus diversas capacidades abre un panorama incluyente y da reconocimiento a más capacidades de las que se habían tomado en cuenta hasta ahora en un contexto escolar.

### 4.3 La inteligencia musical

Otro de los aciertos de Gardner es hacer notar que para llevar a cabo una actividad determinada hace falta una combinación de las diferentes inteligencias. Un ejemplo muy

claro de esta cuestión es cuando considera la inteligencia musical en conjunto con otras, dependiendo de la especialidad:

No cabe duda de que la especialidad de la música, tal y como se practica en nuestra sociedad, precisa de una proporción no desdeñable de inteligencia musical. Sin embargo, dependiendo de qué aspecto de la música se trate, se aprecian también otras inteligencias: un violinista debe poseer inteligencia cinético-corporal; un director de orquesta requiere una dosis considerable de inteligencia espacial, personal y lingüística, además de la musical. (p. 64.)

En el libro *Konzentration, Gedächtnis und Intelligenz* (Gaßner, 2007) se amplía la definición de inteligencia musical:

Las personas con una inteligencia musical tienen una sensibilidad especial para el sonido, la armonía, el ritmo y la entonación. Todo el tiempo tienen “sonidos en la cabeza”, lo cual pueden atestiguar muchos músicos, directores y compositores.

Hay niños que nacen con una sensibilidad especial para los sonidos. En la niñez más temprana logran diferenciar tonos y alturas de tonos. Más tarde se les facilita leer notas y entonar canciones. Un estímulo a su talento musical puede tener una fuerte influencia positiva en las demás áreas de la inteligencia lo cual se traduce positivamente en el aprendizaje escolar.

Tomando en cuenta lo anterior podemos concluir que las inteligencias tienen una correlación. De hecho la inteligencia de cada individuo se puede ver -aun cuando alguna de las inteligencias sea predominante- como un perfil con diferentes grados de desarrollo de cada una de las inteligencias.

En cuanto a su utilidad, podemos comparar la teoría de las inteligencias múltiples con la teoría de los temperamentos (sanguíneo, melancólico, colérico, y flemático) propuesta por Hipócrates que data del siglo V antes de Cristo y que aun ahora sirve para clasificaciones incluso psicológicas: la teoría de Gardner nos puede servir para clasificar a nuestros alumnos por sus inteligencias principales y así poder “desarrollar las inteligencias y ayudar a [...] alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias.” (Gardner, 2008: 27)

#### 4.4. Sentando las bases para el aprendizaje de idiomas

##### 4.4.1 Actitudes respecto al aprendizaje de idiomas

Como se había discutido en el capítulo 1, los músicos suelen tener una actitud bastante orientada a las partes prácticas de su aprendizaje.<sup>22</sup> Esto les trae ventajas y desventajas. Por un lado, si su interés principal es tocar bien y además tener una comprensión profunda y significativa de la teoría musical, van a mantener una provechosa disciplina de práctica en su instrumento y no perderán oportunidad de leer libros, de asistir a conferencias o a clases magistrales donde intérpretes reconocidos les ayudarán a afinar aun más su técnica, todo lo cual necesariamente redundará de forma positiva en su calidad interpretativa. Por otro lado, esto conlleva el abandono de otras materias e intereses que no tengan un efecto inmediato en su calidad como intérpretes o en su dominio teórico de la música. Estos descuidos o abandonos son los que darán como resultado músicos profesionales incompletos y poco reflexivos respecto a su hacer y su lugar en la sociedad. Este enfoque tan pragmático entorpecerá su acceso a otros tipos de conocimiento que podrían obtener por medio de un estudio serio de otras materias teóricas como la filosofía y el aprendizaje de una lengua extranjera. En su artículo “Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund” aparecido en el libro *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht* (Bernstein y Lerchner, 2014), Camilla Badstübner-Kizik hace una referencia que si bien toca este tema de manera tangencial (introducir contenido estético en el salón de clase de idiomas) representa muy bien el efecto de introducir el aprendizaje de un idioma extranjero en un currículo de formación musical:

El objetivo del aprendizaje estético es, desde el punto de vista de un pedagogo de la música:

Ayudar a los estudiantes a través de la implicación con la realidad formada (*gestalteter Wirklichkeit*) y el arte a ganar una cosmovisión y una imagen de sí mismos más consciente y abierta, basada en una mayor capacidad de percepción y de una competencia comunicativa, interactiva y creativa. (p. 297.)

---

<sup>22</sup> “Frecuentemente, la música se considera una empresa esencialmente técnica con la interpretación como su principal preocupación” (Bowman y Frega, 2014: 233)

Esta actitud que podemos calificar de demasiado pragmática por parte de los estudiantes de música ha sido aprendida, pues como dice V.A Howard en su artículo “Must Music Education Have an Aim?” aparecido en el libro *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*: “Uno absorbe los valores [...] por iniciación, ejemplo, observación, imitación, comprensión gradual y, en caso de aquellos que quieran seguirla [la vocación] seriamente, por aprendizaje del oficio.” (Bowman & Frega, 2014: 252) Si no hay una reflexión, nunca se podrá salir de los patrones heredados y los músicos se transformarán en meros intérpretes sin conciencia de su importancia, de su poder para cambiar la realidad social.

Justo aquí es donde entra la enseñanza de idiomas. Aunque aprender un idioma no es directamente una reflexión filosófica, sí lleva a considerar el mundo y la propia lengua de otra manera. Incluso hay quien dice que aprender un idioma extranjero equivale a convertirse en una persona nueva. Además de esto, un músico que maneja varios idiomas tiene una ventaja única sobre otros que son sólo monolingües. Consideremos lo que dice Bettina Matthias al respecto:

Como muchos músicos que regresan [del extranjero] me han dicho, en el extranjero los agentes todavía insisten en buenos conocimientos lingüísticos al considerar contratar a músicos. Incluso si los músicos pudieran sobrevivir allá hablando poco alemán, la interpretación imperfecta de la música alemana los pone en una fuerte desventaja competitiva en relación con alguien más versado en el idioma.(Matthias, 2003)

Por las razones expuestas, es de gran importancia conseguir entusiasmar a los alumnos en el aprendizaje del idioma. Una manera de conseguir esto sería invitar a un músico profesional para que relate cómo un buen manejo del idioma le ayudó en su desarrollo profesional. Es importante considerar el hecho de que incluso a alguien que aprende un idioma a manera de pasatiempo puede aprovechar oportunidades que otra persona con más experiencia y estudios no puede aprovechar por la falta del elemento lingüístico.

En esta empresa de lograr un cambio de actitud en los estudiantes, el profesor puede ayudar a los alumnos a ver las diversas maneras en que el dominio del idioma puede

allanar su camino como profesionistas en el futuro: con el idioma podrán pasar temporadas en el extranjero; además, les abrirá las puertas a la literatura especializada de su área y a la prensa —por sólo dar un par de ejemplos— de manera inmediata. Lo anterior puede ampliar sus horizontes laborales y mentales, etc. Aquí entra en juego la imaginación. Lo importante que logren ver cómo el aprendizaje del idioma es mucho más una emocionante oportunidad de ampliar sus capacidades de comunicación y comprensión que una mera obligación aburrida.

Otra posible herramienta para lograr esto último es utilizar técnicas de *ludificación*<sup>23</sup> para lograr una mejora en la participación y el aprovechamiento de los estudiantes. La eficacia de estas técnicas está más que comprobada: En un artículo publicado en el sitio web *Science Daily* en 2011 se explica cómo se puso a la disposición de cualquiera que quisiera intentarlo el problema de la resolución de la estructura de un retro-virus (un problema que había “dejado perplejos a los científicos por más de una década”), esto a manera de videojuego. Al cabo de pocos días el problema había sido resuelto.<sup>24</sup> Por otro lado, en una de sus publicaciones Neil Fiore (Fiore, 2014) insiste en la importancia del juego:

A menudo los adultos piensan en el juego como algo separado del aprendizaje y del trabajo. Sin embargo, el juego es una parte esencial en el desarrollo de todo niño y en su aprendizaje acerca del trabajo. A través del juego aprendemos las habilidades físicas, mentales y sociales necesarias para la vida adulta [y] desarrollamos confianza en la fiabilidad de nuestra creatividad y nuestra emoción con el descubrimiento – el paso de ignorar a saber.

Entonces, para lograr una buena preparación del curso para los alumnos (¡Y, cómo no, de los alumnos para el curso!) es importante hacerles notar la importancia práctica que

---

<sup>23</sup> “La ludificación se refiere a la aplicación de dinámicas, mecánica y contextos de juego en situación ajenas a éste.” tomado de Stott, Andrew, y Carman Neustaedter. “Analysis of gamification in education”. Surrey, BC, Canada 8 (2013). <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>.

<sup>24</sup> “Gamers succeed where scientists fail: Molecular structure of retrovirus enzyme solved, doors open to new AIDS drug design”. ScienceDaily. Consultado el 7 de marzo de 2017. <https://www.sciencedaily.com/releases/2011/09/110918144955.htm>.

reviste conocer un idioma para un músico profesional. Pero este camino pasa también por obtener información relacionada con los siguientes temas:

- Historial del aprendizaje de la lengua materna y de lenguas extranjeras (¿Su experiencia ha sido buena? ¿Eran buenos en español? ¿Tienen facilidad para las lenguas?, etc.)
- Imagen preconcebida sobre el grado de dificultad de lengua alemana (¿Es fácil, difícil?, etc.)
- Actitudes respecto a la cultura relacionada con el ámbito de habla alemana (¿Qué imagen tienen de Alemania, Austria o Suiza?)
- Motivación para aprender la lengua (¿Quieren hacerlo por sí mismos? ¿Por qué? ¿Están obligados? ¿Por quién? ¿Tienen curiosidad?, etc.)
- Conocimientos básicos de conceptos gramaticales y lingüísticos (¿Qué tanto entienden cuando se les habla de conceptos como verbo, sustantivo, adjetivo, artículo, etc.? ¿Comprenden el concepto de lengua, dialecto, etc.?)

Esta recopilación de información puede hacerse ya sea por medio de un cuestionario o serie de cuestionarios, por medio de una clase y una conversación informal al respecto o incluso pidiendo a los alumnos que escriban un texto donde toquen los temas mencionados anteriormente. Con base en ello se puede planear una estrategia de acercamiento al idioma que asegure que las posibles malas experiencias y malentendidos en el aprendizaje de un idioma no interfieran de manera negativa en la recepción del nuevo, pero también que las buenas experiencias potencien el aprendizaje.

## Capítulo II: Propuesta metodológica de la enseñanza de alemán para músicos

Como el título lo indica, en este segundo capítulo discutiremos una propuesta metodológica de la enseñanza para este público específico.

### 1. Análisis de necesidades

Es muy importante tener en cuenta las necesidades reales y percibidas de los alumnos al momento de planear el curso de alemán para músicos.

En su libro *English for Specific Purposes*, Hutchinson y Waters hacen notar de manera muy acertada que “no necesariamente hay una relación entre las necesidades percibidas por el patrocinador y el maestro [de idiomas] para propósitos específicos y lo que los estudiantes quieren o sienten que necesitan” (Hutchinson y Waters, 1987: 57). Es por eso que se impone un análisis que tome en cuenta las expectativas y necesidades de todos los implicados y, en caso de ser posible, que las armonice.

Para llegar a esto se pueden utilizar varios métodos: “cuestionarios, entrevistas, observación, recolección de datos, consultas informales con los patrocinadores (en este caso los directivos de la escuela donde se pretenda llevar a cabo el curso), los estudiantes y otros.” (Hutchinson y Waters, 1987: 58). Entre estos “otros” me parece importante consultar también con expertos en el campo de la enseñanza de idiomas a músicos o, por supuesto, en músicos con carreras sólidas. Es claro que las respuestas obtenidas por medio de este análisis no serán válidas para siempre: “debe ser un proceso continuo en el cual las conclusiones deben revisarse constantemente y ser re-evaluadas” (p. 59.)

Los referidos autores proponen un marco mínimo de la información que un diseñador de un curso debe recolectar para lograr un análisis de necesidades objetivo:



- ¿Por qué se requiere la lengua?
- ¿Cómo se utilizará la lengua?
- ¿Cuáles serán las áreas de contenido?
- ¿Con quién utilizará la lengua el estudiante?
- ¿Dónde se usará la lengua?
- ¿Cuándo se utilizará la lengua?

Se impone ahora la necesidad de responder a estas preguntas sobre un grupo posible de estudiantes de música en la CDMX.

### **1. ¿Por qué se requiere la lengua?**

Porque los estudiantes de música necesitan el conocimiento del alemán como lengua extranjera en tres terrenos específicamente: a) para comprender partituras y textos escritos, b) para poder comunicarse a nivel básico de manera efectiva cuando salgan del país y c) para poder pronunciarlo (esto es más específico de los cantantes) de tal manera que puedan sumar este conocimiento a sus habilidades vocales para interpretar papeles en la lengua meta.

### **2. ¿Cómo se utilizará la lengua?**

Se ven tres vertientes claras: comprensión de lectura, comunicación oral a nivel básico y comprensión auditiva para la correcta interpretación de roles relacionados con el bel canto. En general, las interacciones habladas serán cara a cara. Los tipos de texto o discurso son partituras, conversaciones informales y manuales técnicos (en el caso de los métodos de enseñanza del chelo).

### **3. ¿Cuáles serán las áreas de contenido?**

Uno de los temas centrales de la clase será, por supuesto, la música (solfeo, técnica vocal, dinámica, instrumentación, comunicación diaria, etc.), pero los otros temas que ocuparán el tiempo de clase son los necesarios para la comunicación diaria (datos personales, la familia, pasatiempos, salud, cultura, etcétera).

#### **4. ¿Con quién utilizará la lengua el estudiante?**

En un principio sólo con los compañeros y el maestro, es decir, con hablantes no nativos. El nivel de dominio de sus interlocutores será un primer momento parecido al suyo. Luego con colegas músicos y maestros de otras materias, con alumnos de intercambio internacional, en clases magistrales con extranjeros y finalmente con maestros y compañeros de trabajo en el extranjero.

#### **5. ¿Dónde se usará la lengua?**

Al principio el uso se restringirá al salón de clases y al país, pero más tarde en el extranjero con instructores, compañeros y personas con quien tengan trato en su vida diaria. Tendrá trato con sus pares igual que con otros que sean sus superiores.

#### **6. ¿Cuándo se utilizará la lengua?**

Primero se utilizará junto con su formación profesional, más tarde será una herramienta de trabajo y de comunicación general y su frecuencia de uso dependerá del contexto de trabajo del alumno.

Según el análisis llevado a cabo a través de las seis preguntas anteriores podemos hacer una tabla con los contenidos generales que necesitan aprender. Estos son los seis ejes de un programa ideal para los cuatro semestres que dura el programa de alemán de la Facultad de Música de la UNAM.

<b>Contenidos generales propuestos para el curso</b>	
Comunicación para la vida diaria	Dado que uno de los tres objetivos principales es que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente de manera efectiva a nivel básico, una parte del curso lo constituirá un plan global de alemán. Esta sección del curso prácticamente no se diferenciará de las clases normales en cualquier otra institución excepto por el énfasis que se hará en la producción oral y la comprensión auditiva.
Pronunciación para cantantes	Es imprescindible que los cantantes (y no sólo ellos, claro) aprendan correctamente la llamada <i>Bühnenaussprache</i> (Mangold & Dudenredaktion, 2005: 62), que es la base de la pronunciación utilizada para el <i>bel canto</i> y la sepan diferenciar de y contrastar con la pronunciación estándar del alemán. Como este canon mencionado y la pronunciación estándar difieren considerablemente, es preciso que conozcan ambas variantes y sepan cuándo utilizar una y cuándo la otra. Aquí también entra la enseñanza de la utilización del alfabeto fonético internacional (AFI).
Comprensión de lectura	El nivel de comprensión de lectura que tienen que dominar en un inicio se reduce a la correcta interpretación de las indicaciones de dinámica en una partitura (los equivalentes a los términos italianos del tipo de <i>piano</i> , <i>mezzopiano</i> , <i>mezzoforte</i> , etc.). Para esto necesitan solamente conocer el vocabulario pertinente y bien podrían hacerlo solos con la ayuda del diccionario. Pero este mero reconocimiento de palabras no es suficiente. Adicionalmente se enseñarán estrategias de comprensión de lectura (p. ej. utilización de imágenes, tipografía y de la estructura externa del texto para inferir información sobre el contenido y el tipo de texto, etc.) para posibilitar que los alumnos aborden también otros textos. Se les entrenará también, por ejemplo, en la lectura de programas de mano o en la comprensión global de descripciones comerciales de instrumentos e insumos utilizados por ellos (cuerdas, breas, etc.). Otro ejemplo de texto más complejo es la lectura de las notas hechas por los compositores a sus propias partituras o comprensión de secciones de diálogo en una ópera.
Vocabulario	El vocabulario que se tratará está dividido en dos grandes grupos. Vocabulario para la vida diaria (objetos, comida y bebida, lugares, etc.) y vocabulario especializado en música. En este segundo grupo hay una gran ventaja, pues los alumnos desde que llegan a la clase conocen conceptos básicos que utilizan frecuentemente en sus demás clases.
Escritura	Se enseñará a los alumnos a hacer notas sencillas para la comunicación en la vida diaria así como la escritura de diálogos, listados y descripciones de lugares. Se escribirán textos para presentarse y presentar a una tercera persona. Se practicará la adecuación de canciones y la escritura de relatos cortos. Entre las actividades más demandantes están, ya hacia el final del curso, la redacción de programas de mano.
Comprensión auditiva	La comprensión auditiva se relacionará en primer lugar con los diálogos típicos de una clase de alemán de dominio general y los temas que normalmente se tratan ahí (presentaciones personales, pedir en un restaurante, etc.). A estos temas se aúna la escucha de <i>Lieder</i> y de arias de ópera. Este punto es especialmente importante para los cantantes, quienes necesitan comprender lo que cantan para poder dar una interpretación adecuada y eficaz del texto.

## 2. Análisis de las necesidades de aprendizaje

### a) ¿Por qué están tomando el curso los estudiantes?

El curso es obligatorio para los cantantes. Los demás estudiantes lo toman en general por gusto o por llenar el requisito de materias optativas. Muchos de ellos tienen una verdadera curiosidad por aprender alemán. Los estudiantes saben en general que obtendrán un nivel de idioma suficiente para comunicarse de forma rudimentaria estando en el país donde se habla. Además saben que aprenderán pronunciación del alemán hablado y cantado, habilidad muy apreciada por varios de ellos.

### b) ¿Cómo aprenden los estudiantes?

Ya en la sección 4 del capítulo 1 se habló sobre la manera de estudiar de los músicos. En aquel punto se mencionó el artículo “From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument” (McPherson, 2005) en donde se describen algunas de sus estrategias de aprendizaje entre las que sobresalen las siguientes:

- Los estudiantes observan y controlan su propio aprendizaje.
- Atacan primero lo difícil, después lo fácil.
- Practican para mejorar.
- Tienen estrategias de autocorrección.

Estas estrategias pueden ser provechosas para ellos en el aprendizaje de la lengua.

### c) ¿Qué recursos están disponibles?

En los salones se cuenta con sistemas de sonido pero no con la posibilidad de proyectar videos. Las oportunidades de hacer actividades fuera de clase existen, pero es necesario hacer un trámite algo engorroso (tramitar un seguro y el permiso de la dirección) para poder salir de la escuela en forma segura con los estudiantes. Por su parte la biblioteca cuenta con una amplia variedad de libros para el aprendizaje del idioma y otros libros referentes a temas musicales en alemán. Ahí mismo se puede navegar en internet para consultar temas relacionados con la materia o, en caso dado, organizar un sistema de aprendizaje en tándem en línea con hablantes nativos. Por otro lado los alumnos pueden pedir copias de cualquier disco de la amplísima discoteca con la que cuenta la facultad.

### d) ¿Quiénes son los estudiantes?

La mayoría de los estudiantes provienen de escuelas públicas. Se encuentran en su mayoría entre los 18 y los 25 años de edad. El número de estudiantes hombres y mujeres es más o menos equilibrado. Conocen el alemán porque, al ser estudiantes de música, “conviven” con él regularmente de manera informal en partituras, libretos de ópera y manuales de instrumentos. Todos saben sobre solfeo y teoría musical. La mayoría tiene el dominio de por lo menos un idioma extranjero (en general el inglés). Sus intereses se centran en la música, específicamente en el dominio de su instrumento, pero también los hay con otros intereses (cine, literatura, teatro, fotografía, danza, historia, etc.). Con pocas excepciones su nivel socio-económico es medio. En la Facultad de Música coexisten varios estilos de enseñanza, de manera que los estudiantes pueden estar al mismo tiempo expuestos a profesores que dan clases “magistrales” (donde sólo el profesor habla) y otros que permitan una organización más horizontal de la clase. En general tienen una actitud positiva respecto al alemán y la cultura de los países de habla alemana.

**e) ¿Dónde se llevará a cabo el curso de APE (Alemán para Propósitos Específicos)?**

En las aulas y auditorios de la Facultad de Música. Éstas cuentan con mobiliario cómodo y su temperatura es agradable a lo largo del año. Además cada salón cuenta con un piano. A pesar de que a todas horas hay alumnos o maestros tocando instrumentos en la escuela, los mencionados salones están adecuadamente insonorizados, lo que hace posible llevar a cabo una clase libre de interrupciones.

**f) ¿Cuándo se llevará a cabo la clase de APE?**

En cuanto al horario, las horas típicas de clase son por la tarde. Cada grupo tiene dos horas de alemán a la semana.

Según las necesidades de aprendizaje identificadas gracias a las seis preguntas precedentes podemos hacernos una idea del tipo de actividades que serán más provechosas para nuestro grupo objetivo:

En cuanto al tema de las actividades podemos ver dos vertientes. Por un lado la intuición nos dice que habría que diseñar actividades y materiales directamente conectados con la música. Pero el caso es que la relevancia de las actividades y los materiales para las futuras actividades laborales de los estudiantes no garantizan directamente la motivación de los alumnos (Hutchinson & Waters, 1987: 61). No estoy implicando con esto que deban dejarse de lado las actividades basadas directamente en la música, pero la idea es no usar exclusivamente este tipo de ejercicios y materiales. Una lectura que tenga que ver con la vida en la campaña alemana, por ejemplo, puede tener un efecto mucho mayor sobre la motivación y el aprendizaje efectivo de los estudiantes que una lectura algo más complicada (y a los ojos de los estudiantes posiblemente sosa) que hable sobre la manera de afinar un violín correctamente.

En cuanto a la materia en sí, ésta tiene que ser variada e interesante para capturar la atención y la imaginación de los alumnos, especialmente de los que la tienen que tomar de forma obligatoria (después de todo los que la escogen como materia optativa tienen generalmente una motivación intrínseca para hacerlo). Esta motivación se puede lograr en primer lugar adecuando parte de las actividades de aprendizaje a sus necesidades reales (presentes o futuras). Además, siempre que sea posible, las actividades tienen que aprovechar los saberes adquiridos por los alumnos a lo largo de su formación musical. Hay que buscar aquellas destrezas que puedan transferirse al aprendizaje del idioma. Siempre que sea posible es importante mantener un ambiente lúdico en clase pues esto propicia el aprendizaje y la práctica de habilidades útiles para la vida laboral en un ambiente seguro y positivo. Algunos ejemplos de estas actividades planeadas son la elaboración y representación de *sketches* y diálogos con temas de la vida real o bien con temas fantásticos, totalmente alejados de ésta. Aquí se presenta una excelente oportunidad para conectar la lengua y la música, pues los diálogos que se presenten pueden estar acompañados de música compuesta para la ocasión o por improvisaciones hechas por los alumnos en sus instrumentos. Se puede también buscar la posibilidad de ver videos acompañantes de algún método o bien relacionados con sus materias (tutoriales de interpretación, críticas de instrumentos, etc.) para promover la comprensión auditiva aún en situaciones donde no dominan todo el vocabulario pertinente. También

pueden incluirse juegos imitativos para el aprendizaje y práctica no sólo de la pronunciación correcta de las palabras, sino también de la entonación y el ritmo típicos del idioma. Por cuestiones de motivación, los materiales utilizados deberían tomar en cuenta la mayoría de las veces los intereses de los estudiantes.

Con lo anterior se ve que no es necesario prácticamente *siempre* elaborar materiales y actividades directamente relacionadas con la música. Sin embargo es conveniente recordar que, si está bien planeado, cualquier otro tema puede servir para practicar gramática y vocabulario que luego podrá transferirse fácilmente al área de especialidad.

### **3. El diseño del curso para los estudiantes de alemán de la Facultad de Música de la UNAM**

En su artículo *Teaching French to Singers* (Denbow, 1994) Singe Denbow menciona que tradicionalmente hay tres enfoques para atender las necesidades específicas de los cantantes: uno, un curso en francés para principiantes; dos, un curso de dicción del francés y tres, la combinación de ambos. Aquí la autora, quien ve el curso como un producto, dice que no es posible que en el tiempo limitado con el que normalmente se cuenta los alumnos lleguen a un buen nivel del idioma. Para poder superar este aparente desafío es importante considerar el curso como un desarrollo de habilidades y estrategias más que uno que vea la lengua como un todo por aprender. De esta manera los límites impuestos por el tiempo y los recursos disponibles no son un impedimento para que los alumnos aprendan y avancen en el dominio del idioma. Desde esta óptica el curso de APE “y la situación [...] son vistos como un continuo en constante desarrollo de grados de competencia sin puntos de corte de éxito o fracaso”(Hutchinson y Waters, 1987, p. 70). En principio, entonces, en este tipo de curso el nivel de competencia de los estudiantes aumenta día con día. Su constancia sólo asegura que se hagan de mejores estrategias y de habilidades más finas. Además, como sugirió la profesora Verónica Peña en plática informal, la presentación de temas gramaticales o de vocabulario se puede hacer por medio del modelo de “aula invertida”, es decir, en la que los alumnos

investigan los temas antes de ir a clase y el tiempo de clase se dedica a la práctica de estos últimos.

### **División temporal del curso:**

En la UNAM un semestre dura normalmente 4 meses o bien 16 semanas. Ya que los alumnos tienen 2 horas semanales de alemán terminan estudiando el idioma unas 32 horas al semestre. Por conveniencia en cuanto a los periodos de evaluación propongo dividir los contenidos del curso en cuatro unidades (más una corta unidad introductoria o “unidad 0” ) de aproximadamente 8 horas cada una (de esta manera puedo aplicar un examen parcial después de las unidades 1 y 2; y final después de la 3 y 4). En estas unidades se cubrirán los dos objetivos generales del primer semestre los cuales se relacionan con el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas en cuanto a la progresión gramatical y al desarrollo del vocabulario.

Los dos objetivos generales antes mencionados son:

1. Introducción del sistema gramatical de lengua alemana (hay que tomar en cuenta que sin comprensión gramatical no es posible ni la decodificación, ni la construcción de oraciones en la lengua meta).
2. Enseñanza de estrategias básicas para la comprensión de oraciones sencillas en el lenguaje escrito.

### **3.1 El contenido del curso**

El programa de primer nivel.

La idea de este programa de enseñanza de alemán para propósitos específicos surgió después de analizar no sólo las necesidades de los alumnos, sino también materiales especializados en este tema (Barber, 1985) y en artículos de profesores que enseñan alemán (Matthias, 2003) y francés (Denbow, 1994) a este tipo de público.



Hutchinson y Waters (Hutchinson & Waters, 1987) sostienen en su libro que un programa no es unitario, sino que está conformado de una serie de programas que funcionan al mismo tiempo.<sup>25</sup> Es por esto que me gustaría desmenuzar mi propuesta de programa de cinco unidades para primer nivel en siete sub-programas que al final de esta sección integraré en una tabla que posibilite una vista general.

### **Programa de funciones / gramática para primer nivel**

0. Introducción a la lengua alemana.
  - Ya que esta lección introductoria contiene sólo actividades de reconocimiento, no hay funciones o temas gramaticales definidos.
1. Presentaciones, saludos / Preguntas personales.
  - Pronombres personales.
  - Verbo *sein* en presente / Verbo *haben* en presente.
  - pronombres interrogativos (was, wo, etc.).
  - Verbos regulares.
  - La conjugación de los verbos en presente.
2. Objetos del entorno / Instrumentos musicales / La casa / Descripción del salón de clases / Lectura e identificación de indicaciones de dinámica en partituras.
  - Ortografía de los sustantivos.
  - Los tres géneros del alemán.
  - El caso nominativo.
  - *Da ist / Da sind*.
  - Artículos definidos e indefinidos.
  - Adjetivos predicativos.
  - Los números.
3. Interacciones en el restaurante (comida, bebida, etc.).
  - Reglas para la determinación de los géneros en alemán.
  - El caso acusativo.
  - Forma verbal *möchte(n)*.
4. Presentación sobre sí mismos como músicos (instrumento que tocan, tipo de música que interpretan, estudios, etc.).

---

<sup>25</sup> “Any teaching materials must, in reality, operate several syllabuses at the same time.”, p. 89.

- Presente.
- Verbos irregulares.

### **Programa de comprensión auditiva**

0. No hay ningún texto de comprensión auditiva establecido.
1. Textos auditivos para el reconocimiento de situaciones por medio de ruido ambiental (en el supermercado, viendo la televisión, en el aeropuerto, etc.).
2. Escucha de diálogos con presentaciones, saludos, etc. / Escucha de entrevistas donde se pregunta a personas por sus datos (Nombre, dirección, edad, teléfono, etc.) / Textos auditivos y videos con auto-presentaciones de diferentes personas / Escucha de presentaciones personales en un aria de ópera (por ejemplo “Der Vogelfänger bin ich ja” de “Die Zauberflöte” o “Der kleine Sandmann bin ich”, de “Hänsel und Gretel” ).
3. Escucha de descripciones de casas y del salón de clases / Escucha de un comercial hecho por los mismos alumnos / Escucha de una subasta .
4. Escucha de texto auditivo de entrenamiento para la distinción de vocales cortas y vocales largas / Ejemplificación de vocales cortas y largas con “Du schönes Fischermädchen” de Schwanengesang / escucha del sonido consonántico “r” en el contexto del bel canto.

### **Programa de producción oral**

0. No se espera producción oral en la introducción.
1. Presentarse a sí mismo y a otra persona / Hacer preguntas a otros sobre datos personales.
2. Describir el salón de clases y la propia casa / Describir un instrumento musical / Hablar sobre su casa o escuela ideal.
3. Llamar la atención del mesero / Ordenar comida en el restaurante / Pedir la cuenta / Hablar sobre la comida: *Schmeckt der Fisch?*
4. Presentación oral sobre sí mismo como músicos / Presentación de un instrumento antiguo.

### **Programa de lectura para primer nivel:**

En este punto es conveniente desglosar el programa en los tipos de texto que se verán y las estrategias de lectura que se enseñarán para abordarlos.

	TIPOS DE TEXTO	ESTRATEGIAS DE LECTURA
UNIDAD 0	- Textos constituidos mayormente por palabras de fácil comprensión internacional: Familie, Airport, Spanisch, Ingenieur, etc.	- Aprovechamiento de cognados para la comprensión de textos sencillos. - Utilización de elementos gráficos acompañantes del texto para apoyar o desechar interpretaciones del significado o de la relevancia de los textos. - Uso de conocimiento de otras lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.) para ayudarse en la comprensión (varias palabras muestran correspondencias morfológicas entre dos o más idiomas.) - Integración de la información recabada para hacerse una idea general del contenido de un texto.
UNIDAD 1	- Lectura de textos con información general sobre personas: nombre, lugar de residencia, ocupación, estado civil. Etc.	- Búsqueda de información específica. - Aprovechamiento de cognados para la comprensión de textos sencillos. - Utilización de elementos gráficos acompañantes del texto para apoyar o desechar interpretaciones del significado o de la relevancia de los textos. - Uso de conocimiento de otras lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.) para ayudarse en la comprensión (varias palabras muestran correspondencias morfológicas entre dos o más idiomas.) - Elaboración y uso de glosarios
UNIDAD 2	- Lectura de textos publicitarios cortos con imágenes. - Interpretación de anuncios y letreros en bibliotecas, paradas de autobuses, aeropuertos, etc. - Lectura de la indicaciones dadas en una partitura	- Uso de elementos gráficos y tipográficos para obtener información antes de comenzar la lectura en sí. - Búsqueda de información específica. - Uso de conocimiento de otras lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.) para ayudarse en la comprensión (varias palabras muestran correspondencias morfológicas entre dos o más idiomas.) - Aprovechamiento de cognados para la comprensión de textos sencillos.
UNIDAD 3	- Lectura de un menú y de una lista de ofertas de un supermercado	- Lectura general para hacerse una idea de las partes de un texto. - Búsqueda de información específica. - Utilización de elementos gráficos acompañantes del texto para apoyar o desechar interpretaciones del significado o de la relevancia de los textos. - Técnicas básicas en el uso del diccionario: las partes del diccionario / búsqueda de palabras compuestas
UNIDAD 4	- Lecturas sencillas sobre instrumentos musicales. - Lecturas sencillas sobre músicos famosos.	- Búsqueda de información específica. - Aprovechamiento de cognados para la comprensión de textos sencillos. - Utilización de elementos gráficos acompañantes del texto para apoyar o desechar interpretaciones del significado o de la relevancia de los textos. - Uso de conocimiento de otras lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.) para ayudarse en la comprensión (varias palabras muestran correspondencias morfológicas entre dos o más idiomas.) - Uso de los conocimientos gramaticales adquiridos en el curso para determinar los constituyentes principales de oraciones con cierto grado de complejidad (descubrir cuál es el sujeto, cuál es el objeto directo, etc.) - Técnicas básicas en el uso del diccionario: búsqueda del significado de los verbos

### **Programa de escritura / ortografía**

0. No se espera que los alumnos escriban nada aparte de palabras conocidas por ellos. No se espera que escriban estas palabras correctamente.
1. Escritura de un pequeño texto de presentación: „Mein Name ist X. Wie heißen Sie?“ / Listas de nombres de países y nacionalidades. / Reglas de mayúsculas y minúsculas en alemán / Texto de presentación de una tercera persona
2. Listas de instrumentos musicales / Descripción del salón del clases (da ist X, da sind Y und Z) / Descripción de la propia casa. / Inventario de objetos en una casa / Reglas básicas de composición de palabras en alemán
3. Listas de comida / Escritura de diálogos para el restaurante: ordenar, pagar, etc. / Escritura de una lista para el supermercado
4. Escritura de una presentación sobre sí mismos y su quehacer como músicos / Descripciones de instrumentos musicales / Escritura de mini-biografías (en tiempo presente) de músicos famosos / Aplicación e integración de las reglas de ortografía aprendidas hasta el momento.

### **Programa de temas y vocabulario**

0. Temas generales / internacionalismos
1. Presentaciones, saludos, despedidas / Información personal (edad, estado civil, etc.) / Gentilicios
2. Objetos de la vida diaria / El salón de clases / partes de una casa / muebles / Los números / instrumentos musicales / Principales indicaciones de dinámica en una partitura.
3. Restaurantes / comida / costumbres de alimentación en los países de habla alemana / la hora
4. Números del 1 al 100

### **Programa de pronunciación**

0. No hay ningún tema definido. Las preguntas sobre pronunciación se responderán conforme vayan surgiendo.

1. Posición típica del acento en las palabras alemanas / Palabras acentuadas en las frases / Entonación descendente / Entonación ascendente / Pronunciación correcta de la “w”: Wer? Was? Wie? Wo?
2. Pronunciación larga y corta de las vocales con Umlaut (ä, ö, ü) / Ritmo (sucesión de sílabas acentuadas y no acentuadas)
3. Vocales cortas y largas / Acento y melodía / la “r” en la Bühnenaussprache (pronunciación para el escenario)
4. El cuadrángulo de las vocales / representación de las vocales según el AFI

Los siete programas que acabamos de detallar se presentan en el siguiente cuadro, a manera de “tabla de contenidos”:

	<b>Temas y vocabulario</b>	<b>Funciones / gramática</b>	<b>Comprensión auditiva</b>	<b>Producción oral</b>	<b>Comprensión de lectura</b>	<b>Producción escrita / ortografía</b>	<b>Pronunciación</b>
Unid . 0	Temas generales / internacionalismos	Introducción a la lengua alemana - No hay funciones o temas gramaticales definidos	Textos auditivos para el reconocimiento de situaciones por medio de ruido ambiental (en el supermercado, viendo la televisión, en el aeropuerto, etc.)	No se espera producción oral en la introducción	Textos constituidos mayormente por palabras de fácil comprensión internacional	No se espera que los alumnos escriban nada aparte de palabras conocidas por ellos. No se espera que escriban estas palabras correctamente.	No hay tema definido. Las preguntas sobre pronunciación se responderán conforme vayan surgiendo.
Unid . 1	Presentaciones, saludos, despedidas / Información personal (edad, estado civil, etc.) / Gentilicios	Presentarse y presentar a otros; saludar/ Hacer preguntas personales - Pronombres personales - Verbo <i>sein</i> en presente / Verbo <i>haben</i> en presente - Pronombres interrogativos ( <i>was, wo, etc.</i> ) - Verbos regulares - La conjugación de los verbos en presente	Escucha de diálogos con presentaciones, saludos, etc. / Escucha de entrevistas donde se pregunta a personas por sus datos / Texto auditivos y videos con auto-presentaciones de diferentes personas /	presentarse a sí mismo y a otra persona / Hacer preguntas a otros sobre datos personales	Lectura de textos con información general sobre personas	Escritura de un pequeño texto de presentación / Listas de nombres de países y nacionalidades / Reglas de mayúsculas y minúsculas en alemán / Texto de presentación de una tercera persona	Posición del acento típica en la palabra alemán / Palabras acentuadas en las frases / Entonación descendente / Entonación ascendente / Pronunciación correcta de la “w”: <i>Wer?</i> <i>Was?</i> <i>Wie?</i> <i>Wo?</i>

Unid. 2	Objetos de la vida diaria / El salón de clases / partes de una casa / muebles / Los números / instrumentos musicales / Principales indicaciones de dinámica en una partitura.	Hablar sobre objetos del entorno / Hablar sobre los instrumentos musicales / Hablar sobre la propia casa / Describir el salón de clases / Leer partituras - Ortografía de los sustantivos - El sistema de géneros en alemán - El caso nominativo - <i>Da ist / Da sind</i> - Artículos definidos e indefinidos - Adjetivos predicativos - Los números	Escucha de descripciones de casas y del salón de clases. / Escucha de un comercial hecho por los mismos alumnos / Escucha de una subasta	describir el salón de clases y la propia casa / describir un instrumento musical / Hablar sobre su casa o escuela ideal	- Lectura de textos publicitarios cortos con imágenes - Interpretación de anuncios y letreros - Lectura de las indicaciones dadas en una partitura	Listas de instrumentos musicales / Descripción del salón de clases / Descripción de la propia casa / Inventario de cosas en una casa / Reglas básicas de composición de palabras en alemán	Pronunciación larga y corta de las vocales con <i>Umlaut</i> (ä, ö, ü) / Ritmo (sucesión de sílabas acentuadas y no acentuadas)
Unid. 3	Restaurantes / comida / costumbres de alimentación en los países de habla alemana / la hora	Pedir comida en un restaurante - El sistema de géneros en alemán - El caso acusativo – forma verbal <i>möchte(n)</i>	Escucha de texto auditivo de entrenamiento para la distinción de vocales cortas y vocales largas / Ejemplificación de vocales cortas y largas escucha del sonido consonántico “r” en el contexto del bel canto.	Llamar la atención del mesero / Ordenar comida en el restaurante / pedir la cuenta / hablar sobre la comida: <i>Schmeckt der Fisch?</i>	Lectura de un menú y de una lista de ofertas de un supermercado	Listas de comida / Escritura de diálogos para el restaurante: ordenar, pagar, etc. / Escritura de una lista para el supermercado	Vocales cortas y largas / Acento y melodía / la “r” en la <i>Bühnenaussprache</i> (pron. para el escenario)

Unid. 4	Números del 1 al 100	Hacer una presentación sobre sí mismos como músicos (instrumento que tocan, tipo de música que interpretan, estudios, etc.) - Presente	Escucha y comprensión de las presentaciones de otros compañeros músicos.	Presentación oral sobre sí mismo como músicos / Presentación de un instrumento antiguo.	- Lecturas sencillas sobre instrumentos musicales. - Lecturas sencillas sobre músicos famosos.	Escritura de una presentación sobre sí mismos y su quehacer como músicos / Escritura de descripciones de instrumentos musicales / Escritura de mini-biografías (en tiempo presente) de músicos famosos	El cuadrángulo de las vocales / representación de las vocales según el AFI
------------	-------------------------	--	--	---	--	--	--



### 3.2 La metodología de la enseñanza

El concepto de lenguaje que estoy proponiendo probablemente resulta obvio al analizar el programa presentado en la sección anterior: es un enfoque funcional/estructural. Este tipo de programa se enseña mejor con un enfoque comunicativo, del que ya se habló con algún detalle en el capítulo 1 de esta tesina. Por otro lado y para estar en consonancia con las tendencias actuales en las cuales “se habla de la disolución de las concepciones generales didáctico-metódicas” (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, & Ende, 2013: 26)

hacemos uso también de conceptos como el de la orientación práctica u orientación a la acción que visualiza a los usuarios de la lengua como “personas que llevan a cabo tareas comunicativas”. Esto último tiene varias implicaciones prácticas, como por ejemplo el hecho de que se prefieran -en la medida de lo posible a este nivel- materiales auténticos o actividades que reflejen de cerca situaciones que los alumnos posiblemente tengan que enfrentar en la situación comunicativa real. Por otro lado esto también implica que el éxito comunicativo tendrá mayor importancia mientras que la corrección lingüística un poco menos.

Llegados a este punto, hay que resaltar que la manera de aprovechar los hábitos de estudio ya desarrollados por los alumnos en su formación musical (explicados con detalle en la sección 4 del capítulo 1) será en primer lugar hacerlos conscientes de ellos. Se les preguntará, por ejemplo, sobre sus estrategias para lograr tocar un pasaje difícil o para memorizar un rol de ópera largo y complicado. De esta manera tendrán claras sus mejores estrategias de estudio. Es entonces que se les propondrá reflexionar sobre la manera cómo pueden aplicar esos mismos hábitos a su estudio del alemán. Este procedimiento tiene la ventaja de promover la auto-consciencia y la autonomía del estudiante, pues se le permite elegir las estrategias a través de las cuales va a aprender el idioma.

Otra idea que se ha visto reflejada en la planeación del curso es que el curso gira en torno al estudiante (*Lernerorientierung*). De hecho en el programa queda claro que se tomó en cuenta la especialidad de los alumnos para elegir los temas que se verán.

Otro concepto que regirá el trabajo en clase es el de orientación hacia la interacción (*Interaktionsorientierung*), es decir las clases se planearán de tal manera que los alumnos

se vean alentados a cooperar socialmente con otros estudiantes para resolver los problemas comunicativos que se les presenten en clase y aprender así a darse a entender y a entender a otros (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, & Ende, 2013: 29). Este concepto recién mencionado tendrá como resultado que se utilizarán tipos de ejercicios que fomenten esta interacción como por ejemplo el juego de roles en los que tienen que convencer a otros, negociar con ellos o informarles sobre cosas que todavía no conocen.

Por otro lado se tratará de apoyar la autonomía de los estudiantes (*Förderung von Lernerautonomie*). En el contexto que nos toca, es de vital importancia que los alumnos puedan trabajar partes del programa en solitario, pues como está en este momento, el tiempo de clase es tan limitado que prácticamente sólo permite la presentación y no la práctica de los temas. Para lograr este objetivo pretendo utilizar materiales que incluyan las respuestas, o actividades que ellos puedan verificar en línea. Incluso la contratación de cursos en línea como los ofrecidos por el Instituto Goethe o el uso de aplicaciones móviles para el aprendizaje de idiomas se alientan más que se descartan.

Otro principio que guiará las clases es el de la orientación al plurilingüismo (*Mehrsprachigkeitsorientierung*). Este principio dicta que se debe aprovechar la experiencia de los estudiantes aprendiendo otras lenguas, no sólo desde el punto de vista de las técnicas de aprendizaje, sino también desde el punto de vista de su conocimiento lingüístico. De hecho saber inglés o francés puede tener repercusiones positivas en el aprendizaje del alemán. Se puede, por ejemplo, llegar a una fácil comprensión del *Perfekt* del alemán a través de una comparación con el *passé composé* del francés o a comprender los significados de extranjerismos por medio del vocabulario ya conocido en otras lenguas.

Por último, hablemos del principio de activación del estudiante (*Lerneraktivierung*). Este dice que hay que interesar a los alumnos en la materia que se imparte para que ellos puedan participar activamente en la toma de decisiones en clase, incluso proponer actividades de aprendizaje. El plan para lograr la activación de los estudiantes se vio en la sección 4.4 del capítulo 1: Sentando las bases para el aprendizaje de idiomas.

Habiendo delimitado algunos principios didáctico-metodológicos en los que se basará la enseñanza de este curso, pasemos ahora a hacer un listado no exhaustivo de técnicas que

podrán de ser de gran utilidad para aprovechar las características principales del grupo al que va dirigido el programa:

#### PARA COMPRENSIÓN DE LECTURA

- Elaboración de glosarios con campos semánticos definidos para ayudar en el trabajo de lectura e interpretación de textos.
- Enseñanza del uso del diccionario en alemán.
- Lectura de textos sencillos e interesantes sobre músicos famosos.
- Si se atiende a la entonación del cantante, la lectura en voz baja de texto cantado junto con una grabación puede arrojar luz sobre los significados, (entonación de sorpresa, de tristeza, de júbilo, etc.)

#### PARA APRENDIZAJE GRAMATICAL

- En cuanto a las presentaciones gramaticales, cada que sea posible se utilizarán metáforas musicales para hacer comprender temas lingüísticos. Se puede, por ejemplo, comparar un texto completo en alemán con una pieza musical completa. A manera de un segundo ejemplo: se puede explicar la reutilización de palabras o de sinónimos en un texto para darle coherencia como se usa un *leitmotiv*, en la música.
- Utilización de canciones para presentar o reforzar los temas gramaticales nuevos.

#### PRONUNCIACIÓN / DICCIÓN

- Utilización de juegos y canciones para enseñar algunos temas de ritmo y melodía. Un ejemplo de esto podría ser que se presente a los alumnos una pregunta, por ejemplo: “Wie heißen Sie?” Luego se tararean dos diferentes patrones de entonación, uno que termine con entonación ascendente y otro descendente y se pide a los alumnos que determinen cuál es el correcto.
- Se pide a los alumnos que escuchen en una grabación la intervención de alguna persona. Se pone pausa y se les pide que repitan lo que acaba de decir, pero esta vez sólo tarareándolo, de manera que aislen e identifiquen claramente los patrones de entonación que acompañan a las palabras.

- Se pueden presentar canciones de rap a los alumnos. La razón de ser de esto es que, aunque el rap machaca ritmo y entonación de manera algo artificiosa, esta misma regularidad puede ayudar a los alumnos a decir combinaciones de sonidos típicas del alemán en medidas de tiempo claras para ayudar a la dicción.

#### COMPRENSIÓN AUDITIVA

- La audición de piezas cantadas que sean del agrado de los alumnos, puede aumentar su interés en saber qué es lo que dice y cómo está “codificado” el significado en los sintagmas y en las formas gramaticales que la constituyen.

- La audición de piezas que los alumnos tendrán que cantar o interpretar en algún recital cercano conlleva el interés de los propios alumnos de avanzar en la comprensión del texto cantado y de ahí en su mejor interpretación.

- La escucha de poemas con o sin musicalización los puede sensibilizar en cuanto a ciertas formas de la rima y la prosodia en la lengua meta.

#### PRODUCCIÓN ORAL

- Actuar en juegos de rol y resolver problemas de la vida diaria ayudarán a formar en ellos estrategias comunicativas que luego podrán transferirse a otras situaciones.

- La sustitución de partes seleccionadas de un diálogo ya presentado con anterioridad podrá darles la seguridad que necesitan para finalmente poder producir sin necesidad de tener un modelo previo.

- Presentaciones o exposiciones cortas de los estudiantes sobre instrumentos o compositores.

#### PRODUCCIÓN ESCRITA

- El argumento de algunas óperas puede ser utilizado como punto de partida para la producción escrita. Por ejemplo incluso en la primera parte del curso alguien puede hacer un texto de presentación en primera persona tomando a Siegfried o al *Erlkönig*.

## INTEGRACIÓN

- *Sketches* y obras de teatro cortas son una buena manera de integrar los conocimientos adquiridos en una unidad o incluso en un curso completo. Tienen la ventaja de que para llevarlas a cabo los alumnos necesitan escribir, corregir, verificar, cambiar. Después, como preparación de la presentación tiene que hacerse trabajo de pronunciación y entonación adecuados. Al momento de presentarse tienen que memorizar muchas formas gramaticales así como algunos giros lingüísticos. Además, muchas veces los alumnos tienen que musicalizar las obras y esto se logra bien solamente si comprenden bien lo que los que actúan están tratando de decir.

Como se ve en el listado anterior, no es tanto que se esté inventado una nueva metodología para enseñar a los músicos. Más bien lo que está pasando en la mayoría de los casos es que estamos aprovechando el bagaje musical y las habilidades con las que cuentan para lograr que las clases sean de más fácil comprensión y que puedan comprender algunos temas con mayor facilidad a través de una comparación con saberes ya dominados por ellos.

### 3.3 El método de evaluación

Tomando en cuenta las características del grupo al que está destinado el curso, habrá que diseñar un método que se adecúe a sus necesidades.

Éste método consistirá en dos grandes partes. La primera de ellas comprenderá todo el trabajo en clase: asistencia, entrega de tareas, participación activa en la toma de decisiones respecto a ejercicios y objetivos de clase, así como el cumplimiento de los proyectos especiales propuestos en clase (por ejemplo composición y adaptación de canciones o la participación en pequeños sketches y mini-obras teatrales, etc.).

La segunda parte de la evaluación consistirá en un examen escrito, integrativo de las cuatro habilidades que tenga como centro funciones comunicativas,<sup>26</sup> es decir, no se evaluará exclusivamente la corrección de las formas gramaticales en sí, sino más bien la

---

<sup>26</sup> Cf. Larsen-Freeman 2008, p. 132.

habilidad de los participantes de combinar esas formas gramaticales (aun con errores de forma) para lograr una comunicación efectiva.<sup>27</sup>

#### 4. Reflexiones

Hace poco una instrumentista a quien planteé la posibilidad de diseñar un curso especializado de alemán para músicos se mostró casi escandalizada, pues me dijo que los músicos no tienen “necesidades especiales” al momento de aprender un idioma. Yo, por el contrario, estoy convencido de que sí las tienen: necesidades especiales en cuanto al tipo de vocabulario que se exige que dominen y en cuanto a una metodología de enseñanza que aproveche su perfil cognitivo y las habilidades y estrategias de aprendizaje ya desarrolladas por ellos a lo largo de su entrenamiento musical. Es por eso que sostengo que la enseñanza de alemán para músicos es un tipo de curso de Alemán para Propósitos Específicos (APE). Además de lo anterior, existen varias limitaciones a las que hay que hacer frente al momento de dar un curso para músicos, como el hecho de que los cursos de idioma en una facultad de música son extremadamente reducidos en cuanto a su extensión o de que en la visión del estudiante de música común lo más importante es dominar su arte, dejando casi siempre en segundo plano otros intereses.

Es por las mencionadas razones que decidí emprender una investigación que arrojara luz sobre la cuestión de la mejor manera de enseñar alemán para músicos para maximizar el aprovechamiento de éstos. Los hallazgos hechos durante la investigación son numerosos y afectan principalmente los procesos de enseñanza/aprendizaje. En los siguientes párrafos se hablará de estas consecuencias para el salón de clases.

##### 4.1 Cómo se enseña un idioma a músicos

Es importante tomar en cuenta varios factores para poder enseñar alemán a un músico de manera exitosa. En esta sección se hará un recuento de algunos aspectos que considero fundamental conocer y considerar para llevar a cabo esta tarea.

---

<sup>27</sup> Cf. Nunan 1988, p. 117.

- La forma de aprender de los músicos: Para obtener conclusiones informadas y ayudar al profesor a adecuar sus clases a su público, es necesario primero comprender cómo piensa, cómo estudia y cómo aprende un músico. Lo anterior no con el fin de acelerar, sino de facilitar el aprendizaje (después de todo cualquier aprendizaje necesita tiempo para darse). En capítulos anteriores<sup>28</sup> se ofreció ya un panorama de las técnicas utilizadas por los músicos en el aprendizaje de la música. Tomar en cuenta esa información nos pone al tanto de las herramientas cognitivas ya desarrolladas por nuestros potenciales estudiantes para poder aprovecharlas de manera consistente en el salón de clase de alemán como lengua extranjera.
- La metodología: Como se explicó en el capítulo 2, habiendo analizado las condiciones y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de música de la Facultad de Música se llega a la conclusión de que la enseñanza del idioma se hará con un enfoque comunicativo (*Handlungsorientierung*). Se tomará al estudiante en serio como un comunicador que tiene que interactuar en situaciones sociales reales con objetivos comunicativos claros. Es por eso que la producción oral estará siempre en el centro de la clase. Para apoyar la habilidad mencionada se hará uso de técnicas diversas, entre las que sobresale la variación por parte de los alumnos de diálogos estándar para el aprendizaje rápido de rutinas comunicativas que lleven a un dominio confiado de parte de los alumnos de funciones gramaticales transferibles. Veamos la siguiente figura para ver un ejemplo de aquello de lo que estamos hablando:

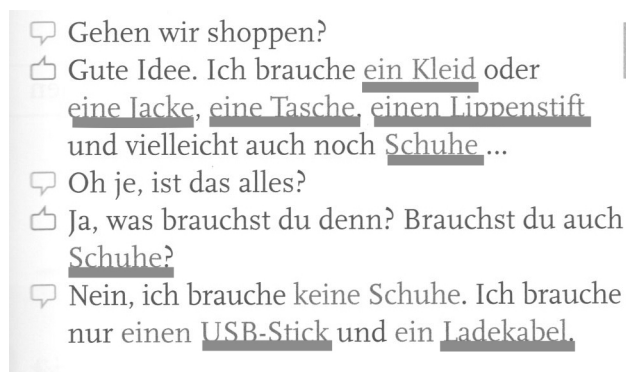


Fig. 4: Diálogo extraído del libro de texto *Panorama A1* (Finster, Jin, Paar-Grünbichler, & Winzer-Kiontke, 2015)

<sup>28</sup> vid. Capítulo 2, sección 2: Análisis de las necesidades de aprendizaje.

Como puede notarse, aquí se trata de un diálogo genérico que tiene que ver con compras. La idea es que aprendan las partes no subrayadas del texto para después poder utilizarlo tan sólo cambiando las palabras subrayadas. Por otro lado se incluirán ejercicios que aprovechen la habilidad musical de los alumnos para enseñar diversas partes del idioma, desde pronunciación y dicción correctas hasta gramática y vocabulario.

- La importancia de la comprensión lectora: Ya que la comprensión de lectura es el segundo objetivo de aprendizaje más importante para los estudiantes, será necesario enseñar desde las primeras clases algunas técnicas que puedan facilitar que los alumnos entiendan cómo atacar un texto, saber en qué partes de éste pueden esperar encontrar la información que necesitan y saber lidiar con textos que están por encima de sus posibilidades de comprensión y aún así ser capaces de extraer de ellos algunos datos útiles. En el caso particular de los músicos, éstos se ven obligados a leer mucho material auténtico, es decir, no adaptado para estudiantes. Sin embargo esto más que ser un obstáculo, a veces puede llegar a ser positivo. De hecho a veces tratar de simplificar un texto les representa más problemas, pues hacerlo “frecuentemente resulta en una dificultad mayor porque el sistema de referencias, repetición y redundancia al igual que los marcadores del discurso en los que uno se apoya al leer desaparecen o por lo menos se alteran de forma significativa.” (Grellet, 1992: 7)
- Aprovechamiento de las relaciones entre música y lenguaje: La música y el lenguaje comparten profundas relaciones. Estar al tanto de esa íntima relación es importante por varias razones: como estudiante, saber más sobre la música ayuda a entender mejor el lenguaje pues de esa manera se comprende cómo funciona el ritmo y la melodía. Como profesor se pueden idear técnicas para enseñar cuestiones relacionadas con la fonética o se comprende de manera clara cómo la sola melodía de una frase -de hecho SIN LA FRASE- puede acarrear significado: En su artículo “Musik im DaF Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück”, Matthias Perner se pregunta sobre las frases que se utilizan todos los días en la comunicación oral “¿acaso no hay también áreas en las cuáles sólo la



melodía (es decir, sin palabras) tiene un mensaje semántico definido?” (Bernstein & Lerchner, 2014: 317)

Por otro lado esta comprensión puede tener implicaciones prácticas. Saber, por ejemplo, que lo primero que aprenden los bebés sobre su idioma es a distinguir la melodía (Honing, 2011) y que la conciencia de esa melodía les ayuda después a notar los lugares donde las frases y las palabras se cortan, sugiere que si se enseña este tema a los alumnos desde el principio, aun antes de que comprendan el significado, su comprensión auditiva puede mejorar más tarde, pues ya no escucharán el idioma extranjero como una perorata sin pausas.

- La música como motor del aprendizaje: Se esperaría que la integración de la música y del idioma creara una sinergia que ayudara a interiorizar los temas lingüísticos de manera más profunda y duradera pues como asegura el neurofisiólogo Eckart Altenmüller “la música es el mayor estímulo conocido para la modificación de las redes neuronales.” (Bernstein & Lerchner, 2014: 152)

En relación con esto último se pueden utilizar canciones ya conocidas para dar variedad a la clase y para asegurar que recuerden palabras y frases o incluso temas gramaticales de manera duradera.

Sin embargo, en la enseñanza de alemán para músicos no todo puede ser música. Es necesaria también la aplicación del principio de que no siempre un material relevante para los alumnos es el que causa mayor motivación. A veces materiales alejados del tema central (en este caso de la música) puede dar los mejores resultados, pues machacar constantemente en temas directamente relacionados puede ser causa de aburrimiento para los alumnos. Lo mejor es variar los temas y presentar de vez en vez temas que aunque no tienen relación con la música, sí ayudan a practicar los temas que se presentan. Un ejemplo concreto de esto es la presentación de una leyenda ambientada en el medievo “Das Märchen vom nächtlichen Regenbogens” (Mebus, Gudula & Rall, 1992). A través de la lectura de esta leyenda se practica el *Präteritum*, pero ésta se presta también para hacer una pequeña obra teatral en la que los alumnos no sólo tienen que escribir los diálogos (extrayéndolos y adaptándolos del texto) y tener un narrador que cuente

parte de la historia, sino que además pueden musicalizar la acción en vivo previa escritura de una mini “banda sonora” escrita para el caso. Aquí se puede ver cómo una actividad integrativa como ésta puede poner en juego tanto las habilidades lingüísticas como las musicales de los estudiantes. En esta actividad también se aplica el principio de que cambiar la atención de los alumnos del estudio de las meras estructuras gramaticales a hacer cosas *a través de la lengua* da una posibilidad de que aprendan de manera incidental vocabulario, estructuras gramaticales, estructuras textuales, etc. Esto, a pesar de llevarse a cabo de manera casi inconsciente, puede sentar las bases de un mejor dominio del idioma.

Lo dicho en el párrafo anterior está en consonancia con conceptos tomados de la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de los estilos de aprendizaje (basada principalmente en autores como David Kolb y Peter Honey): variar el tipo de ejercicios nos ayuda a presentar la información por varios medios/sentidos. Esto a su vez posibilita el aprendizaje de los alumnos según su tipo de inteligencia principal o su estilo preferido de aprendizaje. Es por eso que el material se presentará en diferentes formatos para que, finalmente, los alumnos mismos tengan que producirlo.

- La importancia de los conocimientos de fonética: Es importante que los alumnos dominen conceptos básicos de la función y el uso del alfabeto fonético internacional. Para llegar a esto se pueden enseñar los temas de la pronunciación asociándoles siempre la transcripción fonética que corresponde. Esto viene aparejado a una enseñanza de la articulación. Los alumnos ya un poco más avanzados pueden hacer ejercicios de transcripción de palabras y frases al AFI, o viceversa, del AFI al alfabeto normal.
- La segmentación de la clase: En el curso de esta investigación también se llegó al dato de que los estudiantes tienen una atención limitada a unos 25 minutos de atención plena, después de los cuales requieren una pequeña pausa de 5 minutos para volver a su nivel de atención óptimo. Es por eso que se llevará a cabo una segmentación de la clase en cuatro cuartos de 25 minutos cada uno con una pausa de 5 minutos entre ellos. Cuando el tema así lo requiera, se puede dividir la clase de 2 horas en dos grandes segmentos de 55 minutos cada uno con 10 minutos de

descanso entre ellos. En cuanto a la división temática, cada uno de los cuartos puede tratar de temas diferentes o bien se pueden hacer 2 segmentos del mismo tema.

- Promoción de la competencia intercultural: Los músicos están acostumbrados a tratar con otros músicos y personas de otras nacionalidades pues a la Facultad de Música llegan cada semestre alumnos de intercambio, principalmente de Sudamérica. Sin embargo, es importante incluir en la clase temas sobre la cultura y las costumbres de los países de habla alemana para ayudarlos en la comprensión de éstas, pues si tienen que vivir en Alemania, Austria o Suiza esto representará una gran ventaja para ellos. Esto requiere que vean que el alemán no sólo es una lengua, sino que es una lengua/cultura.
- Utilización de la literatura para aprender el idioma: Mucho de lo que los estudiantes de música tienen que leer se relaciona con textos literarios. Es a través del análisis asistido de estos textos como van a aprender ciertas estructuras y particularidades del idioma. Por otro lado, entre más aprendan el idioma mejor comprensión tendrán de los textos. Por esta misma razón sería ideal incluir a lo largo del semestre presentaciones de temas de literatura alemana que puedan ayudar a los alumnos a contextualizar *Lieder* y demás obras literarias presentadas en clase. Esto además, apoyará una formación más completa, pues es común algo que uno de los entrevistados, Mario Vázquez-Morillas, mencionaba: los músicos tienden a ser “*compositorcentristas*”, es decir, saben quién musicalizó tal o cual *Lied* pero no tienen idea de los autores que escribieron el texto. Entonces, si los estudiantes cuentan con esta información podrán tener más clara no sólo la historia de la música sino también comprenderán algo sobre la historia literaria.
- La conexión de la clase de alemán con las otras materias del currículum: Un poco siguiendo la idea esbozada en el apartado anterior, es importante que la clase de alemán se apoye en otras materias que los alumnos estén cursando y, además, que aquellas se apoyen en ésta. Es decir, formar una especie de colaboración o sinergia con ellas. Un ejemplo de este concepto es utilizar como textos literarios los textos que los estudiantes de canto estén trabajando ese semestre. Además de estos lazos dentro de la escuela se puede intentar crear lazos con otras

instituciones para que los alumnos continúen su formación en el idioma aún después de terminar los cuatro semestres previstos en el programa de la Facultad de Música.

- El perfil del profesor: Como ya se mencionó ampliamente en el capítulo 2, afinar/adecuar el perfil del profesor de APE es muy importante para lograr una buena enseñanza. Éste tiene que saber cuestiones lingüísticas, literarias, culturales y, por supuesto, musicales, pero no es necesario que se convierta él mismo en maestro de música para dar buenas clases. Según Hutchinson (Hutchinson & Waters, 1987) basta con que se convierta en un *estudiante interesado* de la música para poder lograr dar buenas clases y, además, que no le tenga miedo al cambio.

#### 4.2 La facilitación de la adquisición del lenguaje

Para que los alumnos pueda aprender el idioma de manera efectiva es necesario allanarles el camino tomando en cuenta los aspectos que a continuación se enumeran.

- La creación de una conciencia lingüística: Junto con todo lo anterior no podemos olvidar la importancia de tratar de crear una conciencia lingüística en los alumnos. Es importante hacer que se cuestionen sobre la utilización y los fenómenos de la lengua, incluida la propia, la cual muchos de ellos toman por descontado. Decía Goethe que “Quien no conoce lenguas extranjeras, nada sabe de la suya propia.”<sup>29</sup> Lo mismo se aplica a la lengua materna: si la lengua materna ni se conoce, ni se entiende, será más difícil estudiar una lengua extranjera. Por ello, en el primer semestre se incluirán ejercicios que ayuden primero a comprender el metalenguaje utilizado en las descripciones gramaticales. También se incluirán ejercicios que promuevan la comparación y la reflexión lingüísticas por parte de los alumnos. A veces el solo hecho de preguntarles para qué sirve, por ejemplo, un artículo indeterminado en su lengua materna puede dar pie a una serie de reflexiones y discusiones enriquecedoras para los propios estudiantes.

---

<sup>29</sup> "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen" Johann Wolfgang von Goethe

- La eliminación de las barreras psicológicas: Es importante crear un ambiente que sea neutral o libre de amenazas en clase, o incluso acogedor, para que el filtro afectivo (concepto propuesto por Stephen Krashen<sup>30</sup>) quede en niveles bajos y sea posible que los alumnos puedan aprender lo mejor posible. También se llega a dar que los alumnos tienen una imagen negativa de los países de habla alemana. En este caso se les puede ayudar a disociar el idioma y la cultura de la que proviene para que, una vez más, el filtro afectivo se mantenga bajo. Otra barrera típica para una persona que comienza a aprender el alemán es su fama de idioma difícil. En este caso puede ayudar resaltar las semejanzas con los idiomas conocidos por ellos (español, inglés, francés, etc.) para hacerlos ver que el aprendizaje de esta lengua no es una misión imposible.
- Aprender a aprender: No todos saben cómo se aprende un idioma. Es por eso que como una parte integral del curso se animará a los alumnos a reflexionar acerca de las estrategias de aprendizaje utilizadas por ellos para enfrentarse a diferentes retos de aprendizaje, y a intercambiar impresiones y experiencias con sus compañeros al respecto. También se les ayudará a aprovechar sus experiencias de éxito aprendiendo otras lenguas extranjeras. Todo esto con el propósito de crear alumnos independientes que sean capaces de seleccionar por sí mismos la estrategia de estudio más adecuada dependiendo de la situación. Esto último es una parte de lo que se considera aprendizaje autodirigido y que, como vimos anteriormente, no es en absoluto un tema nuevo para un estudiante de música. En su artículo publicado en el libro *El aprendizaje autodirigido en la UNAM*, María del Carmen Contijoch E. cita la siguiente definición de aprendizaje autodirigido :

Para Knowles (1975: 18) el aprendizaje autodirigido describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos tanto materiales como humanos, escoger y establecer las estrategias de aprendizaje apropiadas y

---

<sup>30</sup> Este concepto propone que “el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición de un idioma” (Chacón & Hernández, 2010: 211)

finalmente evaluar su aprendizaje.<sup>31</sup> (Contijoch E. María del Carmen, 2006: 18)

Por otro lado, la idea es que comiencen un círculo virtuoso de aprendizaje: cada vez que tengan éxito en una tarea de aprendizaje específica se sentirán motivados para aprender más y esto repercutirá en el aumento de su propia seguridad como estudiantes de la lengua. Aparte de promover la reflexión también se enseñarán directamente algunas técnicas (predicción, comparación, sistematización, etc.)

---

<sup>31</sup> El subrayado es mío.

## Conclusiones

Como se puede ver, al estar inscrita en un contexto tan especializado, la enseñanza de alemán para músicos presenta características que le son muy particulares, y estas especificidades deben tomarse en cuenta si se quiere dar una clase que realmente sea de provecho para los alumnos. Estos cursos se distinguen de otros muchos de dominio general del idioma comenzando por los temas que deben aprender: lenguaje general y lenguaje especializado en música, especial dominio de la pronunciación estándar y de la pronunciación para el escenario, etc. Por otro lado un curso –y un público– de esta naturaleza exige que las técnicas de enseñanza sean las adecuadas. En este punto la música misma puede ayudar a hacer más memorable el aprendizaje si se le utiliza como base de algunas clases. Es importante no abusar de ella, pues la variedad siempre trae buenos resultados.

En cuanto a los materiales a utilizar, quedó claro que se puede utilizar un libro de texto de programa general y copias para los temas más específicos de la carrera. Además se utilizarán los libretos y las partituras que utilizan día con día para darle relevancia a lo que aprenden en clase. Aunado a lo anterior es necesario contar con un banco de grabaciones para poder mostrar los cambios operados en el canon del canto a lo largo del tiempo.

A través de esta investigación fue grato descubrir que durante su formación musical los estudiantes han desarrollado sofisticadas técnicas de estudio (estrategias para atacar un pasaje difícil, elección de las técnicas más apropiadas de estudio, elección del orden óptimo para la resolución de diversas tareas, etc.) que pueden ser aprovechadas para el estudio y aprendizaje de las diferentes materias que componen su plan de estudios, incluidos –claro está– los idiomas.

Por otro lado, se descubrió que el contexto en el que se aprende es a la vez propicio y perjudicial para el aprendizaje de un idioma. Propicio porque los alumnos tienen todo el tiempo contacto con personas de otras culturas, y sus propios profesores han pasado

largas temporadas en el extranjero. Perjudicial porque la tradición musical en México dicta que el aprendizaje de materias no directamente relacionadas a mejorar la habilidad técnica en la interpretación es una materia poco importante. Un aspecto más que tiene una influencia negativa en el aprendizaje es el poco tiempo que se les asigna por semestre al aprendizaje de una lengua extranjera. Si bien era claro como profesor, después de hacer esta investigación se hizo patente que es necesario aumentar el tiempo de exposición de los alumnos al idioma. Así, en vez de tomar dos horas a la semana lo ideal es que tomaran seis divididas en tres días de dos horas. De este manera la práctica constante daría la posibilidad de esperar un mayor avance en el dominio del idioma. Aunque este problema ya está siendo paliado a través de –por ejemplo– talleres extras de comunicación en el idioma extranjero, lo mejor sería hacerlo oficial y obligatorio.

El hecho es que esta investigación tendrá amplias repercusiones en la manera como se darán las clases de los alumnos, pues nos ha provisto con una visión más clara de la situación en que se efectúan las clases de alemán para músicos, de los actores que influyen en su funcionamiento y de las ventajas con las que cuenta un músico para el aprendizaje del idioma. Además, nos ha dado la oportunidad de complementar y mejorar continuamente el programa de alemán que rige actualmente en la Facultad de Música de la UNAM.



## Bibliografía general

- Arbib, M. A. (Ed.). (2013). *Language, music, and the brain: a mysterious relationship*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Asale, R.-. (s/f). cultura. Recuperado el 16 de enero de 2017, a partir de <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Badstübner-Kizik, C. (2007). “Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens”. En *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (3), 1–8.
- Badstübner-Kizik, C. (2014). “Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund” en *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Ballweg, S., Sandra Drumm, Britta Hufeisen, Johanna Klippel y Lina Pilypaitytė. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? 1. Auflage. Deutsch lehren lernen, dll; [Fort- und Weiterbildungsprogramm des Goethe-Instituts] / [allgemeiner Hrsg.: Goethe-Institut e.V.]; 2. München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- Barber, J. German for musicians. Bloomington: Indiana University Press, 1985.
- Baumann, M. P. (2000). *Anthropologie der Musik*. Universität Würzburg, Institut für Musikforschung / Ethnomusikologie. Recuperado a partir de [http://www.musikwissenschaft.uni-wuerzburg.de/fileadmin/04070000/download/public/studienmaterialien/mat\\_06.pdf](http://www.musikwissenschaft.uni-wuerzburg.de/fileadmin/04070000/download/public/studienmaterialien/mat_06.pdf)
- Bausch, K.-R. (Ed.). (2011). *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick: Arbeitspapier der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bernstein, N., & Lerchner, C. (Eds.). (2014a). *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

- Blacking, J., (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.
- Bowman, W. D., & Frega, A. L. (2014). *The Oxford handbook of philosophy in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (6., überarb. und erw. Aufl). Tübingen: G. Narr.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2. ed., [Reimp.]). Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- Chacón, Ginneth Pizarro, y Daniel E. Josephy Hernández. “El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua”. *Letras* 2, núm. 48 (2010): 209–225.
- Channel dedicated to Kiri Te Kanawa. (2012). *Kiri Te Kanawa: “Der Kleine Sandmann” (Hansel & Gretel)*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=LUQSijV-s2U>
- Collins, A. (2014). *How playing an instrument benefits your brain*. Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=128&v=R0JKCYZ8hng](https://www.youtube.com/watch?time_continue=128&v=R0JKCYZ8hng)
- Contijoch Escontria M. del C. *El Aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia*. México: UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 2006.
- Danesi, M. (2013). “On the metaphorical connectivity of cultural sign systems”. *Signs*, 1 (1). Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/670164>
- Dediu, D., & de Boer, B. (2016). “Language evolution needs its own journal”. *Journal of Language Evolution*, 1(1), 1–6. <https://doi.org/10.1093/jole/lzv001>
- Denbow, S. (1994). Teaching French to Singers: Issues and Objectives. *The French Review*, 67(3), 425-431. recuperado de <http://www.jstor.org/stable/396567>
- Detlef Roth performs “Der Vogelfänger bin ich ja” - YouTube. (s/f). Recuperado el 6 de abril de 2017, a partir de <https://youtu.be/RhGx4dJsMRg>
- Díaz Barriga Arceo, F. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill, 2006.

- Dietrich Fischer-Dieskau “Das Fischermädchen” Schubert - YouTube. (s/f). Recuperado el 6 de abril de 2017, a partir de <https://www.youtube.com/>
- edmtms2010. Dalcroze Eurhythmics Exercises, 2010. <https://www.youtube.com/watch?v=RXB67nHnty0&feature=youtu.be>.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., Mohr, I., & Ende, K. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Finster, A., Friederike Jin, Verena Paar-Grünbichler, y Britta Winzer-Kiontke, eds. *Panorama/A1: Teilband 1 - Kursbuch*. Panorama. Berlin: Cornelsen Verlag, 2015.
- Fiore, N. (2014). *The now habit: a strategic program for overcoming procrastination and enjoying guilt-free play*. New York: Jeremy P. Tarcher. Recuperado a partir de <http://rbdigital.oneclickdigital.com>
- Frega, A. L. (1994). *Metodología comparada de la educación musical* (Doctorado). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Recuperado a partir de <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples*. México: Paidós.
- Gaßner, E. (2007). *Konzentration, Gedächtnis und Intelligenz* (1. Aufl). Schaffhausen: K2-Verl.
- Grellet, F. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. New directions in language teaching. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1992.
- Haspelmath, M. (s/f). “The evolution (or diachrony) of ‘language evolution’” [Billet]. Recuperado el 24 de enero de 2017, a partir de <http://dlc.hypotheses.org/894>
- Henriksson-Macaulay, L. (2014, febrero 27). “Are musicians better language learners?” *The Guardian*. Recuperado a partir de <https://www.theguardian.com/education/2014/feb/27/musicians-better-language-learners>

- Honing, H. (2011). “What makes us musical animals”. TEDx Talks. (s/f). *TEDxAmsterdam 2011 - Henkjan Honing*. Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=119&v=EU7HcV83RXc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=119&v=EU7HcV83RXc)
- Honing, H. (2012). “Without it no music: beat induction as a fundamental musical trait”. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 85–91. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06402.x>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge [Cambridgeshire]: Cambridge University Press.
- Jaramillo, M. C. J. (2004). “Métodos históricos o activos en educación musical”. *Revista electrónica de LEEME*. Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/34734213/jorquera.pdf>
- Khatib, F., DiMaio, F., Cooper, S., Kazmierczyk, M., Gilski, M., Krzywda, S., ... Baker, D. (2011). “Crystal structure of a monomeric retroviral protease solved by protein folding game players”. *Nature Structural & Molecular Biology*, 18(10), 1175–1177. <https://doi.org/10.1038/nsmb.2119>
- Klosa, A., ed. *Der Duden in zwölf Bänden. 4: Duden - Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., Neu bearb. Aufl. Der Duden, Bd. 4. Mannheim Leipzig Wien Zürich: Dudenverl, 1998.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed., [Nachdr.]). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Letter. (2017, marzo 12). “No evidence to back idea of learning styles”. *The Guardian*. Recuperado a partir de <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles>
- LibraryOfCongress. (2009). *Music and the Brain: The Mind of an Artist*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=NwzUPQKesVI&t=90s>
- Littlewood, W. “The task-based approach: some questions and suggestions”. *ELT Journal* 58, núm. 4 (el 1 de octubre de 2004): 319–26. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>.

- Matthias, B. (2003). "Teaching German for Musicians: A Practical Perspective". *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 36(1), 34. <https://doi.org/10.2307/3531682>
- McDermott, E. Kodály Method, 2011. [https://www.youtube.com/watch?v=Xu\\_Bmqm6afc&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=Xu_Bmqm6afc&feature=youtu.be).
- McPherson, G. E. "From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument". *Psychology of music* 33, núm. 1 (2005): 5–35.
- Mebus, G., Pauldrach, Andreas, y Rall, Marlene. *Sprachbrücke I Lehrbuch*. München: Klett, 1992.
- Merritt, A. "Why Learn a Foreign Language? Benefits of Bilingualism", el 19 de junio de 2013, sec. Education. <https://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/10126883/Why-learn-a-foreign-language-Benefits-of-bilingualism.html>.
- Morán Martínez, M. C. (2010). "Psicología y arte, la percepción de la música". *Ciencias*, 100, 58–64.
- Music and the Brain: The Music of Language and the Language of Music - YouTube*. (s/f). Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/>
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Rall, D. (2014) "Die Farbe Blau: Literatur und Kunst im DaF-Unterricht" en *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Roubina Milner, E. (2015). *Historia de la educación musical en México*. Curso intersemestral para profesores de licenciatura, Facultad de Música de la UNAM.
- Sacks, O. W., & Alou, D. (2009). *Musicofilia: relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Anagrama.
- Sambanis, M. (2016, diciembre 15). Mehrsprachigkeit ist gesund. *Der Tagesspiegel*. Recuperado el 4 de febrero de 2017, a partir de

<http://www.tagesspiegel.de/wissen/sprachen-lernen-mehrsprachigkeit-ist-gesund/14984236.html>

Schart, M., Legutke, M., & Schart, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (1. Auflage). Berlin Madrid München Warschau Wien Zürich: Langenscheidt.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Stott, A., & Neustaedter, C. (2013). “Analysis of gamification in education”. *Surrey, BC, Canada*, 8. Recuperado a partir de <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>

S. W. E. (2017, marzo 13). “Teachers must ditch ‘neuromyth’ of learning styles, say scientists”. *The Guardian*. Recuperado a partir de <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/13/teachers-neuromyth-learning-styles-scientists-neuroscience-education>

Torresan, P., & Siervi, C. D. (2010). *La teoría de las inteligencias múltiples y la didáctica de las lenguas*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.

Trujillo Sáez, F. (2005). “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/29864>

University of Washington. (2011, September 19). “Gamers succeed where scientists fail: Molecular structure of retrovirus enzyme solved, doors open to new AIDS drug design”. *ScienceDaily*. Recuperado el 28 den enero 2018 a partir de [www.sciencedaily.com/releases/2011/09/110918144955.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2011/09/110918144955.htm)

Veiz, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1. ed). Barcelona: Ed. Ariel.

Vorderman, Carol, Peter Nickol, Peter Quatrill, Laura Sandford, Ann Marie Stanley, y Sue Sturrock. *Allgemeine Musiklehre: anschaulich erklärt*. München: DK, 2016.

Zusammenfassungphonologie2003.pdf. (s/f). Recuperado a partir de <http://herder.philol.uni-leipzig.de/temp/lehrende/reinke/arbeitsblaetter/Zusammenfassungphonologie2003.pdf>