



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio
percorso Linguaggio e Cognizione

Tesi di Laurea

**“Rap, Identità e Lingue: l’Hip Hop come
Strumento di Apprendimento e
Inclusione Linguistica”**

Relatrice

Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatrice

Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzalez

Laureanda

Jessica De Rossi

Matricola 888485

Anno Accademico

2025/2026

Ringraziamenti

Arrivare a questo traguardo rappresenta per me una significativa soddisfazione personale e accademica. Questo lavoro conclude un percorso di studio caratterizzato da impegno, crescita e approfondimento, e desidero rivolgere un sincero ringraziamento a tutte le persone che hanno contribuito alla sua realizzazione.

Innanzitutto, desidero ringraziare la mia relatrice, Prof.ssa Marcella Menegale, per la disponibilità, la guida e il costante supporto durante l'elaborazione di questa tesi. I suoi consigli e il suo incoraggiamento sono stati preziosi per lo sviluppo del lavoro e per la mia crescita accademica.

Un sentito ringraziamento va anche alla mia correlatrice, Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzalez, per l'attenzione dedicata alla revisione linguistica e per i suggerimenti che hanno contribuito ad arricchire e perfezionare questa ricerca.

Esprimo inoltre la mia gratitudine a tutti i docenti che ho avuto il privilegio di incontrare durante gli studi universitari, sia nel corso di laurea triennale sia in quello magistrale. Grazie alle loro competenze, alla dedizione nell'insegnamento e agli stimoli offerti nel corso degli anni, hanno contribuito in modo significativo alla mia formazione accademica e personale, fornendomi strumenti, conoscenze e spunti di riflessione che hanno accompagnato la realizzazione di questo lavoro.

Ringrazio profondamente i miei genitori e i miei cari per il loro sostegno costante, la loro vicinanza e la fiducia che mi hanno sempre dimostrato. La loro presenza ha rappresentato un punto di riferimento fondamentale lungo tutto il mio percorso. Dedico inoltre questa tesi a chi non è più qui accanto a me, ma continua a essere presente nei miei pensieri e nel mio cuore...

Un ringraziamento sincero va ai miei amici per la loro presenza e il loro incoraggiamento nei momenti più significativi di questi anni, così come alle mie amiche di danza, con cui ho condiviso esperienze formative e importanti momenti di crescita personale.

Un ringraziamento particolare è rivolto alla mia insegnante di Hip Hop, che mi ha avvicinato a questa cultura e a questa forma espressiva fin dalla giovane età, trasmettendomi valori e insegnamenti che hanno contribuito alla mia formazione.

Desidero ringraziare la Dirigente Scolastica della Scuola Secondaria di Primo Grado per avermi offerto l'opportunità di svolgere l'attività con la classe 2C. Ringrazio inoltre la docente di lingua spagnola, la docente di Arte e Immagine e l'insegnante di Musica per la collaborazione e il supporto forniti durante la realizzazione del progetto. Un ringraziamento va anche agli alunni che hanno partecipato con interesse e disponibilità. Infine, desidero esprimere la mia riconoscenza alla musica, che ha accompagnato il mio percorso personale e accademico, rappresentando una costante fonte di ispirazione e riflessione.

Come afferma Baby K nel brano *Feeling* con Ntò (2012), «Ma qua il legame è viscerale, io sono sua figlia»: una frase che esprime efficacemente il profondo rapporto che può instaurarsi con la musica quando essa diventa parte integrante della propria identità.

Attraverso la cultura Hip Hop ho avuto l'opportunità di conoscere un linguaggio espressivo capace di favorire apprendimento, condivisione e crescita personale. Questa esperienza ha influenzato il mio percorso e ha contribuito ad ampliare il mio modo di osservare e interpretare la realtà.

Concludo con la consapevolezza che ogni traguardo sia il risultato dell'impegno personale e del contributo delle persone che ci accompagnano lungo il cammino.

A tutti coloro che, in modi diversi, hanno fatto parte di questo percorso, rivolgo il mio più sincero ringraziamento.

*“...il rap, se vuole, ti può educare. Il rap, personalmente, mi ha educato, e io,
diffondendo i valori da cui è nato, voglio restituirgli il favore”*

Issaa (2025, p. 21)

Índice

Abstract	1
Premisa	2
Introducción	4
 Capítulo 1 – El hip hop: orígenes, evolución histórico-cultural y los cinco elementos fundamentales	 6
1.1 Orígenes y evolución del movimiento hip hop: contexto histórico y social	6
1.2 Los elementos del hip hop	7
1.2.1 MCing (Rap)	8
1.2.2 DJing	8
1.2.3 Breakdance	9
1.2.4 Writing (Graffiti)	9
1.2.5 Knowledge of self (conocimiento y conciencia)	10
1.3 El hip hop como lenguaje cultural y de identidad	10
 Capítulo 2 – El hip hop en el ámbito pedagógico	 11
2.1 Fundamentos teóricos de la pedagogía del hip hop	11
2.1.1 Orígenes y dimensión comunitaria (Bambaataa)	12
2.1.2 El hip hop como aprendizaje informal	12
2.1.3 Dimensión lúdica y flow	13
2.1.4 El hip hop y la construcción de la identidad	13
2.1.5 Pedagogía crítica y concienciación	17
2.2 El hip hop como herramienta educativa e inclusiva en entornos escolares y extraescolares	17
2.2.1 Organización didáctica de itinerarios inspirados en la Hip Hop Based Education	18

2.2.2 <i>Experiencias relacionadas con el enfoque HHBE</i>	25
2.3 Evidencias empíricas	31
Capítulo 3 – Propuesta didáctica y metodología de la investigación	34
3.1 Objetivos y preguntas de investigación	34
3.2 La intervención didáctica	35
3.2.1 <i>Clase de Español LE</i>	36
3.2.2 <i>Clase de Arte e Imagen</i>	39
3.2.3 <i>Clase de Música</i>	41
3.3 Metodología	42
3.3.1 <i>Herramientas de recopilación de datos</i>	43
3.4 Análisis	44
3.5 Resultados de los datos recopilados	45
Capítulo 4 - Análisis de los resultados	56
4.1 Métodos didácticos observados en las clases de hip hop	56
4.2 Percepciones de los estudiantes	58
4.3 Dimensiones lingüísticas, corporales, creativas y reflexivas activadas	61
4.4 Limitaciones de la investigación	64
Conclusiones	65
Bibliografía	67
Sitografía	69
Apéndice	70

Abstract

La tesi si propone di esplorare l'Hip Hop come risorsa pedagogica e didattica, con particolare attenzione alla sua applicazione in ambito scolastico, come strumento educativo capace di favorire partecipazione attiva, motivazione e apprendimento significativo. Tale approccio, sviluppatosi a cavallo tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila, è denominato *Hip Hop Based Education* e si è diffuso dapprima negli Stati Uniti e successivamente in Italia in ambiti non solo scolastici ma anche riguardanti la crescita personale. L'obiettivo principale di questo lavoro è analizzare come gli elementi fondanti della cultura Hip Hop – rap, *DJing*, *breakdance*, *writing* e *knowledge of self* – possano contribuire allo sviluppo di competenze linguistiche, sociali, espressive e critiche, valorizzando le esperienze culturali degli studenti e promuovendo un ambiente educativo più inclusivo e partecipativo.

Attraverso la progettazione e la sperimentazione di un'unità didattica ispirata ai principi della pedagogia Hip Hop, svolta in una classe di scuola Secondaria di Primo Grado, si è cercato di indagare il coinvolgimento degli studenti, per capire se il percorso proposto promuovesse una maggiore partecipazione attiva durante la lezione e una percezione più positiva dell'apprendimento della lingua straniera.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca ha adottato un approccio qualitativo e quantitativo. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso strumenti quali griglie di osservazione dell'interazione tra gli studenti e della natura delle attività eseguite in classe, e con questionari forniti agli studenti durante lo svolgimento delle attività. I risultati indicano che l'integrazione della pedagogia Hip Hop nella didattica può favorire un apprendimento più significativo, migliorare il clima di classe e rafforzare il senso di appartenenza e partecipazione degli studenti. Allo stesso tempo, è emersa la necessità di una progettazione didattica consapevole e di una formazione adeguata dei docenti, al fine di evitare un utilizzo superficiale o stereotipato della cultura Hip Hop.

Premisa

Hay pasiones que te invaden incluso antes de que sepas ponerles nombre, que crecen contigo, se entrelazan con tus días y se convierten en parte de tu forma de sentir, pensar y vivir. La mía es la música. Y, dentro de la música, el hip hop. Una cultura que me cautivó desde niña, cuando aún no entendía cada palabra, pero sentía cada latido. Había algo en esas voces, en esas letras, en ese ritmo que me hablaba de forma directa, casi visceral. Era un lenguaje nuevo, lleno de vida, rabia, poesía. Y yo, sin saberlo, estaba aprendiendo a descifrarlo.

El rap fue mi primera gramática emocional. Me enseñó que se puede decir todo, incluso lo indecible, si encuentras las palabras adecuadas. Me mostró que el lenguaje nunca es neutro: puede curar, herir, resistir, construir. Al crecer, comprendí que en esos versos había mucho más de lo que se percibe en una primera escucha: había denuncia, había identidad, había historia. Y, sobre todo, había educación. Una educación no escolar, pero profunda. Una forma de conciencia que nace de la calle, de la realidad, de la urgencia de contarse a uno mismo y al mundo.

Recuerdo con precisión el momento en que esta pasión personal se cruzó con mi trayectoria académica. Era el último año de la carrera de tres años. Durante una clase de inglés, el profesor nos pidió que preparáramos una presentación sobre un tema de carácter social o educativo. Quería llevar algo que realmente me representara, que fuera auténtico, mío. Así que empecé a buscar un punto de encuentro entre la música que amaba y el mundo de la educación. Fue en ese momento cuando descubrí el concepto de pedagogía del hip hop. Una expresión que, hasta entonces, me era desconocida, pero que, desde el primer momento, me resultó familiar. Leyendo, escuchando, profundizando, comprendí que aquello no era solo una feliz coincidencia entre dos intereses: era una posibilidad concreta, real, de unir pasión y conocimiento, arte y educación, lenguaje y transformación social. Descubrí que en diversas partes del mundo, en particular en Estados Unidos, el hip hop ya se había reconocido como herramienta pedagógica, como medio para relacionarse con los estudiantes de una manera auténtica, envolvente y eficaz.

Desde ese momento, empecé a imaginar una educación diferente: una educación que hable el idioma de los jóvenes, que no tema salir a la calle, que reconozca el valor de las expresiones culturales consideradas «menores». Una educación que no juzgue, sino que escuche; que no imponga, sino que acoja; que no estandarice, sino que valore.

De ahí surge esta tesis: del deseo de legitimar el hip hop como recurso educativo y de combatir los prejuicios que lo acompañan desde hace décadas. A pesar de su difusión global, el hip hop sigue siendo percibido a menudo como algo marginal, «problemático», carente de valor cultural. Una subcultura juvenil ruidosa, agresiva, desordenada. Pero quien conoce de verdad esta realidad, quien escucha con atención, quien estudia las letras y observa las prácticas, sabe que el hip hop es un patrimonio cultural riquísimo, estratificado, creativo. Así lo demuestra la *Hip Hop Declaration of Peace*, presentada ante las Naciones Unidas el 16 de mayo de 2001 por activistas, pioneros —entre ellos KRS-One y Afrika Bambaataa— y organizaciones como el Temple Of Hip Hop y la UNESCO. En este documento se reitera que «la cultura hip hop respeta las leyes y los acuerdos de su sociedad, y no participa de forma deliberada ni voluntaria en ninguna forma de odio, deshonestidad, prejuicio o robo». Además, se afirma que «el hip hop debe considerarse una cultura internacional consciente que proporciona a cada raza, tribu, religión y pueblo una base para comunicar sus mejores ideas y valores».

Es bien sabido que el rap es una forma de arte compleja, capaz de abordar temas profundos: desde la discriminación racial hasta la pobreza, desde la violencia hasta la autodeterminación, desde la identidad hasta la resistencia política.

Sobre todo, se sabe que el hip hop es lenguaje. Un lenguaje potente, polifacético, dinámico. Un lenguaje que rompe las reglas para crear otras nuevas, que mezcla códigos, variedades, dialectos y lenguas diferentes, que se reinventa en cada estrofa.

En este sentido, el hip hop representa un terreno fértil para la reflexión lingüística y pedagógica: se trata de un ejemplo concreto de cómo el lenguaje puede ser a la vez instrumento de expresión personal, medio de construcción de la identidad y vehículo de participación social.

Introducción

La denominada pedagogía del hip hop, desarrollada principalmente en el ámbito de la pedagogía crítica estadounidense, se propone integrar los elementos de la cultura hip hop —desde el rap hasta el *beatmaking*, pasando por el graffiti *writing* y el *breaking*— en los procesos educativos, no como herramientas complementarias, sino como verdaderas claves didácticas. Partiendo de los estudios de Freire (1971) y de la *critical pedagogy*, investigadores como Emdin (2010), Samy Alim (2006) y Petchauer (2009) han puesto de relieve cómo el hip hop puede convertirse en un espacio de aprendizaje dialógico, inclusivo y transformador. Una pedagogía que parte de las experiencias vividas, que valora la cultura juvenil y que crea conexiones entre la escuela y la realidad.

En este sentido, el objetivo de la presente tesis es doble. Por un lado, se pretende explorar el potencial lingüístico, social y cultural del hip hop, prestando especial atención al rap como práctica discursiva e instrumento de educación lingüística. Por otro lado, se pretende contribuir a una reflexión crítica sobre la educación misma: sobre sus modalidades, sus límites y sus potencialidades inexploradas.

El proyecto de tesis se divide en cuatro capítulos principales, precedidos por una introducción teórica y seguidos de las conclusiones, la bibliografía y un apéndice.

El primer capítulo está dedicado al análisis del hip hop como fenómeno cultural y social. Tras una reconstrucción del origen y la evolución histórica del movimiento, con especial atención al contexto socioeconómico en el que se desarrolló, se profundizará en los cinco elementos fundamentales del hip hop: *MCing* (rap), *DJing*, *breakdance*, *writing* y *knowledge of self*. El objetivo es poner de relieve el hip hop como lenguaje cultural complejo y como potente instrumento de expresión identitaria, sobre todo para las generaciones jóvenes.

El segundo capítulo se centra en el hip hop en el ámbito pedagógico. Se analizarán los fundamentos teóricos de la pedagogía del hip hop, poniendo de relieve sus vínculos con la pedagogía crítica, la sociolingüística y las teorías de la educación inclusiva. El capítulo explorará el potencial del hip hop como herramienta educativa, capaz de valorizar los lenguajes no estándar, la cultura juvenil y la multimodalidad, y discutirá sus principales

aplicaciones en contextos escolares y extraescolares. Además, se examinarán los beneficios del enfoque pedagógico del hip hop. El tercer capítulo está dedicado a la propuesta didáctica y a la metodología de la investigación. Tras definir los objetivos educativos, se describirá el contexto de aplicación y la muestra seleccionada. A continuación, se expondrá la metodología adoptada, prestando especial atención a los instrumentos de recopilación de datos y a las fases de la investigación. El capítulo concluye con el análisis de los datos recopilados y la presentación de los resultados obtenidos, útiles para evaluar la eficacia del uso del rap y del hip hop en los procesos de aprendizaje lingüístico y formativo.

El cuarto capítulo está dedicado a la discusión de los resultados obtenidos. Los datos se interpretarán a la luz del marco teórico de referencia y se compararán con la bibliografía existente. Además, se pondrán de relieve las limitaciones de la investigación.

El trabajo concluye con una síntesis de los resultados, incluyendo posibles propuestas de desarrollo futuro, seguida de la bibliografía y la sitografía de referencia. Un apéndice incluirá materiales didácticos, cuestionarios, instrumentos de investigación y tablas adicionales que respalden el análisis.

Capítulo 1 – El hip hop: orígenes, evolución histórico-cultural y los cinco elementos

En este capítulo se presentará la evolución histórico-cultural del hip hop, desde sus orígenes hasta la situación actual. Se comenzará ilustrando el nacimiento y la evolución del movimiento del hip hop, prestando especial atención al contexto histórico y social (apartado 1.1), para luego profundizar en los elementos del hip hop (apartado 1.2). Posteriormente, se describirá el lenguaje cultural y de identidad del hip hop (apartado 1.3).

1.1 Orígenes y evolución del movimiento hip hop: contexto histórico y social

El hip hop está estrechamente ligado al entorno urbano que lo vio nacer. Para comprender su significado y su valor, hay que partir del Bronx de los años setenta, un barrio de Nueva York devastado por el deterioro urbano, la marginación social y una crisis sistémica. Aquí, el hip hop surge como respuesta cultural y simbólica a un contexto de exclusión y pobreza, transformando la frustración y la invisibilidad en creatividad.

El paisaje urbano estaba marcado por escombros físicos y sociales: la construcción de la *Cross-Bronx Expressway* desmembró el tejido social existente, favoreciendo el éxodo de la pequeña burguesía blanca y dejando a las familias afroamericanas y latinoamericanas en barrios en ruinas. Así lo atestigua Chang en *Can't Stop, Won't Stop* (2009), quien define la construcción de la *Cross-Bronx Expressway* como una auténtica «catástrofe modernista».

Para empeorar la situación, los incendios provocados y el elevado desempleo juvenil, entre el 60 % y el 80 % en 1975, como demuestra la investigación del propio Chang (2009).

En el Bronx de aquella época, el paisaje estaba marcado por montones de escombros: físicos, existenciales y simbólicos. Es en este escenario donde, de una generación relegada a los márgenes, surge una forma de resistencia cultural: el hip hop. No como evasión, sino

como reelaboración colectiva del dolor, la rabia y la invisibilidad. En este contexto, las *gang*, aunque demonizadas, ofrecían en realidad un sentido de pertenencia y protección. Al mismo tiempo, los jóvenes transformaban el espacio urbano en un laboratorio creativo, experimentando y bailando con tocadiscos, palabras y cuerpos. A partir de instrumentos sencillos y materiales de desecho —en todos los sentidos—, fue tomando forma una cultura rica en significado y poder simbólico.

El evento fundacional tuvo lugar el 11 de agosto de 1973: DJ Kool Herc y su hermana Cindy organizaron una fiesta en el número 1520 de Sedgwick Avenue. Este *block party*, es decir, la «fiesta de barrio», se convirtió en el punto de partida de una cultura que entrelaza música, danza y lenguaje visual, expandiéndose rápidamente por todo el mundo. Aquella noche no fue solo entretenimiento, sino el inicio de una nueva forma de vivir y de contar el espacio urbano. El barrio, la música, la danza y el lenguaje visual se entrelazaban para generar una práctica comunitaria radical e innovadora. A partir de ahí, el movimiento se expandió por todo el mundo, manteniendo firme su núcleo original: dar voz a quienes carecían de ella.

En los años siguientes, el hip hop evoluciona: con *Rapper's Delight* (1979), el rap entra en la corriente principal y, con *The Message* (1982), este género musical se convierte en un instrumento de denuncia social. Grupos como *Public Enemy*, en los años ochenta, transforman la música en un vehículo de militancia política y reivindicación identitaria. Para los jóvenes afroamericanos del Bronx, esta desintegración supuso el fin del sueño de emancipación encarnado por Malcolm X y Martin Luther King. La igualdad legal no había traído consigo un cambio real en las condiciones de vida y el futuro parecía cada vez más inalcanzable.

Aún hoy, en la actualidad, el hip hop es un fenómeno global que conserva su esencia original: dar voz a los olvidados y transformar la rabia en arte.

1.2 Los elementos del hip hop

La cultura hip hop se articula en torno a una serie de elementos fundamentales, que se refieren a actividades y disciplinas de carácter competitivo surgidas en aquella época en el Bronx, como el *breaking*, el *DJing*, el *MCing* y el *writing*, así como al «*knowledge of*

self» (conciencia de uno mismo), que se ha incorporado más recientemente y que hoy se reconoce como un elemento central.

Como señalan Fant (2015) e Issaa (2025), cada uno de estos elementos tiene fuertes vínculos con el ámbito educativo, tal y como se explicará más adelante (capítulo 2).

1.2.1 *Mcing (Rap)*

Como señalan Fant (2015) e Issaa (2025), el rap surgió como narración oral en las fiestas de barrio, evolucionando hacia una forma poética y social. Sus raíces se hunden en el *toasting* jamaicano, en las *dozens* afroamericanas —rimas creadas para pasar el tiempo en la cárcel— y en la tradición oral africana del *griot*. Durante las fiestas callejeras, cada DJ contaba con su maestro de ceremonias (*Master of Ceremonies*, acrónimo MC): se trataba de jóvenes armados con un micrófono para animar la fiesta y el baile. Los MC traducían sus temas en versos rimados al compás, aprovechando la costumbre de los DJ de mezclar continuamente las partes de las canciones en las que la sección rítmica tomaba el relevo. Utilizaban estribillos y frases repetidas.

Posteriormente, las letras se volvieron más complejas y el MC habla de sí mismo y de la realidad cotidiana que le rodea. Su papel deja de ser subordinado al de los DJ, inventando canciones y produciendo discos. Así nace la música rap, que con el tiempo se expande desde sus inicios en las pistas de baile hasta el *gangsta rap* y el éxito actual.

1.2.2 *Djing*

El *DJing* es el elemento rítmico y tecnológico capaz de transformar los tocadiscos y los instrumentos musicales en laboratorios creativos. En *Pedagogía hip hop* (2015) se recuerda que era un aspecto fundamental de las fiestas callejeras. Los protagonistas vieron un potencial infinito en el uso de los tocadiscos, que en aquella época eran instrumentos innovadores. Los DJ no solo seleccionaban y mezclaban discos, sino que jugaban con ellos, movían rítmicamente el vinilo hacia adelante y hacia atrás bajo la aguja, para generar sonidos nunca antes escuchados, o mezclaban al compás incluso porciones minúsculas de diferentes temas, de tan solo unos segundos, para crear texturas originales, imponiéndose así como músicos.

1.2.3 Breakdance

El *breaking* tiene como objetivo expresar el cuerpo como lenguaje narrativo y político, situándolo en el centro de la enseñanza. Fant (2015) explica que este fenómeno surgió en el Bronx a principios de los años setenta, de la mano de unos adolescentes demasiado jóvenes para entrar en las discotecas y aburridos del colegio. Empezaron a llevar equipos de música a la calle y a las canchas de baloncesto para organizar fiestas de barrio. Estos eventos giraban en torno al desafío de baile: eran los antecesores de las *battles* (las batallas de gallos).

Breakdance es un término utilizado por la prensa, pero los jóvenes protagonistas preferían el término *breaking*.

Los bailarines daban vueltas sobre la espalda porque recordaban los *windmill* y el helicóptero de los Marines, vistos en la televisión. También daban vueltas sobre la cabeza, imitando acrobacias y entrando por turnos en el círculo. Otros pasos imitaban el movimiento de quienes habían sufrido amputaciones en la guerra de Vietnam o de quienes tenían dificultades motoras. También recordaban a los *robots* en un cortocircuito: las innovaciones tecnológicas eran para ellos una referencia explícita.

1.2.4 Writing (Graffiti)

Fant (2015) muestra que el *writing* plasma la identidad en el espacio urbano.

En la misma época en que se celebraban las primeras fiestas en el Bronx, en el gueto surgía otro fenómeno inédito, el *writing*, que nació en el metro a principios de los años setenta, cuando las estaciones estaban asediadas y aparecían firmas con botes de *spray*. Los chicos se autodenominaban *writers*, jóvenes que imponían su presencia a través de sus escritos. Su terreno de acción preferido era el metro, que llevaba los *tags* (las firmas) a todos los rincones de la ciudad, sobre todo a los barrios del centro donde los propios autores no ponían un pie.

Al principio no importaba el estilo, sino que los viera el mayor número posible de personas; luego, con el tiempo, se fueron refinando gráfica y estéticamente, dando lugar al graffiti, cambiando de estilo y de dimensión.

1.2.5 Knowledge of self (conocimiento y conciencia)

Tal y como sostiene el pionero del hip hop Bambaataa entre los años 70 y 80, el quinto elemento fomenta la conciencia de la identidad, la reflexión sobre uno mismo y la responsabilidad social. Es transversal a todas las prácticas del hip hop y constituye el núcleo pedagógico del movimiento. Caracteriza la escritura del rap, el componente autobiográfico, el cuestionarse a uno mismo para conocerse.

1.3 El hip hop como lenguaje cultural y de identidad

El hip hop se manifiesta a través de prácticas culturales complementarias: *block parties*, *street names*, *crews*, moda y lenguaje visual, *street language*, tecnología y remix. Estas prácticas consolidan el hip hop como un laboratorio educativo y un espacio de autoformación, permitiendo a los jóvenes desarrollar su identidad, sus habilidades sociales y su sentido crítico en contextos urbanos y escolares.

Además, Fant (2015) recuerda que el hip hop representa así un lenguaje complejo y estratificado, en el que la palabra, el sonido, el cuerpo y la imagen se entrelazan para construir significado, pertenencia y resistencia. Su difusión global ha creado una pedagogía «glocal», capaz de adaptarse a diferentes contextos culturales sin perder su vocación transformadora.

El hip hop se configura, por tanto, como un lenguaje cultural complejo, capaz de entrelazar dimensiones artísticas, identitarias y sociales. Esta perspectiva permite comprender también su valor pedagógico, que se profundizará en el siguiente capítulo mediante el análisis de los fundamentos teóricos de la *Hip Hop Based Education* y de sus aplicaciones educativas.

Capítulo 2 – El hip hop en el ámbito pedagógico

En el siguiente capítulo se analiza el uso del hip hop en el ámbito pedagógico. En primer lugar, se exponen los fundamentos teóricos de la pedagogía del hip hop (apartado 2.1); a continuación, se profundiza en el papel del hip hop como herramienta educativa e inclusiva en contextos escolares y extraescolares (apartado 2.2). A continuación, se examinan las evidencias empíricas (apartado 2.3).

Este capítulo sostiene que el hip hop constituye un recurso privilegiado para la educación lingüística, ya que integra dimensiones identitarias, multimodales y socioculturales que difícilmente pueden activarse mediante enfoques tradicionales.

2.1 Fundamentos teóricos de la pedagogía del hip hop

Desde sus orígenes, la cultura hip hop se ha configurado no solo como una expresión artística, sino como una práctica comunitaria capaz de transformar los lenguajes de la calle en instrumentos de integración, reconocimiento y crecimiento personal. Desde esta perspectiva, el hip hop adquiere progresivamente un valor educativo, ofreciendo a los jóvenes espacios de pertenencia, narración identitaria y participación colectiva.

También la etimología simbólica del término evoca esta dimensión dinámica y formativa: «hip», entendido como conocimiento y conciencia, y «hop», como movimiento y cambio, expresan la idea de una cultura basada en el crecimiento a través de la acción, la creatividad y la transformación social. El hip hop se convierte así en un entorno pedagógico informal en el que la música, el cuerpo, la palabra y el arte urbano se entrelazan para generar aprendizaje, relación y conciencia crítica. Partiendo de estas premisas, el presente capítulo analiza los fundamentos teóricos de la pedagogía del hip hop, profundizando en su dimensión comunitaria, lúdica, identitaria y crítica, así como en su potencial educativo en los procesos de inclusión y construcción del yo.

2.1.1 Orígenes y dimensión comunitaria (Bambaataa)

Como señala Fant (2015), Afrika Bambaataa es una de las figuras pioneras en identificar el potencial educativo del hip hop. Criado en el South Bronx e inicialmente involucrado en las dinámicas de las *gang*, se dio cuenta de que la actividad de DJ y la organización de fiestas de barrio podían ofrecer a los jóvenes una alternativa concreta a la violencia y la marginación. Su experiencia demostró que la cultura del hip hop no se limitaba al entretenimiento, sino que constituía un espacio de pertenencia, autoestima y responsabilidad. Con la fundación de la Universal Zulu Nation en 1973, Bambaataa plasmó esta intuición en un proyecto comunitario que promovía la paz, la unidad, el conocimiento y el desarrollo personal, transformando las dinámicas de las *gang* en formas de colaboración creativa a través de las cuatro disciplinas del hip hop: el rap, el *DJing*, el *breaking* y el *writing*. De este modo, la lógica de la «banda» se reelaboraba en la de la «*crew*», conservando el sentido de pertenencia, pero orientándolo hacia objetivos expresivos y constructivos.

2.1.2 El hip hop como aprendizaje informal

El enfoque educativo de la Zulu Nation hacía hincapié en el conocimiento crítico y el crecimiento personal: comprender el propio contexto social y desarrollar la conciencia se convertía en una herramienta de emancipación.

El hip hop se configura así como una práctica de aprendizaje informal, basada en la experiencia directa, la participación activa y la transmisión horizontal del conocimiento entre iguales.

La difusión global del hip hop ha confirmado su capacidad para adaptarse a diferentes contextos culturales, manteniendo una función identitaria y formativa. En el ámbito escolar, puede constituir un lenguaje puente entre la cultura juvenil y el saber institucional, favorecer la inclusión y la valorización de las diferencias culturales, así como estimular la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico.

La experiencia original de Bambaataa ilustra cómo el hip hop puede transformar situaciones de exclusión en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal, ofreciendo un modelo teórico para la educación contemporánea.

Desde el punto de vista pedagógico, la cultura hip hop va más allá de la mera dimensión musical o subcultural, configurándose como un entorno formativo informal. Según la perspectiva de la pedagogía social, elaborada por Tramma (2010), el hip hop representa un espacio generativo en el que los jóvenes desarrollan herramientas simbólicas, expresivas y relacionales capaces de responder a las necesidades de identidad, pertenencia y reconocimiento. En un contexto histórico marcado por la fragmentación cultural y la crisis de las instituciones educativas, se configura como un lugar de construcción de sentido, en el que experimentar formas alternativas de participación y aprendizaje.

2.1.3 Dimensión lúdica y flow

Un elemento central es la dimensión lúdica estructurada: el rap, el *DJing*, el *breaking* y el *writing* constituyen espacios regidos por códigos compartidos, rituales y dinámicas de reconocimiento entre iguales.

La competición, lejos de ser conflictiva, asume una función educativa, favoreciendo la perseverancia, la gestión de los límites y la construcción de la autoeficacia. Esta experiencia evoca el concepto de «*flow*» de Csikszentmihalyi (1975), en el que la implicación total deriva del equilibrio entre dificultad y competencias, lo que hace que el aprendizaje sea intrínsecamente gratificante y significativo.

2.1.4 El hip hop y la construcción de la identidad

Las prácticas del hip hop permiten, además, reelaborar la experiencia fragmentada de la contemporaneidad. El principio estético del *mixing* y del *sampling* permite conectar fragmentos heterogéneos para generar nuevos significados. La escritura rap, en particular, se configura como una autobiografía performativa, en la que los jóvenes procesan emociones y construyen narrativas identitarias compartidas, transformando la experiencia personal en un relato colectivo. De manera análoga, el *breaking* y el *writing* representan instrumentos de expresión corporal y urbana, favoreciendo la reapropiación simbólica de uno mismo y del espacio circundante.

Junto al remix sonoro, el *writing* constituye una forma radical de reescritura del mundo. Una vez superadas las interpretaciones reduccionistas que lo confinan en la dicotomía arte-vandalismo, revela, por el contrario, un elevado valor simbólico. En el *writing*, la

firma coincide con la propia obra: el nombre no es un margen, sino el centro de la expresión, donde identidad y representación se superponen. Las letras, deformadas y recompuestas según complejos códigos estilísticos, traducen un «yo» fragmentado pero coherente, en constante tensión entre la explosión y la contención. La ciudad no se limita a servir de soporte: muros, trenes y espacios urbanos entran en la composición, generando un diálogo dinámico entre el sujeto y el territorio. Si bien algunos autores han interpretado el *tagging* como un acto compulsivo, en el contexto del hip hop se convierte más bien en el detonante de procesos evolutivos. Como subraya Serra (2007), el *writing* implica diseño, búsqueda estilística y confrontación con las reglas y las obras ajenas: no es una acción inmediata, sino una mediación simbólica. Trabajar en la forma del propio nombre refuerza las bases narcisistas necesarias para la autonomía, sin caer en la omnipotencia, lo que recuerda las observaciones de Jeammet (2009) sobre la adolescencia.

Como destaca Issaa (2025), el «*wild style*», un estilo complejo de *writing* caracterizado por letras entrelazadas y difícilmente legibles, aunque parezca desordenado, no es *caos*, sino que representa un espacio de transición en el que es posible elaborar y reelaborar experiencias emocionales e identitarias inestables.

Un ejemplo emblemático del potencial educativo del rap lo constituye precisamente la propia experiencia de Issaa, que creció en el barrio romano de Torpignattara y transformó su trayectoria vital en un compromiso pedagógico a través del proyecto «*Potere alle parole*», realizado en colaboración con UNAR y con la asociación «*Razzismo è una brutta storia*¹». A través de talleres de composición musical en las escuelas, estas iniciativas tienen como objetivo desmontar estereotipos y prejuicios, fomentar la conciencia crítica y la participación activa, y promover el diálogo intercultural.

Como explica Tramma (2010), el espacio urbano posee un valor simbólico que condiciona los procesos de crecimiento: intervenir en las paredes significa dialogar —de forma conflictiva, pero generativa— con el territorio. La ciudad, a menudo percibida como aséptica y funcional, cobra vida gracias a signos que reivindican presencia y pertenencia. La tensión con la legalidad sigue abierta, pero, según Bazin (1995), el *writer*

¹<https://www.rollingstone.it/musica/interviste-musica/educazione-rap-il-libro-che-porta-lhip-hop-nelle-scuole/565619/>

asume a veces el papel de un moderno «Robin Hood», denunciando la fractura entre la ley formal y la justicia percibida. Desde esta perspectiva, remezclar el mundo no es solo un gesto estético, sino una operación cognitiva, identitaria y política.

Del mismo modo, el *breaking* representa uno de los momentos más significativos de la cultura hip hop, ya que pone en escena, de forma visible y corporal, tensiones identitarias, conflictos sociales y procesos transformadores. Poco a poco se desarrolla como práctica competitiva y ritual, capaz de conjugar competición y creatividad, fuerza física y expresividad simbólica. Las primeras *battles* entre *b-boys*, nacidas como alternativa a las peleas entre *gang*, canalizan progresivamente la agresividad en secuencias coreográficas complejas: de las peleas a los *power-moves*, la violencia se transforma en un gesto simbólico.

El *breaking* no es una simple disciplina deportiva: requiere fuerza, resistencia, coordinación y control técnico comparables a los de un gimnasta, pero combina la dimensión atlética y la artística. Los movimientos en el suelo, las rotaciones, los *freeze* y los *power-moves* condensan energía y ritmo en formas complejas que recuerdan, en su desestructuración, las elaboraciones gráficas de los *writers*. El cuerpo se convierte en texto, en historias personales y colectivas.

En un contexto urbano que a menudo margina la corporalidad o la somete a estándares estéticos homogeneizadores, el *breaking* representa un «retorno al cuerpo» como espacio de autenticidad. De hecho, muchos adolescentes viven una relación ambivalente con su propia fisicidad: por un lado, la perciben como una carga o un objeto que exhibir según criterios dominantes; por otro, sienten que se les escapa de las manos, actuando más allá de la voluntad consciente. La danza hip hop devuelve la centralidad al cuerpo: ya no es un acompañamiento de la mente, sino un sujeto activo que conquista y redefine el espacio a través del movimiento.

Como observa Bazin (1995), la danza hip hop no se limita a ocupar el espacio urbano, sino que lo transforma en un lugar de creación. Plazas, pasos subterráneos y patios se convierten en escenarios en los que el cuerpo recupera peso, presencia y poder. En una ciudad cada vez más marcada por los «no lugares» (οὐ-τόπος, de donde deriva la palabra «utopía»), según Augé (1993), el *breaking* produce arraigo: el bailarín no atraviesa el espacio, sino que lo habita, lo moldea y lo carga de sentido. El entrenamiento diario, la

repetición disciplinada y la búsqueda del estilo personal contrarrestan la sensación de alienación típica de los espacios urbanos contemporáneos.

La dimensión competitiva de la *battle* constituye un elemento pedagógico adicional. A diferencia de otras formas de danza, aquí el enfrentamiento es explícito y está regulado: uno gana, otro pierde. La competición se desarrolla dentro de un círculo simbólico, que actúa como contenedor ritual y recuerda la estructura de los ritos de paso de Turner (2003). El *breaker* entra como individuo y sale transformado, impulsado por la reacción colectiva. La comunidad desempeña un papel decisivo: no hay coreógrafos ni directores; el único contrapunto lo constituyen los demás bailarines y el público, que proporciona un *feedback* inmediato y emocionalmente compartido.

Un aspecto central es la sublimación de la agresividad: los gestos que originalmente imitaban golpes, patadas o puñetazos se reelaboran en forma coreográfica. La energía conflictiva no se niega, sino que se transforma en códigos simbólicos compartidos, como subraya Huizinga (1946). La ironía, la teatralidad y la postura final de desafío se convierten en herramientas para escenificar el conflicto sin dejarse abrumar por él. Por lo tanto, el *breaking* redefine la relación del adolescente con su propia imagen: en una cultura que valora los cuerpos pulidos y estandarizados, promueve la imperfección, las cicatrices y la tensión como elementos expresivos. La búsqueda de la originalidad estilística obliga al bailarín a confrontarse con su interioridad: el estilo auténtico solo surge de un gesto que se nutre de una dimensión personal y profunda.

En este sentido, el *breaking* puede interpretarse como una práctica formativa integral, que une disciplina y libertad, competición y solidaridad, riesgo y protección comunitaria. Ofrece a los jóvenes un espacio de transición en el que experimentarse a sí mismos, medirse con el otro y transformar la energía conflictiva en creación. En el círculo de la *battle*, entre el cuerpo y la calle, se celebra un rito de paso contemporáneo: no impuesto por una institución tradicional, sino construido colectivamente, donde el movimiento se convierte en lenguaje y la calle en escenario de crecimiento. Por último, tanto en el *DJing* como en el *writing*, el hip hop propone un modelo de subjetividad capaz de atravesar fragmentos, detenerse en la tensión y generar nuevas configuraciones de sentido. En una época marcada por flujos incesantes y pertenencias múltiples, la cultura hip hop ofrece herramientas simbólicas para transformar la fragmentación en forma.

2.1.5 Pedagogía crítica y concienciación

En su vertiente «*conscious*», el hip hop aborda temas sociales, políticos y culturales, en consonancia con la pedagogía dialógica de Freire (1971). Se convierte así en una oportunidad para crear conciencia, fomentar el diálogo y generar narrativas emancipadoras, promoviendo la conciencia colectiva y el pensamiento crítico común.

El rap autobiográfico, fenómeno global que en Italia ha dado un giro significativo con artistas como Mondo Marcio, muestra cómo la escritura en rima favorece la reflexión y la reelaboración de lo vivido. La escritura de rap requiere disciplina, métrica y búsqueda de rimas, transformando las experiencias personales en una narración estructurada y compartida, lo que favorece la mentalización y la construcción de la identidad.

Además, el principio del remix y del *sampling* constituye una metáfora pedagógica: conocer significa seleccionar, descomponer y rearticular elementos del propio contexto, generando nuevos significados. Esta lógica es especialmente relevante para los jóvenes con pertenencias culturales múltiples, ya que ofrece una modalidad simbólica de conciliación entre raíces e innovación, apoyando un proceso identitario flexible y creativo.

En resumen, el hip hop se configura como un entorno lúdico, transformador y generativo, en el que el juego, las reglas, el desafío y la creatividad se entrelazan, ofreciendo a la pedagogía herramientas para repensar prácticas educativas inclusivas, participativas y capaces de dialogar con los lenguajes y las experiencias de las nuevas generaciones.

2.2 El hip hop como herramienta educativa e inclusiva en entornos escolares y extraescolares

Si en los párrafos anteriores se ha analizado la dimensión teórica de la cultura hip hop, en esta sección se pretende observar cómo dichos principios se aplican en la práctica educativa concreta. En particular, la atención se centra primero en algunos aspectos de la organización didáctica que pueden ayudar a diseñar itinerarios inspirados en la *Hip Hop Based Education* y, posteriormente, en la presentación de algunas experiencias relacionadas con dicho enfoque. Cabe destacar que, desde esta perspectiva, el rap y las prácticas de la cultura hip hop no se utilizan únicamente como herramientas

motivacionales, sino como dispositivos didácticos capaces de activar procesos lingüísticos, cognitivos y socioculturales. A continuación se explorarán las aplicaciones del hip hop en contextos escolares y extraescolares, comparando aportaciones de la literatura científica con ejemplos extraídos de fuentes divulgativas y prácticas —como *blogs*, *podcasts* y plataformas educativas— utilizados exclusivamente para ilustrar modalidades concretas de enseñanza, sin sustituir el marco teórico de referencia.

2.2.1 Organización didáctica de itinerarios inspirados en la Hip Hop Based Education

Las prácticas educativas relacionadas con la cultura hip hop se caracterizan por una notable flexibilidad operativa, ya que pueden llevarse a cabo incluso con recursos materiales limitados. Sin embargo, algunas actividades requieren el uso de herramientas específicas para la producción y la manipulación digital del sonido. En estos casos, el diseño educativo resulta eficaz cuando se desarrolla mediante la colaboración entre profesionales de la educación y técnicos, capaces de integrar competencias pedagógicas y operativas. La selección de las actividades debería tener en cuenta, además, la preparación y la sensibilidad del formador, elemento determinante para la calidad y el éxito de la intervención. Otro aspecto relevante es la participación de personas con más experiencia, que pueden asumir un papel de apoyo y mediación dentro del grupo, reforzando las dinámicas de *peer tutoring* y favoreciendo el aprendizaje mutuo (Fant, 2015).

Según lo que se indica en Wikiversity², las prácticas musicales relacionadas con el hip hop también pueden interpretarse a la luz de las relaciones entre la música y el lenguaje, que presentan numerosas analogías estructurales y funcionales. De hecho, ambos sistemas se basan en unidades mínimas (fonemas y notas) que se combinan según reglas específicas para generar estructuras complejas y dotadas de significado.

Como señaló Chomsky (1957), el lenguaje tiene una naturaleza generativa, ya que un número limitado de unidades permite la producción de secuencias potencialmente

²https://en.wikiversity.org/wiki/Psycholinguistics/Language_and_Music

infinitas. De manera análoga, la música también se basa en principios combinatorios que permiten la creación de un número ilimitado de composiciones.

A nivel neurocientífico, estudios como los de Patel (2008) ponen de manifiesto una superposición parcial de los circuitos cerebrales implicados en el procesamiento de la música y el lenguaje. Ambos sistemas contribuyen además a funciones cognitivas fundamentales como la memoria, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, aunque mantienen diferentes prevalencias funcionales.

Un ejemplo de actividad didáctica es el de «Convertirse en DJ», descrito por Fant (2015): se trata de un recurso educativo que utiliza la música como herramienta de reflexión autobiográfica. Se invita a los alumnos a seleccionar piezas musicales significativas y a reflexionar sobre las emociones, los recuerdos y las imágenes asociadas a ellas. Posteriormente, las pistas se organizan en un recorrido coherente, mediante *software* de mezcla digital o representaciones simbólicas del *set* musical. En algunos casos, la actividad puede derivar en la realización de *podcasts* o *web* radios.

Esta experiencia favorece el desarrollo de la conciencia de sí mismo, de la capacidad de elección y de la construcción narrativa de la propia identidad, valorizando una práctica cultural ya extendida entre los jóvenes desde una perspectiva educativa.

Otro ámbito de aplicación se refiere a las prácticas de *sampling* y remix en contextos educativos interculturales. La actividad consiste en la escucha colectiva de piezas musicales, la recopilación de impresiones y la posterior creación de textos poéticos individuales, que luego se reelaboran de forma colectiva mediante prácticas de remix. Este proceso, inspirado en la lógica del *sampling* del hip hop, favorece la construcción compartida de significados y el reconocimiento mutuo entre diferentes experiencias culturales. La identidad emerge así como una dinámica construida a través de continuos procesos de codificación y decodificación, en los que la diferencia no se anula, sino que se valoriza.

Un elemento educativo fundamental dentro de la cultura hip hop es el *writing*. La creación de graffiti y el trabajo en el *tag* personal constituyen una primera forma de expresión de la identidad, a través de la cual los participantes pueden desarrollar la creatividad, la autoestima y la conciencia de sí mismos.

Además, el uso del rap como actividad didáctica puede interpretarse como una práctica cultural con un fuerte valor educativo, que se articula en tres niveles interconectados: en el plano identitario, favorece la construcción narrativa del yo y la resistencia a los estereotipos; en el plano social, permite desmontar los mecanismos de exclusión y discriminación; en el plano político-pedagógico, promueve la conciencia cívica, la participación y la reflexión sobre los derechos. Desde esta perspectiva, el rap se configura como una herramienta educativa capaz de conjugar la expresión artística y el compromiso cívico, contribuyendo a la formación de una ciudadanía más crítica, consciente e inclusiva.

El rap puede considerarse un texto auténtico en el ámbito de la enseñanza de idiomas, ya que no nace con fines educativos, sino como una producción lingüística real insertada en un contexto sociocultural específico. En línea con el enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*), la exposición a *inputs* auténticos representa un elemento central para el desarrollo de la competencia lingüística, ya que permite a los alumnos entrar en contacto con la lengua tal y como se utiliza efectivamente en situaciones reales. Desde esta perspectiva, el rap constituye una fuente de *input* especialmente rica, ya que combina la oralidad, el ritmo, variedades lingüísticas no estándar y una gran densidad léxica. Según la teoría del input comprensible de Krashen (1985), la exposición a materiales lingüísticos ligeramente superiores al nivel del alumno ($i+1$) favorece la adquisición espontánea de la lengua. El rap, gracias a la repetición, la musicalidad y la estructura rítmica, facilita dicho proceso al reducir la carga cognitiva y aumentar la memorización.

Las actividades didácticas propuestas por Berry en el blog “*Ideas for hip hop lessons*”³ ponen de manifiesto cómo el rap puede utilizarse para desarrollar la comprensión del texto mediante estrategias de lectura activa. El análisis narrativo de los textos permite identificar elementos típicos de la textualidad (secuencias narrativas, personajes, acontecimientos), mientras que las actividades de predicción de los versos siguientes activan procesos inferenciales y de anticipación.

³<https://michaelberrymusic.com/blog/2021/12/1/ideas-for-hip-hop-lessons>

Otro elemento es la escucha crítica guiada, que se desarrolla a través de fases sucesivas de comprensión (pre-escucha, escucha global, escucha analítica y post-escucha). Este enfoque permite al estudiante reformular progresivamente el significado del texto, desarrollando una comprensión dinámica y negociada.

Desde el punto de vista sociolingüístico, el rap permite además la exposición a variedades lingüísticas no estándar, como el inglés vernáculo afroamericano (AAVE), el *slang* y las formas orales urbanas. En términos sociolingüísticos, la lengua se observa así como una práctica social e identitaria, en consonancia con la sociolingüística contemporánea. La reelaboración de los textos en lengua estándar o en prosa permite desarrollar la conciencia de las variaciones lingüísticas y de sus funciones comunicativas (Chesley, 2011).

Por último, la integración entre la comprensión auditiva, la lectura y la expresión oral permite el desarrollo simultáneo de competencias fonológicas, prosódicas y pragmáticas, valorizando la dimensión performativa de la lengua como parte integrante del proceso de significación.

El rap, por lo tanto, se configura como un auténtico laboratorio lingüístico en el que se entrelazan las dimensiones fonética, morfológica y retórica.

Colazzo (2018) destaca además las afinidades entre el lenguaje del rap y la tradición poética, subrayando cómo los textos de rap pueden utilizarse para analizar figuras retóricas como la rima, la asonancia y la aliteración. De hecho, las estructuras rítmicas típicas del género —rimas cruzadas, internas, asonancias y consonancias— favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica y la precisión léxica.

El *wordplay* constituye un elemento central del lenguaje del rap, ya que estimula la creatividad lingüística a través de juegos de palabras, dobles sentidos y estratificaciones semánticas. En este contexto, prácticas como el *freestyle* o el Ping Pong Rap también fomentan las habilidades colaborativas, la coherencia textual y la rapidez cognitiva.

Otras actividades, como la inversión silábica (*riocontra*), permiten desarrollar la conciencia morfológica y la reflexión sobre la estructura de la palabra. Además, la rima interna permite tender un puente entre la tradición poética y la cultura contemporánea, poniendo de relieve la continuidad entre la poesía y el rap (Issaa, 2025).

En esta perspectiva se inscribe también el *drill* rap, analizado por Astori (2024) como una forma de «texto hiper-contemporáneo». A través de temas como *Louboutin* de Rondo Da

Sosa y Vale Pain es posible observar fenómenos lingüísticos relacionados con neologismos, anglicismos y lenguaje juvenil urbano, así como reflexionar sobre las dinámicas socioculturales de los barrios periféricos y las representaciones identitarias.

El *Project-Based Learning* representa uno de los modelos más utilizados, tal y como destaca Toquero Martín (2017), quien propone la creación colaborativa de textos de rap para desarrollar competencias lingüísticas integradas.

El *American TESOL Institute*⁴ destaca además el valor del rap para mejorar el vocabulario, la gramática y la pronunciación, gracias a la combinación de ritmo y repetición.

Forgione (2021) sitúa el rap en contextos educativos caracterizados por la marginación social, resaltando su potencial para promover la participación, la expresión personal y la inclusión. Su enfoque se basa en una visión de la educación como práctica transformadora.

También Issaa (2025) y Dj Tubet destacan el potencial del rap como dispositivo intercultural y relacional, capaz de favorecer la narración del yo y la construcción de identidades compartidas. En este marco, Kelly (2023) y Allen (2023) vinculan explícitamente el hip hop con la *critical literacy* y la educación cívica, subrayando su papel en la formación de ciudadanos conscientes.

Como subraya Gardner (1983), la música en general puede incluirse dentro de la teoría de las inteligencias múltiples.

De hecho, la *musical-rhythmic intelligence* y la *interpersonal intelligence* desempeñan un papel significativo en el estudio y el aprendizaje, así como también en relación con las competencias de educación cívica. Actividades como la escritura reflexiva y el trabajo en grupo favorecen la conciencia de sí mismo y el desarrollo de competencias relacionales, contribuyendo a crear entornos de aprendizaje motivadores e inclusivos. Este enfoque pedagógico resulta especialmente eficaz también en contextos de

⁴<https://americantesol.com/blogger/teach-and-learn-english-with-freestyle-rap/#:~:text=Using%20rap%20to%20teach%20language,vocabulary%2C%20grammar%2C%20and%20pronunciation>

reinserción social, como las prisiones, donde los programas basados en la música, el rap, la danza y el graffiti pueden estimular las competencias lingüísticas, sociales y reflexivas. Paralelamente, Laforgue, Abril y Malik-Lievano (2024) proponen una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2012 y 2022, en la que se examinan 68 estudios. El objetivo de la investigación consiste en analizar cómo se utiliza la cultura hip hop con fines educativos, qué ventajas puede generar y qué dificultades pueden surgir en el contexto escolar y formativo. De la revisión se desprende que la mayor parte de las experiencias educativas basadas en el hip hop se concentran en la enseñanza secundaria, sobre todo en Estados Unidos. Numerosos estudios adoptan un enfoque de *case study*, centrándose en experiencias específicas y contextualizadas. El hip hop se utiliza en diversos ámbitos: como herramienta para la enseñanza de disciplinas tradicionales (lengua, literatura, música y materias STEM); para promover la participación social y política de los estudiantes; para abordar temas relacionados con el racismo, la discriminación y la construcción de la identidad cultural.

Los beneficios identificados en la bibliografía son múltiples y abarcan aspectos educativos, sociales y personales. En primer lugar, el hip hop favorece un aprendizaje culturalmente relevante, permitiendo vincular los contenidos escolares con la cultura de los jóvenes, prestando especial atención a los estudiantes marginados. En segundo lugar, estimula una mayor participación de los estudiantes, aumentando la motivación, la implicación y el sentido de pertenencia al contexto educativo. El análisis de los textos y las temáticas tratadas en el rap contribuye además al desarrollo del pensamiento crítico, facilitando la reflexión sobre las injusticias sociales y los problemas reales. Por último, el hip hop apoya la construcción de la identidad y la autoestima, ofreciendo a los estudiantes herramientas para expresar su propia experiencia y para contrarrestar los estereotipos sociales y culturales.

El hip hop se configura no solo como contenido, sino como un auténtico enfoque metodológico capaz de integrar prácticas didácticas activas y participativas. En el plano teórico, Allen (2023) define la *Hip Hop Pedagogy* como un modelo educativo que integra los elementos fundamentales de la cultura hip hop (*MCing*, *DJing*, *breaking*, graffiti y *knowledge of self*) desde una perspectiva de pedagogía crítica. Este enfoque tiene como

objetivo valorizar las experiencias de los estudiantes y desarrollar la conciencia social y cívica.

Entre las prácticas didácticas más significativas se incluyen los «*ciphers*», los «*cogenerative dialogues*» y el *debate*, que adaptan las dinámicas del *freestyle* a contextos estructurados. De este modo, el rap se convierte en una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y la participación activa.

Otro aspecto fundamental se refiere al papel del hip hop en los procesos de inclusión y en el desarrollo de la conciencia crítica.

Mooney (2015), en su artículo «*Why Schools Should Include Hip-Hop in the Curriculum*», publicado en el blog BeMoons⁵, destaca que el hip hop debe abordarse como objeto de análisis cultural, útil para desarrollar la capacidad de interpretar los medios de comunicación y los textos de forma crítica. A través de actividades como el análisis comparativo de canciones o el *role-play*, se guía a los estudiantes para que reflexionen sobre las dinámicas sociales y culturales.

Desde una perspectiva sociológica, Lin (2009), a través del concepto de capital cultural de Bourdieu (1986), interpreta el hip hop como un recurso útil para reducir las desigualdades educativas, valorizando competencias culturales que a menudo quedan excluidas del contexto escolar.

En relación con el tema del plurilingüismo, Fiamozzi (2018) analiza de qué manera y con qué funciones se emplean diferentes lenguas y variedades lingüísticas en la producción de rap italiana desde los años noventa hasta la actualidad. El hip hop, nacido en Estados Unidos como movimiento cultural y artístico, se ha extendido progresivamente a nivel mundial, desarrollando características lingüísticas específicas en los distintos contextos nacionales. En Italia, este género ha adquirido rasgos peculiares, integrando el italiano estándar con dialectos regionales, variedades juveniles, anglicismos, préstamos y términos procedentes de las lenguas de las comunidades migrantes. La coexistencia de estos diferentes códigos lingüísticos no constituye solo un elemento estilístico, sino que representa un aspecto fundamental en la construcción identitaria y comunicativa de los artistas. De hecho, el análisis pone de manifiesto cómo el plurilingüismo en los textos de

⁵<https://bemoons.wordpress.com/2015/05/25/why-schools-should-include-hip-hop-in-the-curriculum/>

rap desempeña múltiples funciones: expresivas, identitarias, simbólicas y sociales. El uso del inglés remite a la pertenencia a la cultura global del hip hop, mientras que el recurso a los dialectos y a las variedades locales refuerza el vínculo con el territorio y con contextos urbanos específicos.

Al mismo tiempo, la incorporación de palabras procedentes de lenguas minoritarias o de origen inmigrante refleja la creciente multiculturalidad de la sociedad italiana contemporánea. En este contexto, el lenguaje del hip hop se configura como un sistema dinámico y en continua evolución, caracterizado por una fuerte experimentación lingüística en la que se entrelazan diferentes códigos, registros expresivos y estrategias retóricas. El rap se convierte así en un observatorio privilegiado para analizar las transformaciones del lenguaje juvenil y los procesos de hibridación cultural que caracterizan a la sociedad contemporánea.

2.2.2 Experiencias relacionadas con el enfoque HHBE

Un interesante itinerario de educación intercultural descrito por Fant (2015) se refiere a un taller realizado durante una *learning week* en un centro de formación profesional de Lombardía, en el que participaron estudiantes italianos y extranjeros procedentes de un instituto profesional (IPSIA). La experiencia incluía actividades inspiradas en la lógica del *sampling* del hip hop, que promovía diferentes experiencias culturales compartidas entre los participantes.

Fant (2015) afirma haber propuesto a menudo talleres estructurados en diferentes fases, que incluyen la introducción a la cultura del *writing*, la experimentación gráfica sobre papel, el diseño del estilo personal y el intercambio de los trabajos realizados. En algunos casos, la experiencia se extendió a soportes murales en contextos controlados y seguros. Todo ello dio lugar a un proceso educativo capaz de conjugar la dimensión individual con la colectiva, favoreciendo el desarrollo del sentido de pertenencia y del reconocimiento social, aspectos fundamentales en las dinámicas educativas propias de la cultura del hip hop.

En el contexto actual, el rap va adquiriendo progresivamente una función que trasciende la dimensión estrictamente musical, configurándose como un dispositivo cultural y pedagógico capaz de influir en los procesos de formación de la conciencia cívica. Desde

esta perspectiva, la contribución de Issaa (2025), junto con la experiencia artística de Carmen Claudia Sorbara —conocida principalmente como Leva57, DJ, locutora de radio, periodista musical e histórica representante de la Universal Zulu Nation— pone de relieve cómo el rap puede interpretarse como un espacio de reflexión crítica sobre las dinámicas sociales, políticas y culturales.

Desde sus orígenes en el contexto afroamericano, el rap se ha consolidado, de hecho, como lenguaje de denuncia y resistencia, contribuyendo a definir el hip hop como plataforma de crítica social. Esta tradición es reelaborada en el contexto italiano por artistas como Issaa, que utilizan el rap para abordar cuestiones relacionadas con la ciudadanía, las desigualdades y el racismo estructural. Canciones como *Caro Presidente* (2012) abordan de manera directa el tema de la ciudadanía negada a los hijos de inmigrantes nacidos o criados en Italia, cuestionando el principio del *ius sanguinis* (legge 91/1992). En este sentido, el rap se configura como una herramienta de alfabetización político-jurídica, capaz de hacer accesibles y comprensibles cuestiones normativas complejas y de estimular formas de concienciación y participación cívica. Del mismo modo, en la canción «*Non respiro*» (2021), realizada junto a Davide Shorty, la referencia al asesinato de George Floyd se traslada al contexto italiano mediante la mención de casos como los de Abdul William Guiebre y Soumaila Sacko. De este modo, el rap asume también una función de memoria civil y de educación en derechos humanos, contribuyendo a contrarrestar la tendencia a percibir el racismo como un fenómeno exclusivamente ajeno al contexto nacional.

La dimensión educativa del rap se manifiesta además en el plano identitario y social. Canciones como «*Straniero nella mia nazione*» (2006) y «*Non sono un immigrato*» (2008) ponen de relieve la construcción de una subjetividad que rechaza las etiquetas impuestas y reivindica una condición de pertenencia plural. Desde esta perspectiva, el rap se convierte en un espacio de deconstrucción de los estereotipos difundidos por el discurso mediático y de afirmación de una ciudadanía simbólica y cultural, antes incluso que jurídica.

Paralelamente, la aportación de Leva57 pone de relieve la función emancipadora del rap en relación con las cuestiones de género. La experiencia de artistas como La Pina, Queen Latifah y Monie Love ha contribuido a la construcción de una conciencia femenina dentro

de la cultura hip hop, configurando el rap como un espacio de *empowerment* y de redefinición de los roles sociales. Este proceso, hoy también visible en la escena italiana contemporánea, da testimonio de una transformación progresiva de la cultura hip hop hacia una mayor inclusividad y representatividad.

El potencial del hip hop se pone de manifiesto con especial claridad en experiencias educativas concretas, como por ejemplo el uso del rap en diversos contextos formativos. En la página *web* del Istituto Comprensivo 14 de Bolonia se describe un taller educativo realizado en la «Scuola Secondaria di Primo Grado Volta⁶». La iniciativa utiliza la cultura hip hop y, en particular, el rap como herramientas educativas y creativas para fomentar el aprendizaje y la participación activa de los alumnos.

El proyecto consiste en un taller de unas quince horas de duración, durante el cual los alumnos trabajan en la creación de una canción de rap original. La actividad se lleva a cabo con el apoyo de un experto externo, un rapero, y de un técnico de sonido que acompaña a los alumnos en la fase de grabación. El proceso educativo culmina con la producción y grabación de una canción realizada colectivamente por la clase.

Uno de los principales objetivos del taller es el desarrollo de las capacidades expresivas de los alumnos. A través de la redacción de letras de rap, se anima a los alumnos a organizar sus ideas y a utilizar el lenguaje de forma creativa y estructurada. Otro objetivo es el enriquecimiento del bagaje lingüístico y cultural: la composición de textos originales requiere, de hecho, la búsqueda de nuevas palabras, conceptos y referencias, lo que estimula la ampliación del vocabulario y de los conocimientos.

El proyecto presta especial atención a los temas de la inclusión y la participación. El taller está pensado para involucrar a todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad o con menor motivación hacia las modalidades de aprendizaje tradicionales, ofreciendo un contexto educativo más dinámico y colaborativo. Las actividades propuestas durante el taller comprenden varias fases. Inicialmente, los alumnos analizan textos de rap ya existentes, centrándose en la estructura, el ritmo y el uso de las rimas. A continuación, participan en debates colectivos sobre las canciones escuchadas y realizan ejercicios de improvisación, como el *freestyle*, además de diversos juegos lingüísticos destinados a

⁶<https://ic14bo.edu.it/lab-hip-hop-philosophy/>

estimular la creatividad verbal. Posteriormente, la clase elige una base musical y trabaja en grupo para definir el título de la canción, escribir el estribillo y componer las estrofas. El proceso concluye con la grabación de la canción mediante el uso de micrófonos e instrumentos digitales, con el apoyo de un técnico experto. El taller ha dado lugar a varias canciones de rap creadas por los alumnos durante los cursos escolares 2016-2017 y 2021-2022, que representan el resultado final del proceso educativo y creativo desarrollado en el proyecto.

Otra aplicación son los talleres de «*Rap on stage*», en los que los contenidos disciplinarios se transforman en actuaciones interdisciplinarias. Los itinerarios didácticos verticales pueden, por ejemplo, vincular la figura de Eneas y el concepto de *pietas* en la *Eneida* de Virgilio con la relectura del *Infierno* de Dante, hasta llegar a la tematización de las migraciones contemporáneas. De este modo se fomenta un diálogo entre el patrimonio clásico y los problemas de la actualidad (Issaa, 2025).

Otro ejemplo de conexión entre la escuela y la cultura hip hop es Murubutu, profesor de filosofía e historia y autor de rap. Entre sus proyectos más destacados se encuentra el libro *Dante a tempo di rap*, realizado en colaboración con el rapero Claver Gold⁷. Nacido de un proyecto musical inspirado en la *Divina Comedia*, el texto es utilizado hoy en día por numerosos profesores como herramienta didáctica para acercar a los alumnos a la obra de Dante de una manera contemporánea y cautivadora. El álbum *Infernum* (2020), realizado por los mismos autores, propone una reelaboración del *Infierno*, reinterpretando personajes y temas dantescos a través del lenguaje del rap y abordando temas universales como el miedo, el valor, la sed de conocimiento, el enfrentamiento con la muerte y la búsqueda de sentido.

En el ámbito internacional, experiencias como la de Adjapong (2006)⁸ revelan que, en el instituto del Bronx dedicado a Marie Curie, su profesor de física utilizó las cadenas de oro típicas de la estética hip hop para explicar el movimiento del péndulo, recurriendo al

⁷<https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2021/07/Claver-Gold-Dante-a-tempo-di-rap-b84e8dbc-257b-416e-a220-63f0186e61c5.html>

⁸<https://www.asbmb.org/asbmb-today/opinions/072421/5-ways-to-use-hip-hop-in-the-classroom-to-build-be>

método de *call-and-response* para facilitar su memorización. Mientras que en Texas, la profesora Brown-Warren (2017)⁹ de secundaria reelaboró con sus alumnos la canción *Dilemma* de Nelly y Kelly Rowland, reescribiendo la letra para abordar el tema del conflicto entre el Norte y el Sur durante la Guerra Civil estadounidense.

En conjunto, estas experiencias confirman el carácter transversal del hip hop como herramienta educativa capaz de integrar dimensiones lingüísticas, disciplinarias y socioemocionales.

De hecho, tal y como destaca Fant (2015), entre las experiencias más relevantes se encuentran el taller de escritura de rap realizado en el Instituto Penal para Menores «Cesare Beccaria» de Milán y el proyecto educativo de calle promovido por la asociación Pe No Chão en Recife, Brasil, que se describen a continuación.

En el taller de escritura de rap realizado en el Instituto Penal para Menores «C. Beccaria» de Milán, el educador Fabrizio Bruno (2011) involucró a un grupo de jóvenes reclusos en actividades artísticas basadas en la cultura del hip hop, con especial referencia a la escritura de rap y al *breaking*. El itinerario educativo se iniciaba con la elección de un nombre artístico, elemento que asumía una función simbólica central en la construcción de una identidad alternativa a la asociada a la delincuencia y al encarcelamiento. Posteriormente, se acompañó a los participantes en la creación de letras de rap autobiográficas, a través de las cuales podían reelaborar experiencias personales, emociones, miedos y reflexiones sobre su propia historia de vida. El taller se configuraba como un espacio educativo no juzgador, diferente del contexto institucional de la cárcel, en el que los jóvenes podían expresarse sin temor a la estigmatización. En este sentido, la escritura de rap resultó ser una herramienta pedagógica particularmente eficaz, ya que favoreció procesos de reflexión crítica sobre su propia experiencia, el desarrollo de la conciencia personal, el intercambio emocional, la reelaboración narrativa de su propia biografía y el fortalecimiento de la autoestima.

Un aspecto especialmente significativo del taller consistía en la producción de textos dirigidos a jóvenes de su misma edad fuera del contexto penitenciario, con el objetivo de sensibilizar sobre los riesgos relacionados con la delincuencia. Desde esta perspectiva,

⁹ <https://www.weareteachers.com/use-hip-hop-to-teach-history/>

los participantes asumían una posición activa de «transmisores de experiencia», transformando su propia biografía negativa en un mensaje educativo dirigido al otro. En los textos surgen con frecuencia temas como la soledad, la ausencia de la familia, el deseo de libertad y la complejidad de la vida en prisión. El rap se convierte así en un instrumento privilegiado de expresión emocional, capaz de legitimar la comunicación de experiencias profundas sin el temor a ser juzgados.

El proceso concluía con la grabación de un CD musical, una etapa que resultaba muy motivadora.

De hecho, la creación de un producto concreto contribuía a reforzar el sentido de autoeficacia, la percepción de las propias competencias y la confianza en las capacidades individuales, consolidando así la eficacia educativa de todo el proceso.

En cuanto al proyecto de educación de calle promovido por la asociación Pe No Chão en Recife, el *breaking* adquiere un valor educativo, social y cultural específico. Como práctica artística híbrida, integra diversas influencias corporales y performativas, dialogando con tradiciones locales como la Capoeira y la samba, y contribuyendo a la producción de nuevas formas expresivas e identitarias. Dentro del proyecto, unos veinte adolescentes procedentes de las favelas participan en actividades de formación y entrenamiento dirigidas por Ze Brown, educador y artista que creció en el mismo contexto social que los participantes. Este elemento resulta especialmente significativo, ya que favorece los procesos de identificación y reconocimiento mutuo. La iniciativa se propone promover la conciencia del valor histórico y cultural de la tradición afrodescendiente, entendida como patrimonio de resistencia, creatividad y autodeterminación. En este marco, los eventos públicos «Eco da periferia» representan momentos fundamentales de visibilidad social y reconocimiento de las competencias adquiridas por los jóvenes.

A través de estas prácticas performativas, el espacio urbano se reapropia simbólicamente y se transforma en un lugar de expresión cultural, participación colectiva y emancipación social.

En conclusión, las actividades que se acaban de describir se derivan de intervenciones llevadas a cabo en contextos diferentes y de la observación de proyectos documentados en otros lugares. Aunque no son replicables de forma mecánica, estas experiencias

ofrecen indicaciones metodológicas significativas para el diseño de intervenciones educativas adaptables a los distintos contextos locales.

2.3 Evidencias empíricas

De la literatura científica se desprenden diversos beneficios educativos de la pedagogía del hip hop. Entre los más relevantes se encuentran la ampliación del vocabulario y la adquisición léxica, el desarrollo de las competencias lingüísticas y metalingüísticas, la mejora de la comprensión textual, el aumento de la motivación y la participación en el aprendizaje, el fortalecimiento de la percepción fonética y prosódica, la mejora de las habilidades cognitivas generales (en particular, la memoria y la atención), la mejora del bienestar socioemocional y la promoción de una identidad positiva del estudiante como hablante de una lengua extranjera. La mejora del vocabulario y la adquisición léxica constituyen uno de los beneficios que más se destacan. Chesley (2011) demuestra que la exposición regular a la música hip hop se asocia con una mayor comprensión del vocabulario poco común y de las expresiones idiomáticas. El estudio, realizado con sujetos con distintos niveles de familiaridad con el hip hop, pone de manifiesto que los oyentes más asiduos desarrollan mejores competencias léxicas gracias a la repetición lingüística, a la densidad semántica de las letras y a la estructura rítmica, que facilita la memorización. Desde una perspectiva neurocientífica complementaria, Patel (2008) destaca que la música y el lenguaje comparten redes neuronales parcialmente superpuestas, en particular en los procesos de procesamiento temporal y predictivo, lo que sugiere que la escucha musical puede favorecer indirectamente el aprendizaje lingüístico incluso en la edad adulta.

La mejora de las competencias lingüísticas, metalingüísticas y de comprensión textual se pone de manifiesto, en particular, en el estudio cualitativo de Gaijandren (2021), realizado en la Penang Free School. La investigación se basa en entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula dirigidas a alumnos y profesores que participan en actividades didácticas que integran el rap. Los resultados muestran que el rap puede facilitar la comprensión de textos literarios complejos, apoyando actividades como el análisis de personajes, la reconstrucción de la trama y la síntesis narrativa. Además, el estudio pone

de relieve una mejora de la conciencia lingüística de los estudiantes, que se muestran más implicados en el análisis del lenguaje y sus funciones. Sin embargo, los autores también subrayan la necesidad de integrar el rap con métodos tradicionales, evitando que sustituya por completo la lectura de los textos.

El aumento de la motivación, la participación y el *engagement* de los alumnos es otro beneficio recurrente. Israel (2013), en un estudio de caso realizado en Sudáfrica sobre el uso de canciones populares en la enseñanza del inglés, destaca que el uso de la música aumenta significativamente la implicación de los alumnos y su disposición a participar en las actividades didácticas. El estudio muestra además una mejora de las competencias lingüísticas y prosódicas, atribuida a la integración de elementos multisensoriales y a la posibilidad de aprender a través de canales auditivos, rítmicos y emocionales. Estos resultados se interpretan también a la luz de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), según la cual se pueden activar simultáneamente diferentes canales cognitivos para favorecer el aprendizaje.

Picciotti et al. (2018) documentan el fortalecimiento de la percepción fonética y prosódica, así como de la memoria lingüística. El estudio pone de manifiesto una correlación significativa entre la formación musical y las habilidades lingüísticas, en particular en la percepción de los sonidos, los ritmos y las estructuras prosódicas de la lengua extranjera. Los autores explican estos resultados mediante la superposición de las redes neuronales implicadas en el procesamiento musical y lingüístico, sugiriendo que el entrenamiento musical puede mejorar la sensibilidad fonológica y la capacidad de discriminación de los sonidos lingüísticos.

La mejora de las habilidades cognitivas generales, entre las que se incluyen la memoria de trabajo, la atención y la capacidad predictiva, queda respaldada por la revisión sistemática de Ling et al. (2025). La revisión analiza numerosos estudios sobre la *Hip Hop Pedagogy* y concluye que este enfoque contribuye al desarrollo de competencias cognitivas transversales, además de lingüísticas. En particular, se destaca cómo el aprendizaje basado en el ritmo, la interpretación y la producción textual favorece la memorización, el procesamiento activo de la información y la participación cognitiva de los estudiantes, contribuyendo al mismo tiempo a crear entornos de aprendizaje más inclusivos y colaborativos.

La mejora del bienestar socioemocional representa otro ámbito de impacto significativo. Ling et al. (2025) destacan que el uso de la cultura del hip-hop en el ámbito educativo puede contribuir a la reducción de la ansiedad ante el rendimiento, al fortalecimiento de la autoeficacia y a la construcción de un clima de clase más positivo. En este sentido, Patel (2008) sugiere que la música activa sistemas afectivos y cognitivos interconectados, favoreciendo la regulación emocional y la motivación intrínseca para el aprendizaje. Por último, el trabajo de Lin (2009) pone de manifiesto el desarrollo de una identidad positiva como hablantes de inglés y la valorización del capital cultural de los estudiantes. Desde una perspectiva sociolingüística y crítica, la autora describe la cultura del hip hop como un «tercer espacio» pedagógico, en el que los estudiantes, sobre todo los procedentes de contextos marginados, pueden negociar su identidad lingüística y cultural. El uso del hip hop en el aula permite reconocer y valorizar las competencias lingüísticas previas de los estudiantes, favoreciendo procesos de *empowerment* e inclusión.

Capítulo 3 – Propuesta didáctica y metodología de la investigación

En este capítulo se presentará la propuesta didáctica desarrollada en el marco de la investigación: se comenzará por los objetivos y las correspondientes preguntas de investigación (apartado 3.1), describiendo sus fines educativos y formativos. A continuación, se ilustrará la intervención didáctica (apartado 3.2), indicando el entorno escolar en el que se ha puesto a prueba la propuesta. En el apartado 3.3 se presentará el enfoque metodológico elegido para evaluar la eficacia del proyecto. Se analizarán los datos obtenidos (apartado 3.4) y se examinarán los resultados surgidos de la observación y el procesamiento de los datos (apartado 3.5).

3.1 Objetivos y preguntas de investigación

El proyecto de investigación se configura como una intervención didáctica articulada en tres propuestas interrelacionadas, basadas en el enfoque de la Pedagogía del Hip Hop descrito anteriormente. El objetivo es investigar de qué manera dicho enfoque puede fomentar formas de aprendizaje holístico del español como lengua extranjera (LE) en una clase de segundo curso de la Educación Secundaria de Primer Ciclo.

Al no haber sido posible observar la clase en su rutina diaria, ya que solo se ha podido interactuar con los alumnos durante las horas de intervención, la investigación se basa en lo que es realista observar en el contexto específico. Partiendo de esta limitación, se han formulado tres preguntas de investigación:

- PI1: ¿Qué modalidades de participación surgen durante las actividades?
- PI2: ¿Qué percepciones expresan los alumnos respecto a la experiencia?
- PI3: ¿Qué dimensiones lingüísticas, corporales, creativas y reflexivas se activan?

3.2 La intervención didáctica

La actividad se llevó a cabo en la clase 2º C de una escuela secundaria de primer ciclo de la provincia de Venecia y se desarrolló a lo largo de tres sesiones de una hora de duración cada una, integradas respectivamente en las asignaturas de Español, Arte e Imagen y Música, dentro de un enfoque interdisciplinar (CLIL). La muestra está compuesta por 18 alumnos de entre 12 y 13 años, de los cuales 7 son chicos y 11 chicas. Dentro del grupo hay tres alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), dos de los cuales tienen trastornos específicos del aprendizaje (TSA). La clase incluye además dos alumnos adoptados que viven con padres italianos y tres alumnos extranjeros de segunda generación.

Los alumnos se encuentran generalmente en una fase de transición: están consolidando las competencias básicas propias del nivel A1 de la lengua española en todas las destrezas y comienzan a acercarse a los contenidos del nivel A2, desarrollando progresivamente autonomía en la comprensión y la producción de la lengua, tanto escrita como oral.

El enfoque metodológico se basó en la pedagogía del hip hop, con el objetivo de poner en práctica de forma integrada sus cinco elementos fundamentales, ya mencionados anteriormente:

- el *MCing* se materializó en la producción lingüística creativa a través del rap;
- el *DJing*, en la ejecución y grabación de la canción sobre una base musical, contribuyendo a dar cohesión y ritmo a las diferentes estrofas;
- los graffiti, en la representación visual de las producciones lingüísticas y en la creación del propio *tag* (nombre artístico);
- el *breaking*, en el uso del cuerpo como instrumento expresivo para interpretar la canción;
- el *knowledge of self*, en la valorización de la identidad personal y lingüística, así como en la reflexión metacognitiva sobre la experiencia. Esta última dimensión se desarrolló más a fondo en la tercera clase, mediante un cuestionario de autoevaluación destinado a estimular en los estudiantes una reflexión sobre su propio aprendizaje, sobre el nivel de implicación y sobre la contribución personal a las actividades. En general, la iniciativa se ha marcado como objetivo promover un aprendizaje holístico, capaz de integrar las

dimensiones lingüística, corporal, creativa y reflexiva, superando una visión exclusivamente transmisiva de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las actividades se han diseñado para que sean accesibles e inclusivas, con el fin de fomentar la participación activa de todo el grupo de la clase, compuesto por alumnos con diferentes necesidades educativas.

3.2.1 Clase de Español LE

La primera actividad didáctica, llevada a cabo durante la clase de Español, tenía como objetivo desarrollar las competencias lingüísticas y creativas de los alumnos, partiendo de contenidos que ya les resultaban familiares, mediante la creación colectiva de una canción de rap titulada «*De la A a la Z*».

En concreto, la actividad permitió repasar y reutilizar el vocabulario relacionado con la comida, la rutina diaria, la casa y sus objetos, y los medios de transporte, además de las letras del alfabeto y su pronunciación.

Se guió a los alumnos en la construcción de frases sencillas en español, basadas en estructuras elementales (como «A de la palabra.../ O de...»), con el fin de producir versos que rimaran, trabajando al mismo tiempo la fonética (ej. la pronunciación) y la musicalidad (ej. la métrica y el ritmo). Además, esta primera propuesta ha fomentado el trabajo colaborativo y la participación activa, favoreciendo al mismo tiempo una mayor conciencia de las propias competencias lingüísticas y de las posibilidades expresivas individuales.

La clase se estructuró en cuatro fases.

En la primera fase, la de apertura, se realizó un breve *brainstorming* en la pizarra con el objetivo de activar los conocimientos previos de los alumnos e introducir el concepto de este tipo de pedagogía de forma participativa. Se anotaron algunas palabras clave relacionadas con el ámbito semántico del hip hop, a partir de las cuales los alumnos aportaron términos pertinentes, como movimiento, ropa ancha, expresarse libremente, música, rap, graffiti. Este momento permitió guiar a la clase hacia una definición compartida del concepto, entendido como el uso de los elementos de la cultura del hip hop en el ámbito educativo. Tras esta introducción, se procedió a la presentación del proyecto didáctico y de las actividades previstas en las tres clases, acompañada de una

breve ronda de presentaciones de los alumnos. La clase se dividió en cinco grupos heterogéneos, previamente definidos por la profesora de Español, prestando especial atención al equilibrio entre los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales y con *background* migratorio. Se modificó la disposición espacial del aula, colocando los pupitres en círculo, con el fin de favorecer la colaboración y la interacción (véase el apéndice, figura 1). A cada grupo se le asignaron letras específicas del alfabeto (A–F, G–K, L–P, Q–U, V–Z) y se le entregó una ficha de trabajo estructurada, que contenía un ejercicio guiado basado en pistas e imágenes (véase el apéndice, figura 3). Se pidió a los alumnos que identificaran palabras pertenecientes a campos semánticos ya conocidos y que, posteriormente, las utilizaran para construir versos rimados. Se prestó especial atención a la dimensión métrica, destacando cómo algunas letras requerían un ajuste de la estructura lingüística en función de la longitud de la palabra identificada.

La segunda fase se dedicó al trabajo léxico en grupo, con una corrección oral colectiva destinada a confirmar la correcta realización del ejercicio, constituyendo así una base compartida para la producción posterior. A continuación, se introdujo la fase de *modeling*, durante la cual se presentó un ejemplo de estrofa en la pizarra, acompañado de la base musical. Mediante el aplauso, se hizo explícita la relación entre sílabas, ritmo y estructura métrica, facilitando la comprensión del *flow* típico del rap.

La tercera fase de la actividad se centró en la escritura creativa: los alumnos, organizados en sus respectivos grupos, elaboraron sus propios versos. Durante esta fase, la profesora de Español, con la colaboración de la investigadora, desempeñó un papel de facilitadora, apoyando a los grupos y supervisando el proceso. Paralelamente, los versos producidos se fueron transcribiendo progresivamente en un archivo compartido proyectado en la pizarra digital interactiva, lo que contribuyó a la construcción colectiva del texto de la canción (véase el apéndice, figura 2).

En la cuarta fase, es decir, la de *performance*, los alumnos realizaron un ensayo general sin base musical con la ejecución coral de la pieza completa (véase el apéndice, figura 4), acompañada de expresión corporal. La actividad concluyó con la grabación de audio del producto final de forma colectiva, configurándose como resultado tangible del proceso. Desde el punto de vista metodológico, esta primera propuesta didáctica se configuró como un ejercicio de escritura creativa con restricciones, inspirado en una actividad descrita en

la literatura (Issaa, p. 78) y también atribuible a prácticas extendidas en el panorama del rap italiano, como en el caso de Fabri Fibra, *Dalla A alla Zeta* (2002). Así, cada grupo produjo una estrofa utilizando palabras en español que comenzaran con las letras asignadas, sin necesidad de mantener una coherencia semántica global, dejando espacio también a producciones irónicas o lúdicas. En este sentido, la actividad se ha configurado como un recurso didáctico capaz de estimular el enriquecimiento léxico y la producción lingüística creativa, al tiempo que establece restricciones formales —como la rima, la métrica y el uso de palabras «misteriosas»— que favorecen procesos cognitivos complejos. La integración de estos elementos con las dimensiones rítmicas, performativas y colaborativas propias de la pedagogía del hip hop contribuye a crear un entorno de aprendizaje activo y significativo, en el que la lengua se utiliza como instrumento expresivo y no exclusivamente como objeto de estudio.

Una vez identificada la palabra «misteriosa» a partir de las pistas proporcionadas, se invitó a los alumnos a elaborar un verso que rimara, utilizando dicha palabra como elemento clave. En esta fase se fomentó explícitamente la posibilidad de recurrir también a otras lenguas conocidas por los alumnos, valorizando así las prácticas de plurilingüismo y *translanguaging*. Además, en caso de dificultades para identificar la palabra o construir la rima, se sugirió el uso de herramientas digitales (tabletas u ordenadores de la clase conectados a la pizarra digital interactiva), como por ejemplo sitios *web* dedicados a la búsqueda de rimas, con el fin de apoyar el proceso creativo. Estas decisiones metodológicas respondieron a una clara intención inclusiva. Como se ha explicado anteriormente, la actividad se estructuró, de hecho, mediante una variedad de estrategias destinadas a garantizar la accesibilidad a todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En concreto, se utilizaron soportes visuales (imágenes, palabras clave, pistas), que facilitaron el acceso al léxico y favorecieron la comprensión; el trabajo cooperativo fomentó dinámicas de *peer tutoring* y apoyo mutuo; la posibilidad de expresarse libremente —verbal, corporal y artísticamente— permitió a cada uno participar según sus propias formas de expresión.

Se ha intentado reducir la carga cognitiva, sobre todo para los alumnos con mayores dificultades, mediante el uso de modelos lingüísticos proporcionados tanto en las fichas de trabajo como durante la fase de *modeling* en la pizarra.

El *setting* del aula también se ha concebido de manera flexible y funcional para las diferentes fases de la actividad. En la fase inicial, dedicada al *brainstorming*, los alumnos se sentaron en las pupitres tradicionales; posteriormente, durante el trabajo en grupo, las pupitres se reorganizaron en círculo (*circle time*) —una disposición que, en la cultura del hip hop, se conoce comúnmente como «cypher»—, lo que favoreció la interacción y la colaboración; por último, en la fase final, los alumnos se colocaron de pie frente a la pizarra digital interactiva para la *performance*, primero sin base musical y luego con acompañamiento, junto con la investigadora y la profesora de Español.

Durante todo el desarrollo de la actividad, se llevó a cabo una observación sistemática, anotada en un diario de a bordo (véase el apéndice, figura 5), prestando especial atención a las limitaciones de la posición de la investigadora como miembro ajeno al cuerpo docente, a las impresiones inmediatas, a los episodios significativos y a las dificultades interpretativas. Paralelamente, la profesora de la clase rellenó la tabla de observación COLT —*Communicative Orientation of Language Teaching*— (véase el apéndice, figura 6), con el fin de recopilar datos sistemáticos sobre las dinámicas de participación e interacción, cuyos resultados se analizan en el apartado dedicado (apartado 3.5).

La actividad estimuló además diversas formas de inteligencia, involucrando a estudiantes con inclinaciones diferentes (lingüísticas, musicales, corporales, visuales), manteniendo un buen equilibrio entre estructura y libertad expresiva.

El uso del rap, presentado de forma accesible y no excesivamente compleja, favorece un alto nivel de participación e inclusión. El trabajo en grupo y las dinámicas de *peer tutoring* contribuyen a reducir el filtro afectivo, creando un entorno en el que el error se acepta como parte del proceso de aprendizaje y en el que es posible consolidar los conocimientos previos de manera significativa. También el apoyo de la profesora, que sugirió el uso del libro de texto como recurso léxico adicional, reforzó esta dimensión de acompañamiento y *scaffolding* (Bloom, 1956).

3.2.2 Clase de Arte e Imagen

La segunda propuesta didáctica, llevada a cabo durante la clase de Arte e Imagen, se configuró como una continuación directa y coherente de la actividad anterior. Los

alumnos ya se encontraban organizados en los grupos de trabajo constituidos previamente, lo que favoreció una continuidad operativa y relacional.

En esta propuesta didáctica, el objetivo principal fue promover la expresión visual, desarrollar la capacidad de *envisioning*, apoyar los procesos de construcción de la identidad y fomentar la reelaboración del léxico aprendido, a través de un enfoque multimodal que integrara la dimensión artística y la lingüística.

Esta clase se articuló en tres fases.

La primera fase se dedicó a la explicación de los graffiti *writing*, presentado como uno de los elementos fundacionales de la cultura hip hop. En esta fase se ilustraron algunos de los estilos principales —entre ellos *bubble*, *wild style* y *blockbuster* (véase el apéndice, figura 7)— y se profundizó en el concepto de *tag*, entendido como firma personal o nombre artístico a través del cual el artista expresa su identidad. En la segunda fase, es decir, la práctica, se pidió a los alumnos —ya divididos en sus respectivos grupos desde la clase anterior— que representaran gráficamente las letras del alfabeto que se les habían asignado (por ejemplo, de la A a la F para el primer grupo), utilizando el estilo de los graffiti. La actividad dejó amplia libertad en la elección de materiales, colores y técnicas, fomentando el uso de elementos típicos del *writing*, como colores vivos, contornos marcados y sombreados. Paralelamente, se invitó a cada alumno a idear y realizar su propio *tag* personal dentro del trabajo, reforzando así la dimensión identitaria y la expresión individual.

Un aspecto central de la actividad fue la inclusión, dentro de cada letra, de la frase en lengua extranjera elaborada previamente en la clase de Español (por ejemplo: «A de la palabra avión, qué bonita esta canción»). Este paso permitió consolidar y reelaborar los contenidos lingüísticos a través de un proceso creativo y multimodal, en el que se integran palabra e imagen, con el fin de favorecer un aprendizaje más significativo y duradero.

La tercera y última fase consistió en una *gallery walk*, durante el cual los trabajos se expusieron en el aula, colocados sobre cartones en el suelo. Este momento favoreció el intercambio, la observación mutua y la puesta en valor de los productos realizados. Al mismo tiempo, se llevó a cabo una documentación fotográfica de los trabajos y los *tag*, respetando la *privacy* de los alumnos (limitando las tomas a las manos), con el fin de recopilar datos para la investigación (véase el apéndice, figura 8).

Durante toda la clase, la profesora rellenó la tabla de observación COLT (véase el apéndice, figura 9), mientras que la investigadora mantuvo en todo momento un diario de a bordo para anotar impresiones, episodios significativos y dinámicas emergentes.

En conjunto, la actividad contribuyó a reforzar la dimensión holística del itinerario, integrando el lenguaje verbal y visual, y ofreciendo a los alumnos un espacio de expresión creativa en el que reelaborar los contenidos lingüísticos desde una perspectiva personal e identitaria.

3.2.3 Clase de Música

Por último, la tercera propuesta didáctica, llevada a cabo durante la clase de Música, tenía como objetivo profundizar en la historia de la cultura hip hop y fomentar la capacidad de análisis crítico, mediante un ejercicio de metarreflexión y la recopilación de datos a través de un cuestionario de autoevaluación.

La clase se dividió en tres fases.

En la primera fase, se presentaron los orígenes del hip hop en el Bronx de los años setenta, ilustrando los cinco elementos fundamentales mencionados anteriormente y destacando su valor pedagógico, en particular como herramienta didáctica inclusiva e interdisciplinar, con el apoyo de un *PowerPoint* (véase el apéndice, figura 10). Posteriormente, se propuso una actividad en español, en línea con el enfoque CLIL (véase el apéndice, figura 11), durante la cual los alumnos, trabajando en parejas con un *handout*, realizaron ejercicios de comprensión centrados tanto en los contenidos como en los principales aspectos metalingüísticos y cognitivos:

- el papel de la escritura rap en los procesos de memorización y reconocimiento fonológico,
- el *envisioning* a través de los graffiti,
- el *DJing* como práctica tecnológica de combinación musical,
- el *knowledge of self* como forma de conciencia lingüística y metacognitiva.

En la segunda fase, se llevó a cabo una corrección colectiva de los ejercicios, acompañada de un momento de metarreflexión sobre la experiencia didáctica y el trabajo realizado en las clases anteriores. En la tercera fase, se administró un cuestionario de autoevaluación con un doble objetivo: por un lado, verificar si la actividad había permitido a los alumnos

participar libremente, recabando al mismo tiempo sus impresiones y su grado de satisfacción; por otro, recabar datos útiles para responder a las preguntas de investigación y para la elaboración de la tesis (véase el apéndice, figura 12).

Durante toda la clase, la profesora curricular rellenó la tabla COLT (véase el apéndice, figura 13), con el fin de supervisar y analizar de forma sistemática las dinámicas didácticas y comunicativas que surgieron, mientras que la investigadora anotó sus observaciones en su diario de a bordo.

3.3 Metodología

La metodología adoptada es de carácter cualitativo, cuantitativo y exploratorio, y se ha diseñado en consonancia con la naturaleza limitada de la intervención didáctica y con las restricciones del contexto de observación. Dado que la investigación se basa en una única intervención, sin posibilidad de compararla con la práctica docente habitual de la clase, la atención se ha centrado en aspectos directamente observables y analizables a lo largo de la experiencia. Paralelamente, el análisis se ha centrado en el potencial didáctico de la Pedagogía Hip Hop en el contexto específico, considerando cómo dicho enfoque ha favorecido la activación integrada de dimensiones lingüísticas, corporales, creativas y reflexivas.

Se considera oportuno especificar que —para la presentación de los datos obtenidos y para la elaboración de los materiales didácticos que se iban a entregar a los alumnos— se ha recurrido al uso de herramientas de IA como Chat GPT y Gemini, como apoyo a la reelaboración personal, tras haber verificado la exactitud de los contenidos producidos. Más concretamente, se ha utilizado la inteligencia artificial para elaborar los *handout* y los cuestionarios entregados a los alumnos, así como para crear una presentación de PowerPoint estéticamente atractiva que se explicara durante la clase de Música. Además, la IA se ha utilizado tanto para facilitar el análisis de los datos obtenidos de las distintas herramientas mediante cálculos matemáticos como para su descripción detallada en esta tesis.

3.3.1 Herramientas de recopilación de datos

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante un conjunto integrado de herramientas que permitió una triangulación de los datos, lo que favoreció una mayor precisión en el análisis de los resultados.

a) Observación mediante fichas COLT

Se utilizó la tabla de observación COLT, en las Partes A (organización de la clase) y B (interacción), cumplimentadas en tiempo real por las profesoras de Español, Arte e Imagen y Música, durante el desarrollo de las actividades. Este instrumento permitió un registro sistemático de las dinámicas participativas y de las modalidades de interacción en el aula (véase el apéndice, figura 6-9-13).

b) Diario de a bordo

Se utilizó un diario de a bordo, cumplimentado al final de cada clase, con la función de registrar impresiones inmediatas, episodios significativos, aspectos críticos surgidos y primeras interpretaciones. Este instrumento permitió integrar los datos observacionales con una dimensión reflexiva y contextualizada (véase el apéndice, figura 5). La recopilación de datos se vio además respaldada por la observación directa de la investigadora, complementada con los *feedback* informales y las observaciones de las profesoras de la clase, que contribuyeron a una lectura más detallada de las dinámicas surgidas durante la intervención.

c) Comentarios de los alumnos

Como herramienta adicional para la recopilación de datos, se utilizó una actividad de metarreflexión propuesta a los alumnos al finalizar la corrección de los ejercicios CLIL incluidos en el *handout*, llevada a cabo durante la clase de Música, con el objetivo de recopilar los relatos de la experiencia vivida. En concreto, se pidió a los alumnos que respondieran oralmente a algunas preguntas, tales como:

- ¿Qué habéis hecho?,
- ¿Qué os ha llamado la atención?,
- ¿Qué os ha ayudado a aprender?,
- ¿Qué actividad os ha permitido expresaros mejor?

Dichas respuestas proporcionaron indicaciones útiles para comprender las percepciones de los alumnos y los significados atribuidos a las actividades.

d) Cuestionario de evaluación de la experiencia

Se administró un cuestionario (véase el apéndice, figura 12) de autoevaluación estructurado con una escala de Likert icónica (basada en emoticonos), con el fin de detectar el nivel de implicación y las percepciones de los estudiantes respecto a la experiencia. El cuestionario incluye afirmaciones como:

- «Me sentí involucrado/a en la actividad»,
- «La actividad me ayudó a recordar palabras/expresiones»,
- «Me gustó expresarme a través de la música, los gestos o el dibujo»,
- «Colaboré con mis compañeros»,
- «Me sentí libre de participar».

e) Análisis de los trabajos de los alumnos

Se han analizado los trabajos de los alumnos: la canción de rap, tanto la letra como la grabación (en particular, el vocabulario y la jerga utilizados), y los graffiti (centrándose en la expresión creativa).

3.4 Análisis

A continuación se describen los métodos utilizados para analizar los datos obtenidos mediante los cinco instrumentos de recopilación de datos.

a) Observación mediante fichas COLT

Los datos de las tres tablas COLT se han convertido en porcentajes para determinar en qué medida se utilizó cada elemento durante las tres clases correspondientes.

b) Diario de a bordo

Las anotaciones del diario de a bordo se analizaron y compararon con los datos obtenidos mediante los demás instrumentos de investigación.

c) Comentarios de los alumnos

Los comentarios recopilados al final del proceso se analizaron mediante un procedimiento de categorización cualitativa de las respuestas. En concreto, se identificaron algunas palabras clave y temas recurrentes, que posteriormente se agruparon en categorías interpretativas relacionadas con las dimensiones del aprendizaje, la participación y la expresión personal. Los datos extraídos de los comentarios se compararon luego con las

observaciones sistemáticas realizadas durante las actividades y con los trabajos realizados por los alumnos. Esta triangulación de datos permitió verificar la coherencia entre la percepción de los alumnos y lo observado a lo largo del proyecto.

d) Cuestionario de evaluación de la experiencia

Los datos recopilados a través del cuestionario se analizaron mediante un procedimiento de agrupación de las respuestas en tres categorías interpretativas: positiva («mucho» y «sí»), neutra («así así») y negativa («poco» y «no»). Esta elección permitió poner de relieve las tendencias prevalentes en las percepciones de los alumnos y facilitar la comparación con las demás fuentes de datos recopiladas durante el proceso.

e) Análisis de los trabajos de los alumnos

Se observó la adecuación del trabajo a las siguientes características:

- la pertinencia del léxico con respecto a los campos semánticos tratados durante el curso escolar;
- el uso de expresiones propias de la vida cotidiana o, por el contrario, demasiado «artificiales»;
- la creatividad o, por el contrario, la estandarización de los graffiti;
- la pronunciación, el ritmo, la métrica (tanto *in situ* como al escuchar la grabación) y la interpretación en su totalidad.

3.5 Resultados de los datos recopilados

El análisis de los datos recopilados pone de manifiesto una coherencia sustancial entre los instrumentos de investigación utilizados, tal y como se desprende de lo siguiente.

a) Observación mediante fichas COLT

Del análisis de los datos recopilados a través de las tablas COLT (véase el apéndice, figuras 6, 9 y 13) se desprende un clima positivo, ya que la totalidad de los alumnos mostró motivación e interés por las actividades propuestas durante las tres clases experimentadas. De hecho, la clase mantuvo una actitud constantemente positiva, mostrando motivación, interés y disposición a colaborar no solo durante la clase de Español, sino también en las sesiones posteriores de Arte e Imagen y Música (véase el apéndice, figuras 6-9-13): en la voz «EM» (Emociones) de las tres tablas COLT se

observa un porcentaje del 100%, lo que indica que los alumnos manifestaron exclusivamente emociones positivas.

Un segundo aspecto fundamental se refiere al desarrollo de la *agency*. Los datos muestran que los alumnos tomaron decisiones autónomas (lexicales, expresivas y lingüísticas), recurriendo a su propio repertorio lingüístico y cultural: utilizaron rimas durante el 55% de la clase. Las tablas COLT destacan además el uso del rap en un 70%, del *breaking* — es decir, la expresión corporal — en un 15% y la creación de los graffiti en un 85%.

De hecho, la primera clase, dedicada al rap y a la construcción de rimas, se configuró como un taller fuertemente centrado en la producción creativa (55%) y en el *knowledge of Self* (KS, 85%). La actividad mostró un equilibrio interesante entre la dimensión lingüística y la dimensión artístico-expresiva: el tiempo lectivo se distribuyó casi a partes iguales entre el enfoque lingüístico (45%) y el enfoque creativo-rítmico (55%). Un dato particularmente significativo se refiere al uso de la lengua. En esta fase no se registró ningún uso exclusivo de la lengua materna (L1, 0%), mientras que se observó la presencia de la lengua extranjera (20%), sobre todo en el uso de la lengua mixta (45%).

Además, en la tabla COLT (véase el apéndice, figura 6, apartado «notas», líneas 33-36 minutos), la profesora señala que, a partir de la mitad de la clase, los alumnos comenzaron espontáneamente a utilizar más idiomas en la construcción de los versos. Este paso señala un aumento de la seguridad lingüística y de la libertad expresiva, lo que indica que el contexto creativo ha favorecido un uso más auténtico y menos controlado de la lengua extranjera.

También desde el punto de vista social, la fase del rap se caracteriza por niveles muy elevados de colaboración (80%) y trabajo en grupo (65%).

La segunda clase, dedicada a la creación de los graffiti, destaca, por el contrario, un predominio de la dimensión artística (85%) y visual. El 85% del tiempo se dedicó a la producción creativa, con un componente colaborativo muy fuerte (90%) y una interacción entre alumnos igualmente elevada (90%). En este caso, el uso de la lengua materna resulta más marcado, llegando hasta el 35%, mientras que la lengua extranjera pura está ausente (prefiriendo siempre el uso de la lengua mixta, 55%). Este dato no debe interpretarse como una limitación de la actividad, sino como un indicador de que los alumnos han privilegiado la profundidad conceptual y la expresión personal durante la producción

artística. La L1 ha funcionado, por tanto, como herramienta cognitiva y emocional para elaborar contenidos relacionados con la identidad, la creatividad y la reflexión personal, elementos centrales en la *HHBE*.

La tercera clase, dedicada a la enseñanza musical y a la reflexión crítica, presenta, por el contrario, características diferentes. A nivel organizativo, parece la más «tradicional», con un uso predominante de pupitres individuales (90%). Sin embargo, a pesar de un *setting* aparentemente más formal, los niveles de interacción siguen siendo muy elevados en todas las direcciones comunicativas: profesor-alumno (85%), alumno-profesor (80%) y alumno-alumno (75%). Esto sugiere la presencia de un debate activo y participativo.

En esta fase se observa un fuerte énfasis en el análisis crítico (60%) y en la reflexión final (25%), acompañado de un uso importante de la lengua materna (70%), de la lengua mixta (20%) y de la lengua extranjera pura (10%).

Los datos de COLT sugieren, además, una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza. La clase frontal ocupa un lugar marginal, sobre todo en las clases de Español y Arte e Imagen (apartado «pupitres individuales»: 20% durante la clase de Español; 0% en la clase de Arte e Imagen; «*pre-task*»: 30% durante la clase de Español; 10% durante la de Arte e Imagen), mientras que prevalece el trabajo en grupo (apartado «grupo» en las tres tablas COLT: 65% durante la clase de Español, 95% en la de Arte e Imagen; 95% durante la clase de Música) y la interacción entre compañeros (apartado «colaboración» en las tres tablas COLT: 80% en la clase de Español, 90% en la de Arte e Imagen; 60% en la clase de Música). En particular, en las actividades artísticas el diálogo entre alumnos alcanza valores extremadamente elevados (90% en la clase de Arte e Imagen), lo que confirma que el aprendizaje se construye colectivamente a través de prácticas colaborativas y la negociación de significados.

La elevada interacción alumno-profesor observada sobre todo en las clases de Arte e Imagen (65%) y Música (80%) sugiere que los alumnos se sienten autorizados a intervenir, experimentar, pedir aclaraciones y construir juntos el recorrido didáctico, sin el temor típico de los contextos fuertemente jerarquizados.

Además, resulta especialmente significativa el análisis del uso lingüístico. La clase de Español, basada en la escritura de rap y rimas, constituye el contexto en el que el uso de la lengua extranjera se manifiesta con mayor intensidad: la lengua materna desaparece

casi por completo, dejando espacio a un uso extendido de la lengua mixta y de la lengua *target*. Por el contrario, en las clases de Arte e Imagen y Música se ha observado que prevalece el recurso a la lengua materna y al *translanguaging*.

Las dinámicas espaciales también confirman esta transformación pedagógica. De hecho, las tablas COLT muestran una evolución desde el pupitre individual, típico de las fases más técnicas o reflexivas, hacia configuraciones más abiertas y flexibles, caracterizadas por el espacio libre y la enseñanza no frontal.

b) Diario de a bordo

Al entrar en clase, tras la presentación de la intervención y la introducción a la pedagogía del hip hop, se observaron reacciones diversas: una alumna bailarina de Hip Hop manifestó un entusiasmo explícito, la mayor parte de la clase mostró curiosidad, mientras que algunos alumnos pusieron de manifiesto que ya poseían conocimientos previos. La actividad de *brainstorming* posterior confirmó estas impresiones iniciales: las palabras propuestas por los estudiantes resultaron pertinentes y coherentes con el campo semántico del hip hop, lo que indicaba una participación activa y una buena comprensión del tema. Desde las primeras fases, la clase se mostró proactiva, abierta a la expresión personal e implicada en la tarea, contribuyendo a la creación de un ambiente inclusivo y colaborativo.

Un aspecto especialmente interesante se refiere al uso de los recursos durante la actividad. A pesar de que se había previsto la posibilidad de recurrir a herramientas digitales para la búsqueda de rimas y términos, los alumnos optaron mayoritariamente por utilizar el libro de texto o por recurrir a estrategias autónomas y colaborativas, como el intercambio entre compañeros o el uso de repertorios lingüísticos personales. En este contexto, surgió de forma espontánea una apertura significativa hacia el plurilingüismo: un episodio relevante fue la petición, por parte de un estudiante, de utilizar también el dialecto véneto, que posteriormente fue adoptado por varios grupos en sus producciones. Esta dinámica pone de manifiesto la puesta en práctica de *translanguaging* y la valorización del repertorio lingüístico individual.

Otro elemento de convergencia entre la observación directa y los datos estructurados se refiere a la dimensión corporal. En el momento en que se pidió a los estudiantes que acompañaran la *performance* con gestos, estos optaron espontáneamente por levantarse y

ocupar el espacio del aula de forma compartida, comenzando a moverse al ritmo, aunque fuera por un tiempo limitado y con gestos sencillos (véase el apéndice, figura 6, véase la voz «BR», *Breaking*, líneas 51–60 min. en la tabla COLT).

Además, de las anotaciones que figuran en la columna «notas» (líneas 24-27 min. y 33-36 min., véase el apéndice, figura 9), se desprende que la profesora titular observó que un alumno estaba tan satisfecho con su trabajo que no quería modificarlo por miedo a comprometer el resultado. Es interesante que este chico estuviera satisfecho de haber logrado matices utilizando un rotulador sin tinta, y se aprovechó la ocasión para destacar ante los alumnos que también el hip hop nació en un contexto de escasez de medios, donde la creatividad permitía transformar recursos limitados en algo significativo, lo que con el tiempo condujo a grandes resultados.

Desde las primeras fases se estableció un clima de confianza y familiaridad, sin signos de resistencia ni actitudes de oposición, en línea con lo observado también a través de las fichas de observación.

Como ya se ha señalado anteriormente, a pesar de que la consigna preveía la posibilidad de buscar rimas y términos complejos también mediante el uso de herramientas digitales (tabletas y ordenadores a disposición), los estudiantes prefirieron recurrir al libro de texto o buscar estrategias alternativas para la construcción de los versos, como el uso de diferentes idiomas. De hecho, este enfoque permitió, más allá de las expectativas iniciales, la producción de versos irónicos y creativos, enriquecidos además por el uso de expresiones idiomáticas propias de la lengua véneta.

c) Comentarios de los alumnos

Del análisis de las respuestas proporcionadas por los alumnos en la actividad de metarreflexión se desprende una valoración globalmente positiva del itinerario didáctico propuesto. En concreto, los alumnos han descrito la experiencia como envolvente y motivadora, destacando el carácter lúdico de la escritura musical y la originalidad del enfoque adoptado.

Un aspecto significativo se refiere a la percepción de la eficacia de la actividad: a pesar de que el nivel inicial de competencia lingüística era bajo, los estudiantes declararon haber logrado un resultado concreto y satisfactorio (lo cual también fue confirmado por su profesora de Español). Este aspecto pone de manifiesto cómo el uso de estrategias

didácticas alternativas, basadas en la creatividad y la producción activa, puede favorecer un mayor sentido de autoeficacia.

Además, se observó una valoración positiva del uso del español de formas no convencionales, percibidas como más estimulantes que las prácticas tradicionales. La integración de la música, en particular del rap en español, supuso para muchos estudiantes una experiencia nueva, nunca antes vivida, lo que contribuyó a aumentar el nivel de participación e implicación.

Otro aspecto que ha surgido se refiere a la dimensión colaborativa: los alumnos han destacado una mayor interacción entre compañeros en comparación con las clases tradicionales, subrayando que el trabajo en grupo ha favorecido la participación activa. Al mismo tiempo, se ha valorado la posibilidad de trabajar en un contexto más libre y menos limitado por normas rígidas, sobre todo en las actividades gráficas, consideradas útiles para expresar la propia creatividad.

Desde el punto de vista expresivo y metodológico, los estudiantes reconocieron el valor de diferentes lenguajes: la dimensión del *DJing* apoyó la organización rítmica, mientras que el uso de los graffiti y del dibujo favoreció la fijación de ideas y la reelaboración de contenidos. La escritura desempeñó un papel central en el proceso de aprendizaje lingüístico, mientras que el canto y la *performance* ligada a la cultura hip hop reforzaron la pronunciación, la participación y la implicación emocional.

Desde el punto de vista del aprendizaje, algunos alumnos han destacado que escribir y leer rimas les ha facilitado la memorización del vocabulario, lo que les ha permitido recordar las palabras más rápidamente. El dibujo también se ha reconocido como una herramienta eficaz para fomentar la expresión personal y la comprensión.

Varios estudiantes han manifestado su deseo de volver a realizar actividades similares en el futuro, sugiriendo la inclusión de nuevas experiencias creativas, como la composición de nuevas canciones o el estudio en profundidad de aspectos culturales relacionados con el mundo del hip hop, incluida la moda.

Del análisis se desprende, por tanto, que los alumnos han reconocido el carácter interdisciplinar del proyecto y han atribuido un valor especial a las actividades creativas, como la realización de los graffiti y la composición de la canción en dialecto véneto. Además, la percepción de un mejor aprendizaje del vocabulario a través de actividades

prácticas y multimodales resulta coherente con los resultados observados durante las clases y con la participación demostrada por los alumnos. Por último, la preferencia otorgada al dibujo como herramienta expresiva confirma la importancia de la dimensión visual y creativa a la hora de fomentar la implicación y la expresión personal.

Cabe señalar que todos los estudiantes respondieron positivamente a una pregunta oral sobre su satisfacción con la actividad, lo que confirma un alto nivel de implicación y valoración de la experiencia propuesta.

d) Cuestionario de evaluación de la experiencia

Los datos recopilados ponen de manifiesto el éxito en cuanto a la implicación, ya que el 94,5% de los alumnos respondió de forma positiva, lo que confirma que el hip hop actúa como un potente catalizador de la atención, superando la resistencia que a menudo se observa en las clases tradicionales. De la autonomía y la libertad de participación (83,3%) se desprenden resultados especialmente significativos: la actividad ha sabido crear un ambiente libre de juicios en el que el alumno se ha sentido protagonista de su propio aprendizaje. También la colaboración entre iguales (83,3%) corrobora la eficacia social del método, capaz de promover un aprendizaje cooperativo profundo.

Sin embargo, se observa un dato más heterogéneo en lo que respecta al apoyo a la memoria (55,5%).

El análisis muestra un nivel muy elevado de implicación de los alumnos (94,5% de respuestas positivas), dato que concuerda con las observaciones realizadas durante las actividades, en las que los estudiantes participaron activamente en las propuestas de los talleres. La dimensión expresiva también parece especialmente significativa: el 83,3% de los alumnos declaró haber apreciado la posibilidad de expresarse a través de la música, la gestualidad o el dibujo. Este resultado se ve confirmado por los comentarios cualitativos recopilados al final del proyecto, en los que numerosos estudiantes señalaron el dibujo y la realización de los graffiti como las actividades que más les gustaron.

En cuanto a la colaboración, el 83,3% de las respuestas positivas sugiere que el proyecto ha favorecido las dinámicas cooperativas entre iguales, aspecto que también se observó durante el trabajo en grupo realizado a lo largo de las clases.

Los resultados relativos a la memorización del vocabulario son, en cambio, más matizados. Aunque más de la mitad de los alumnos (55,5%) considera que las actividades

han favorecido la memorización de palabras y expresiones, también se observa un porcentaje nada desdeñable de respuestas neutras o negativas (un 44,5% en total). Este dato sugiere que la eficacia de las estrategias adoptadas no ha sido percibida de manera uniforme por todos los alumnos, aunque sí se refleja en los comentarios abiertos, donde varios estudiantes han destacado, no obstante, la contribución de las actividades creativas al aprendizaje del vocabulario.

En conjunto, el cruce entre los datos cuantitativos del cuestionario, las observaciones realizadas durante el proceso y los comentarios cualitativos finales pone de manifiesto una valoración general positiva de la experiencia, en particular en lo que respecta a la implicación, la libertad de expresión y la participación activa de los estudiantes.

e) Análisis de los trabajos de los alumnos

El análisis del texto de rap «De la A a la Z», elaborado por la clase 2°C (véase el apéndice, figura 4), revela que los alumnos no se limitan a memorizar vocabulario o estructuras, sino que se convierten en sujetos activos que «habitan» la lengua, utilizándola como instrumento expresivo y creativo.

Las producciones lingüísticas muestran un buen nivel de creatividad, sobre todo en la creación de rimas (véase el apéndice, figura 6; en la tabla COLT, en la voz «CR», Creatividad, se destaca que durante 33 minutos los alumnos manifestaron comportamientos atribuibles a la creatividad), con el empleo de un léxico bastante variado (en el texto de rap creado por los alumnos se observan algunas repeticiones —por ejemplo, dormir, hermana, jugar, vivir; dado que estas palabras aparecen en versos incluso distantes entre sí y elaborados por grupos diferentes, el fenómeno puede interpretarse de dos maneras: por un lado, podría indicar que dichos términos forman parte del repertorio lingüístico ya adquirido por los estudiantes en español; por otro, es plausible que se trate de un efecto de *priming*, por lo que los grupos se influyeron mutuamente durante las fases de debate y colaboración en la construcción de los versos). Las estructuras utilizadas resultan sencillas, pero adecuadas al nivel de los alumnos, tal y como confirma también la profesora curricular. Desde el punto de vista interpretativo, los alumnos han demostrado saber adaptar sus versos al ritmo de la base musical, utilizando una pronunciación generalmente correcta y mostrando dominio del *flow*.

Desde el punto de vista de las modalidades de participación, se perfila claramente un modelo de aprendizaje cooperativo y situado. La estructura alfabética del tema sugiere, de hecho, una construcción colectiva, similar a un mosaico, en la que cada alumno o grupo aporta una rima, sintiéndose parte integrante del producto final. Esto favorece una participación coral e inclusiva, en la que cada voz encuentra espacio y reconocimiento (véase el apéndice, figura 6, en la tabla COLT, en la voz «COL», Colaboración, se destaca que durante 48 minutos los alumnos colaboraron entre sí durante la actividad propuesta). Paralelamente, se observa un alto nivel de *agency*: los alumnos eligen de forma autónoma el léxico que van a utilizar, recurriendo a sus propios intereses y a su experiencia cotidiana. De este modo, se introducen en la actividad elementos familiares —como referencias al dialecto y expresiones idiomáticas típicas de su variedad— que contribuyen a legitimar la identidad de los alumnos dentro del contexto escolar.

Además, se aprecia una estructura compleja y estratificada que combina la dimensión colectiva y la individual. El texto del rap destaca una construcción coral y secuencial, basada en la colaboración y la interdependencia entre las aportaciones de cada uno, mientras que los graffiti ponen de relieve la dimensión de la firma, del «*tag*», como signo distintivo y personal. Cada alumno trabaja en su propio proyecto —su nombre y una o más letras—, pero el conjunto de los productos visuales, yuxtapuestos en el espacio, da vida a una especie de mural simbólico colectivo. Se logra así una participación distribuida, en la que el grupo se construye a través de la valorización de las singularidades. Además, la adopción de estilos típicos del *writing*, como el *bubble* o el *wildstyle*, contribuye a democratizar el acceso a la expresión artística: incluso los estudiantes menos seguros de sus habilidades gráficas tradicionales pueden participar activamente, reduciendo la ansiedad por el rendimiento y favoreciendo un clima inclusivo.

También desde el punto de vista visual, las producciones gráficas ponen de manifiesto un alto nivel de creatividad (véase el apéndice, figura 9; en la tabla COLT, en la voz «CR», Creatividad, se observa que, durante 51 minutos, los alumnos mostraron comportamientos y producciones que pueden atribuirse a la máxima expresión del pensamiento creativo). La creación de los *tag* personales representó un momento significativo de expresión identitaria: por ejemplo, un estudiante elaboró el *tag* «*mad*»

bajo su representación de la letra «I», representada como una especie de rayo, jugando con el inglés para expresar un estado emocional de ira (*I am mad*), en línea con la dimensión expresiva y auténtica de la cultura hip hop.

En conjunto, la experiencia se configura como un itinerario marcadamente interdisciplinar, en el que la lengua, la música y las artes visuales se integran de manera significativa. Los alumnos han demostrado una clara conciencia de estas conexiones, desarrollando una forma de *knowledge of self*, entendida como la capacidad de reconocer sus propios procesos de aprendizaje, las estrategias utilizadas y sus propios recursos. Dicha conciencia representa un elemento clave para la construcción de aprendizajes duraderos y significativos (véase el apéndice, figura 13. En la tabla COLT, en la voz «KS», *knowledge of Self*, se destaca que durante 51 minutos todos los alumnos reflexionaron sobre sus conocimientos previos, aplicándolos de forma concreta e intentando reelaborar lo ya realizado anteriormente).

Las percepciones de los alumnos respecto a la experiencia también se desprenden claramente del texto elaborado. El inicio «qué bonita esta canción» revela un sentimiento de orgullo y una valoración positiva, lo que indica el desarrollo de una estima creativa hacia el trabajo realizado. Al mismo tiempo, el uso de rimas irónicas y asociaciones lúdicas pone de manifiesto que la actividad se ha vivido como un espacio de diversión y libertad expresiva, alejado de la rigidez de los ejercicios tradicionales. Por último, surge una percepción de competencia: el lenguaje parece accesible y «natural», casi intuitivo, lo que indica que el dispositivo didáctico ha hecho que el aprendizaje sea más fluido y menos «angustiante».

En general, la actividad ha puesto de relieve las diferencias culturales presentes en el grupo de clase: en algunos casos, de hecho, los alumnos han integrado espontáneamente elementos del dialecto véneto, además del inglés y el francés, junto con el español, lo que ha contribuido a transformar la clase en una comunidad creativa y plurilingüe. Esta dinámica se inscribe en una perspectiva que reconoce el valor del repertorio lingüístico individual como recurso para el aprendizaje. De hecho, desde el punto de vista de las dimensiones activadas, la experiencia se configura como altamente compleja y multidimensional. En el plano lingüístico, se observa este interesante fenómeno de plurilingüismo dinámico: los alumnos mezclan español, dialecto véneto (por ejemplo,

términos como «mare», «pare» y expresiones del tipo «*se te i magni tuti te sciopi*»), inglés (ej., «*the end of*») e incluso elementos de francés («oui, oui»), dando lugar a una producción mestiza que refleja tanto la cultura del hip hop como la realidad lingüística contemporánea. Este proceso favorece no solo la adquisición del vocabulario, sino también una mayor conciencia fonológica, gracias a la búsqueda de la rima y al trabajo con los sonidos.

Por último, surge una dimensión reflexiva significativa. Las rimas que incluyen figuras familiares y aspectos de la vida personal indican un trabajo implícito de reflexión sobre la identidad, mientras que el final del texto señala una conciencia metacognitiva del recorrido realizado, como si los alumnos reconocieran haber atravesado un proceso creativo completo.

Capítulo 4 - Análisis de los resultados

En este capítulo se analizarán los resultados del estudio; en concreto, se procederá a la interpretación de los datos recopilados, respondiendo a las preguntas de investigación del presente estudio y comparándolos con la bibliografía existente (apartados 4.1, 4.2 y 4.3). Posteriormente, se expondrán las principales limitaciones de la investigación (apartado 4.4).

4.1 Métodos didácticos observados en las clases de hip hop

El análisis de los datos recopilados mediante diversos instrumentos —tablas de observación COLT, cuestionarios de autoevaluación, diario de a bordo, actividades de metarreflexión y estudio de los trabajos realizados por los alumnos— pone de manifiesto una fuerte convergencia entre las distintas fuentes, lo que refuerza la fiabilidad general de la interpretación. Dicha coherencia sugiere que los efectos observados no son episódicos ni contingentes, sino que pueden atribuirse de manera significativa al dispositivo didáctico de la Pedagogía Hip Hop experimentado en el laboratorio de Español LE.

Los datos muestran que la participación de los estudiantes se ha caracterizado por una implicación activa, colaborativa y multimodal. El nivel total de participación indica que la pedagogía del hip hop ha favorecido la superación de la pasividad típica de la enseñanza transmisiva, transformando a los estudiantes de simples receptores a productores activos de contenidos.

Las modalidades participativas que han surgido son múltiples. En primer lugar, se observa una participación lingüística creativa: los estudiantes han movilizado su propio repertorio lingüístico para construir rimas, negociar significados y adaptar el léxico al *flow* musical. El recurso espontáneo al plurilingüismo —con la integración del español, el italiano, el inglés, el francés y el dialecto véneto— pone de manifiesto procesos de *translanguaging* utilizados como estrategia cognitiva y creativa para sustentar la producción.

En segundo lugar, se observa una participación corporal y performativa. Durante las actividades de representación, los alumnos optaron espontáneamente por colocarse de pie, ocupando el espacio del aula y acompañando la *performance* con movimientos corporales y *body percussion*. Este comportamiento sugiere una propensión natural a la expresión corporal, en consonancia con el enfoque de la pedagogía del hip hop.

La dimensión corporal, aunque no sea explícitamente visible en el texto escrito, es intrínseca a la práctica del rap: el ritmo, el *flow* y la necesidad de «mantener el compás» activan un componente cinestésico que favorece la memorización y el aprendizaje. Además, muchas de las palabras utilizadas remiten a acciones concretas y sensaciones corporales, lo que contribuye a arraigar el lenguaje en la experiencia vivida.

Esto sugiere una integración natural entre la dimensión lingüística, musical y física, en consonancia con las perspectivas de la *Total Physical Response* (TPR) y la *embodied cognition*. La dimensión multimodal observada durante las actividades performativas encuentra un respaldo adicional en los estudios de Russolo (2017), según los cuales la implicación corporal refuerza los procesos cognitivos y lingüísticos. La integración espontánea de ritmo, movimiento y palabra confirma la naturaleza intrínsecamente multisensorial del aprendizaje activado por la *HHBE*, en consonancia con el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), en particular en lo que respecta a la inteligencia musical e interpersonal.

Otro aspecto se refiere a la participación colaborativa. Las actividades se desarrollaron a través de un trabajo en grupo, basado en la negociación continua de ideas, palabras y estrategias expresivas. La construcción colectiva de las estrofas ha favorecido un aprendizaje cooperativo en el que la contribución individual se ha integrado en el producto compartido, reforzando tanto las competencias lingüísticas como las relacionales.

Del mismo modo, la creación colectiva de los textos de rap confirma lo que sostienen Adjapong (2021) y Emdin (2010) sobre el valor de los «*ciphers*» —lo que actualmente en pedagogía se denomina «*circle time*»— como prácticas colaborativas que promueven el aprendizaje cooperativo, la negociación de significados y la interdependencia entre iguales.

Por último, se observa una participación inclusiva. La ausencia de resistencias, el clima positivo y la variedad de canales expresivos activados (lingüístico, corporal, visual, musical) han permitido que incluso los estudiantes que suelen participar menos en las actividades tradicionales tomaran parte activamente en el taller. La inclusión se ha materializado, por tanto, no solo como acceso a la actividad, sino como una posibilidad real de expresión y reconocimiento identitario. Las producciones de los estudiantes ponen de manifiesto procesos de autorrepresentación y narración del yo en línea con la pedagogía crítica de Freire (1971) y con las experiencias descritas por Issaa (2025), según las cuales el rap puede funcionar como espacio de emancipación, expresión y reelaboración biográfica. En esta perspectiva, la escritura de rap asume una doble función educativa: práctica lingüística compleja y dispositivo de construcción identitaria.

4.2 Percepciones de los estudiantes

Las opiniones expresadas por los estudiantes reflejan una experiencia muy positiva desde el punto de vista emocional, motivacional y de identidad. Los datos muestran un alto nivel de implicación emocional, acompañado de la sensación de sentirse protagonistas del proceso.

Los estudiantes han percibido el taller como un espacio más libre, auténtico y menos crítico en comparación con la clase frontal tradicional. La presencia de la música, el ritmo y la dimensión performativa ha contribuido a reducir la ansiedad ante la actuación y a rebajar el «filtro afectivo», favoreciendo una mayor disposición a hablar, experimentar y utilizar la lengua sin el temor constante al error. Este resultado puede interpretarse a la luz de la naturaleza experiencial y auténtica de las actividades propuestas, que han favorecido el paso de los estudiantes de una posición de simples receptores a la de productores activos de contenidos, incrementando su sentido de la responsabilidad y la participación en el proceso de aprendizaje. Esta evidencia resulta coherente con los principios de la pedagogía del *Social and Emotional Learning* (SEL), un enfoque desarrollado a partir de los años noventa que tiene como objetivo promover el desarrollo integrado de las competencias sociales y emocionales.

La percepción de *agency* resulta especialmente significativa. Los alumnos han demostrado ser conscientes de sus propias elecciones lingüísticas y expresivas, reconociéndose como sujetos activos del proceso de aprendizaje. La posibilidad de utilizar diferentes códigos lingüísticos, de integrar referencias culturales personales y de crear contenidos originales ha favorecido un fuerte sentido de pertenencia y autenticidad. También en este ámbito, los resultados obtenidos de la intervención didáctica muestran una gran coherencia con lo destacado en la literatura sobre la *Hip Hop Based Education*, confirmando su potencial como dispositivo pedagógico multimodal, inclusivo y orientado al protagonismo del estudiante. En particular, el elevado nivel de implicación y participación observado concuerda con los estudios de Forgione (2021) y Allen (2023), según los cuales la pedagogía del hip hop favorece el paso de una enseñanza transmisiva a una enseñanza participativa, centrada en la *agency* del alumno.

La dimensión relacional también se pone de manifiesto con fuerza en las percepciones recabadas. Los estudiantes describen el taller como una experiencia colaborativa y cohesionada, en la que el trabajo en grupo y la producción compartida han reforzado el sentido de confianza mutua y la participación colectiva. En lo que respecta a la motivación y al ambiente en el aula, los resultados obtenidos confirman aún más la bibliografía de referencia. La ausencia de resistencias y la elevada participación reflejan lo sostenido por Mooney (2015) y por la revisión sistemática de Ling et al. (2025), según los cuales la integración del hip hop en los contextos educativos contribuye a reducir el filtro afectivo (Krashen, 1981) y a crear entornos de aprendizaje más inclusivos y culturalmente relevantes. En este contexto, Patel (2008) destaca cómo la experiencia musical activa redes emocionales y cognitivas integradas, favoreciendo los procesos de regulación emocional y sosteniendo la motivación intrínseca que acompaña al aprendizaje.

Desde el punto de vista lingüístico, muchos estudiantes afirmaron haber percibido una mejora en la pronunciación, la fluidez y la memorización del vocabulario gracias al uso del ritmo y las rimas. Aunque el dato relativo a la memoria resulta inferior en comparación con otros indicadores, sigue siendo significativo teniendo en cuenta la breve duración de la intervención, lo que sugiere el potencial de la relación entre el ritmo, la emoción y el aprendizaje lingüístico. Este resultado puede interpretarse a la luz de la duración limitada de la intervención: de hecho, la literatura sobre la adquisición lingüística sugiere que la

estabilización de los conocimientos requiere más tiempo y procesos iterativos de exposición y consolidación. De ello se deduce que la creatividad por sí sola no es suficiente, sino que debe integrarse con momentos estructurados de sistematización.

Desde el punto de vista cognitivo, los datos relativos a la producción creativa y al aprendizaje activo son coherentes con Chesley (2011) y Picciotti et al. (2018), quienes destacan el papel del ritmo y la musicalidad en los procesos de memorización y adquisición lingüística.

Como ya se ha señalado, Patel (2008) también sostiene que la música y el lenguaje comparten redes neuronales que se solapan parcialmente, sobre todo en los procesos de procesamiento temporal y de predicción de los estímulos. Este solapamiento sugiere que escuchar música puede contribuir indirectamente al desarrollo y al aprendizaje de las competencias lingüísticas.

La eficacia de las rimas como herramienta de apoyo a la memoria ha sido ampliamente debatida en el ámbito de la psicología cognitiva, en particular en relación con los procesos de codificación y recuperación de la información. La investigación sobre la memoria de trabajo ha puesto de manifiesto que la capacidad de mantener activa la información es limitada y depende en gran medida de la organización del material (Baddeley, 1986). En este contexto, estrategias como el *chunking* resultan fundamentales, ya que permiten agrupar unidades discretas en conjuntos más amplios y significativos, reduciendo así la carga cognitiva (Miller, 1956; Cowan, 2001).

Según Miller (1956), de hecho, la memoria a corto plazo no almacena simplemente elementos aislados, sino *chunks* organizados, cuyo tamaño puede ampliarse mediante la recodificación de la información. Posteriormente, Baddeley y Hitch (1974; Baddeley, 2000) desarrollaron aún más el modelo de la memoria de trabajo, subrayando el papel del *loop* fonológico, que es particularmente relevante en la codificación de material verbal y rítmico. Dentro de este marco teórico, las rimas pueden interpretarse como una forma de organización fonológica que aprovecha directamente el *loop* articulatorio. De hecho, la presencia de *pattern* sonoros regulares facilita la repetición subvocal y aumenta la distintividad de los estímulos, mejorando así la probabilidad de recuperación. De manera coherente, los estudios sobre la memoria han puesto de manifiesto que la estructura rítmica y la presencia de *pattern* lingüísticos facilitan el recuerdo en comparación con el

material no estructurado, gracias a una mayor organización y significatividad de la información (Eysenck y Keane, 2015).

Además, la combinación de *chunking* y rimas puede interpretarse como una integración de dos principios cognitivos complementarios: por un lado, la reducción de la complejidad mediante la formación de unidades significativas (*chunking*); por otro, el aumento de la codificabilidad fonológica a través de esquemas rítmicos y sonoros (rimas). Esta sinergia mejora la eficiencia de la memoria de trabajo y favorece la transferencia de la información a la memoria a largo plazo, en consonancia con los modelos de consolidación y con las teorías del procesamiento profundo (Craik y Lockhart, 1972).

En resumen, la literatura sobre mnemotécnicas confirma que los recursos basados en la estructura, el ritmo y la asociación facilitan la memorización frente al material desorganizado, ya que proporcionan múltiples pistas de recuperación y reducen la interferencia entre elementos similares.

4.3 Dimensiones lingüísticas, corporales, creativas y reflexivas activadas

La experiencia del taller ha activado simultáneamente dimensiones lingüísticas, corporales, creativas y reflexivas, dando lugar a un aprendizaje multimodal e integrado. Desde el punto de vista lingüístico, los alumnos han desarrollado competencias relacionadas con la pronunciación, la prosodia, la fluidez oral y la ampliación del vocabulario. El rap, a través del respeto de la métrica y el ritmo, ha favorecido la conciencia fonológica y la interiorización de las estructuras lingüísticas. La construcción de rimas ha requerido, además, procesos complejos de reflexión metalingüística, búsqueda de sinónimos y manipulación creativa del lenguaje.

Al mismo tiempo, el papel del profesor se reconfigura: ya no es la única fuente de conocimiento, sino un facilitador, un guía y un apoyo dentro de una comunidad de práctica. Este dato sugiere que la HHBE utiliza estratégicamente la lengua de los alumnos como forma de *scaffolding* cognitivo en las fases de análisis técnico o reflexión crítica, mientras que las actividades creativas y performativas funcionan como un estímulo auténtico para el uso espontáneo de la lengua extranjera. El constante paso entre diferentes códigos lingüísticos confirma, por tanto, la naturaleza fluida de la clase de hip

hop, entendida como un espacio de *translanguaging* en el que las lenguas no se viven como sistemas separados, sino como recursos comunicativos integrados al servicio de la expresión identitaria y creativa. Este paso evoca simbólicamente la lógica de la *jam session* propia de la cultura hip hop, en la que el aprendizaje, el cuerpo, el movimiento y el espacio se convierten en parte integrante de la experiencia educativa. El aula ya no se presenta como un lugar estático y disciplinario, sino como un espacio dinámico de producción cultural compartida. Por último, el análisis de la relación entre la lengua materna y la lengua extranjera permite poner de relieve una función de «puente» de la HHBE.

La L1 se perfila como una herramienta de profundización conceptual y emocional (véase el concepto de «distanciamiento emocional lingüístico», *Foreign Language Effect*), mientras que la lengua extranjera se utiliza sobre todo en momentos de desafío creativo y performativo, como en la construcción de rimas. La alternancia y la integración de los códigos lingüísticos no suponen, por tanto, un obstáculo, sino un recurso pedagógico coherente con una visión plurilingüe del aprendizaje.

De hecho, una dimensión central se refiere precisamente al *translanguaging*. Los estudiantes han utilizado de forma espontánea todo el repertorio lingüístico disponible para superar dificultades expresivas y construir significados compartidos. El uso del dialecto véneto y de otras lenguas no se ha configurado como una interferencia, sino como un recurso cognitivo y creativo, capaz de apoyar el *problem solving* lingüísticos y valorizar las identidades culturales de los estudiantes.

La dimensión lingüística también resulta plenamente coherente con la bibliografía especializada. El uso creativo del lenguaje, el manejo de las rimas y el recurso espontáneo al plurilingüismo encuentran su reflejo en los estudios de Colazzo (2018) y Toquero Martín (2017), que ponen de manifiesto cómo el rap favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, la ampliación del vocabulario y la expresión de la identidad. Desde esta perspectiva, el fenómeno del *translanguaging* observado durante la intervención confirma lo ya señalado por Lin (2009), según quien la valorización del capital lingüístico de los estudiantes puede transformarse en un recurso didáctico e identitario. La cultura hip hop, de hecho, puede funcionar como un «tercer espacio» pedagógico, en el que los alumnos negocian su propia identidad lingüística y desarrollan una *positive speaker*

identity, superando la tradicional desvalorización de las competencias lingüísticas no estándar.

El uso espontáneo del plurilingüismo y la integración de diferentes códigos constituyen indicadores significativos de una apropiación activa de la lengua, que ya no se percibe como algo rígido, sino como un recurso flexible y personal.

Asimismo, el uso de la lengua materna en algunas fases de las actividades mantiene unos niveles máximos de participación y emociones positivas, lo que confirma la eficacia del formato de taller a la hora de fomentar la motivación y la implicación. Esta prevalencia puede interpretarse a la luz de la complejidad cognitiva que requiere la actividad: los conceptos relacionados con la crítica social, la identidad y *el knowledge of self* probablemente requerían una profundidad expresiva que los estudiantes prefirieron desarrollar a través de su lengua de mayor competencia. Las intervenciones en lengua extranjera, aunque limitadas, muestran, no obstante, la permanencia de un contacto con la LE dentro del proceso reflexivo.

En el plano corporal, el taller ha utilizado el cuerpo como herramienta de aprendizaje. El movimiento, el ritmo, la *body percussion* y la performance han contribuido a interiorizar la musicalidad del lenguaje y a facilitar la memorización a través de la experiencia física. La dimensión interpretativa ha transformado la producción lingüística en una experiencia concreta y contextualizada.

Desde el punto de vista creativo, los estudiantes activaron formas de pensamiento divergente mediante la producción de textos de rap, la elaboración de imágenes, la búsqueda de rimas y el uso de lenguajes artísticos cercanos a la cultura hip hop. El componente interdisciplinar —que integra lengua, música y arte— ha favorecido un aprendizaje dinámico y multisensorial, en el que la lengua se ha utilizado como instrumento expresivo auténtico.

Por último, se pone de manifiesto una importante dimensión reflexiva. Las actividades de metarreflexión muestran cómo los alumnos han sido capaces de reconocer las estrategias utilizadas, los procesos cognitivos activados y las dificultades encontradas. Esta toma de conciencia pone de relieve el desarrollo de competencias metacognitivas fundamentales para un aprendizaje participativo.

En resumen, los datos confirman que la Pedagogía del Hip Hop constituye un recurso didáctico eficaz para promover la participación, la *agency*, la inclusión y el aprendizaje lingüístico significativo. Por lo tanto, la *Hip Hop Based Education* no se configura como una práctica marginal o alternativa, sino como una estrategia concreta de innovación didáctica coherente con los principios del *Universal Design for Learning*.

La experiencia demuestra cómo la adquisición lingüística puede potenciarse cuando se inserta en contextos creativos, corporales y culturalmente relevantes, capaces de involucrar al estudiante en su totalidad cognitiva, emocional y social.

4.4 Limitaciones de la investigación

El presente estudio presenta algunas limitaciones que se deben, en primer lugar, a la posición de la autora dentro del contexto del aula. Al no ser la profesora curricular de Español, no fue posible acceder ni a la rutina docente ni a la observación de los alumnos desde una perspectiva longitudinal, sino exclusivamente durante la intervención. Como se desprende del diario de a bordo, esta circunstancia limitó inevitablemente la profundidad de la observación y la posibilidad de comparar las dinámicas surgidas con las prácticas habituales de la clase.

Además, no fue posible asignar a los alumnos tareas para casa destinadas a verificar de manera sistemática la memorización del vocabulario abordado.

Del mismo modo, al no ser la profesora de Arte e Imagen, no se pudo dedicar un análisis específico a los aspectos técnicos relacionados con la realización de los graffiti, ni proporcionar indicaciones detalladas sobre el uso de diferentes materiales, como botes de *spray* o pintura sobre superficies exteriores.

Sin embargo, estos elementos no resultaron ser fundamentales para los objetivos de la actividad: los alumnos fueron capaces de representar por sí mismos las letras al estilo graffiti, sin necesidad de explicaciones adicionales, demostrando una capacidad expresiva adecuada y un buen nivel de implicación.

Por último, las limitaciones de tiempo no permitieron profundizar en el análisis de la métrica ni detenerse en los diferentes tipos de rima, aspectos que podrían haber enriquecido aún más la reflexión lingüística y metalingüística de los alumnos.

Conclusiones

El presente trabajo tenía como objetivo investigar si la pedagogía del hip hop puede constituir una metodología educativa innovadora, inclusiva y significativa en los contextos escolares contemporáneos. Mediante el diseño de un taller didáctico en el que participó una clase de primer ciclo de secundaria de alumnos de Español como lengua extranjera, se pudo constatar que el uso de la pedagogía del hip hop puede influir positivamente tanto en el plano cognitivo como en el emocional y relacional. En concreto, el taller ha demostrado cómo el rap puede favorecer el aprendizaje de la lengua española a través de prácticas creativas, colaborativas y multimodales, capaces de integrar el lenguaje, la música, el cuerpo y la experiencia personal. Los alumnos han desarrollado competencias lingüísticas, comunicativas y sociales en un entorno percibido como inclusivo, motivador y culturalmente cercano a sus vivencias. La experiencia ha puesto de manifiesto el valor del plurilingüismo y de las prácticas de *translanguaging*, que han permitido a los estudiantes movilizar de forma espontánea y creativa su repertorio lingüístico para construir significados, facilitar la producción lingüística y reforzar el sentido de identidad y pertenencia. Paralelamente, la dimensión performativa, corporal y colaborativa del taller ha confirmado la importancia de enfoques didácticos capaces de involucrar al estudiante en su totalidad, valorizando diferentes modalidades de aprendizaje y favoreciendo procesos de participación auténtica. El taller ha puesto en marcha, además, una serie de aspectos que ponen de manifiesto un enfoque didáctico holístico. En el plano lingüístico y reflexivo, el paso del fonema —representado por la letra en el texto de rap— al grafema —visualizado en el dibujo de los graffiti— estimula una profunda reflexión metalingüística. Los estudiantes no se limitan a utilizar la lengua, sino que exploran su materialidad, manipulando su forma y su sonido. El fenómeno del *code-switching* presente en el texto encuentra un paralelo en la dimensión visual: al igual que las lenguas se mezclan en la producción verbal, también los estilos gráficos combinan influencias de la estética urbana global con elementos personales y locales, dando vida a productos híbridos y originales.

Los datos recogidos muestran, por tanto, que la pedagogía del hip hop no actúa exclusivamente en el plano motivacional, sino que produce efectos concretos también en la interiorización de los contenidos, en la producción oral, en la memoria y en el sentido de *agency* de los estudiantes. Al mismo tiempo, la investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de utilizar este enfoque de manera consciente y estructurada, integrándolo en la enseñanza tradicional y acompañándolo de una formación adecuada del profesorado. Por lo tanto, la pedagogía del hip hop no debe entenderse como un sustituto de la enseñanza tradicional, sino como un complemento necesario de esta. Si la clase frontal tiene dificultades para romper la barrera del desinterés, la actividad creativa actúa como «puente» para reactivar los canales emocionales y cognitivos.

La limitación observada en la memorización no indica un fracaso, sino una dirección para el futuro: para transformar el entusiasmo en competencia sólida, la fase creativa debe integrarse con momentos sistemáticos de metarreflexión y repetición activa. La experiencia confirma que, partiendo de la *agency* y la implicación, es posible transformar radicalmente el clima de la clase, haciendo que la enseñanza no solo sea más eficaz, sino profundamente humana e inclusiva.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, el presente estudio presenta algunas limitaciones, relacionadas en particular con la breve duración de la intervención y el número reducido de participantes. Por este motivo, serán necesarios estudios adicionales y experimentos futuros que permitan profundizar en los efectos de la pedagogía del hip hop a largo plazo, en diferentes contextos escolares y con grupos de estudiantes más amplios y heterogéneos.

En definitiva, esta investigación confirma que el reconocimiento de los lenguajes y las culturas juveniles puede contribuir a construir una escuela más participativa, dialógica y culturalmente significativa. La pedagogía del hip hop se configura, por tanto, no solo como una metodología alternativa, sino como una oportunidad concreta para replantear la educación desde una perspectiva inclusiva, creativa y cercana a la realidad de las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Alim, H. S. (2006). *Roc the mic right: The language of hip hop culture*. Routledge.
- Allen, K. R. (2023). Activating hip-hop pedagogy in the social studies classroom. *Social Education*.
- Astori, D. (2024). Sono nel club con la mia gang. Uso del drill rap per l'educazione linguistica e letteraria. *EL.LE*, 13(2), 171–188.
- Augé, M. (1993). *Non luoghi*. Elèuthera.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press.
- Bazin, H. (1995). *La cultura hip hop*. Besa.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bruno, F. (2011). *L'hip hop come strumento per la rielaborazione dei propri vissuti* (Tesi di laurea). Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Chang, J. (2006). *Total chaos: The art and aesthetics of hip-hop*. Basic Civitas Books.
- Chesley, P. (2011). You know what it is: Learning words through listening to hip-hop. *PLOS ONE*, 6(12), e28248.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Colazzo, S. (2018). *Su un'esperienza di service learning. Terreno d'incontro, il rap*.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–185.

- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Emdin, C. (2010). *Education from the hip-hop generation*. Sense Publishers.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive psychology: A student's handbook* (7th ed.). Psychology Press.
- Fant, D. (2015). *Pedagogia hip-hop: Gioco, esperienza, resistenza*. Carocci.
- Fiamozzi, L. (2018). *Il plurilinguismo nei testi hip hop italiani*. Academia.edu.
- Forgione, D. (2021). I know you got soul. *Form@re*, 21(2), 106–123.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Gaijandren, S. A. R. (2021). The effects of using rap music in ESL classroom [Research project]. Universiti Tunku Abdul Rahman.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Einaudi.
- Israel, H. F. (2013). Language learning enhanced by music and song. *LICEJ*, 2(1), 1360–1366.
- Issaa, A. (2025). *Rap in classe*. Erickson.
- Jeammet, P. (2009). *Adulti senza riserva*. Raffaello Cortina.
- Kelly, L. L. (2023). *Teaching with hip hop in the classroom*. Routledge.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Laforge-Bullido, N., Abril-Hervás, D., & Malik-Liévano, B. (2024). Hip-hop and education: A literature review. *International Review of Education*, 70(6), 747–766.
- Lin, A. M. Y. (2009). Hip hop and ELL. In R. Kubota & A. Y. Lin (Eds.), *Race, culture, and identities in second language education* (pp. 273–290). Routledge.
- Ling, X., Chen, Y., Zhao, S., & Zheng, D. (2025). Positive impact of hip-hop pedagogy. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, Article 1490432.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.

- Petchauer, E. (2009). Framing and reviewing hip-hop educational research. *Review of Educational Research*, 79(2), 946–978.
- Picciotti, & altri autori. (2018). Correlation between musical aptitude and foreign language learning skills.
- Russolo, G. (2017). Apprendimento lingue e danza hip hop (Tesi di laurea). Università Ca' Foscari Venezia.
- Serra, C. (2007). Murales e graffiti. Giuffrè.
- Toquero Martín, J. M. (2017). The use of hip hop music for English learning. Academia.edu.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Guerini.
- Turner, V. (2003). *Dal rito al teatro*. Il Mulino.

Sitografia

https://it.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_hip-hop

<https://schoolofart.it/storia-hip-hop-musica-cultura-societa/>

Apéndice



Figura 1

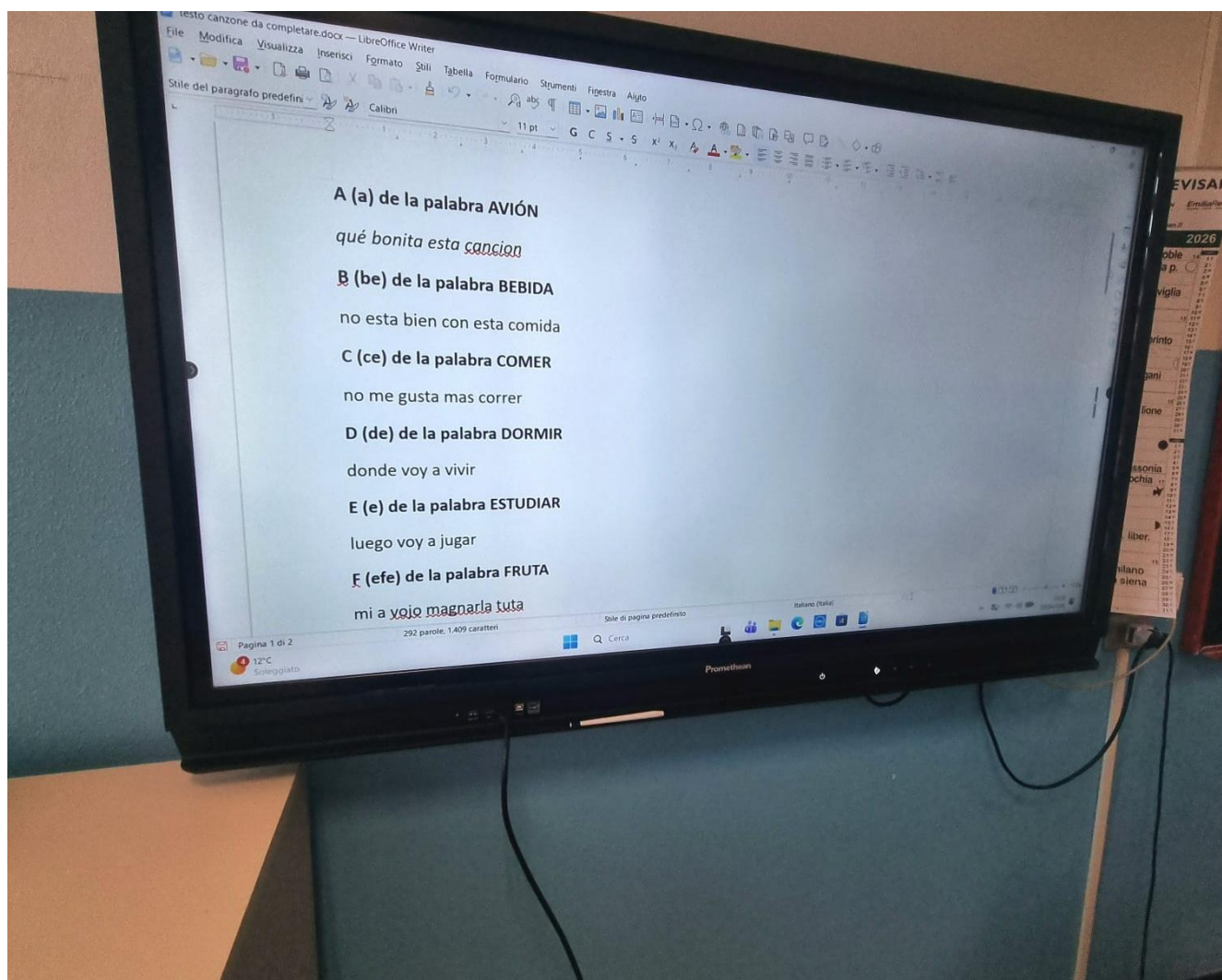


Figura 2

De la A a la Z

Completad las palabras misteriosas e ¡inventad versos divertidos!



GRUPO 1

A (a) de la palabra A _____ (Medio de transporte)

B (be) de la palabra B _____ (Comida)

C (ce) de la palabra C _____ (Rutina diaria)

D (de) de la palabra D _____ (Rutina diaria)

E (e) de la palabra E _____ (Rutina diaria)

F (fe) de la palabra F _____ (Comida)



De la A a la Z

Completad las palabras e ¡inventad versos divertidos!



GRUPO 3

L (le) de la palabra L _____ (Rutina diaria)

M (me) de la palabra M _____ (Comida)

N (ne) de la palabra N _____ (Rutina diaria)

Ñ (eñe) de la palabra Ñ _____ (Comida)

O (o) de O _____ (Casa)

P (pe) de la palabra P _____ (Casa)



De la A a la Z

Completad las palabras misteriosas e ¡inventad versos divertidos!



GRUPO 2

G (ge) de la palabra G _____ (Comida)

H (hache) de la palabra H _____ (Comida)

I (i) de la palabra I _____ (Rutina diaria)

J (jota) de la palabra J _____ (Rutina diaria)

K (ka) de la palabra K _____ (Comida)



De la A a la Z

Completad las palabras misteriosas e ¡inventad versos divertidos!



GRUPO 4

Q (cu) de la palabra Q _____ (Comida)

R (erre) de R _____ (Casa)

S (ese) de la palabra S _____ (Casa)

T (te) de la palabra T _____ (Medio de transporte)

U (u) de la palabra U _____ (Rutina diaria, verbo)



De la A a la Z

Completad las palabras misteriosas e ¡inventad versos divertidos!



GRUPO 5

V (uve) de la palabra V _____ (Casa)

W (doble uve) de W _____ (Casa)

X (equis) de X _____

Y (i griega) de Y _____ (Comida)

Z (zeta) de Z _____ (Comida)



Figura 3

SP4P

"De la A a la Z" – clase 2C

A (a) de la palabra AVIÓN
qué bonita esta canción

B (be) de la palabra BEBIDA
no está bien con esta comida

C (ce) de la palabra COMER
no me gusta más correr

D (de) de la palabra DORMIR
donde voy a vivir

E (e) de la palabra ESTUDIAR
luego voy a jugar

F (efe) de la palabra FRUTA
mi a vojo magnarla tuta

G (ge) de la palabra GALLETA
la voy a comprar en bicicleta

H (hache) de la palabra HELADO
lo compro cuando estoy cansado

I (i) de la palabra IR
después me voy a dormir

J (jota) de la palabra JUGAR
así me puedo descansar

K (ka) de la palabra KIWI
te gusta esta fruta, oui oui

L (ele) de la palabra LIMPIAR
mi vago a magnar

M (eme) de la palabra MANZANA
es bonita como tu hermana

N (ene) de la palabra NADAR
es fácil como cantar

Ñ (eñe) de la palabra ÑOQUI
se te i magni tuti te scioipi



O (o) de ORDENADOR
estamos buscando el amor

P (pe) de la palabra PUERTA
en la calle no se encuentra

Q (cu) de la palabra QUESO
yo te voy a dar un beso

R (erre) de REFRIGERADOR
eso está en mi comedor

S (ese) de la palabra SILLA
le pongo encima la mantequilla

T (te) de la palabra TRACTOR
to pare es un trabajador

U (u) de la palabra USAR
escucho a mi *mare* cantar

V (uve) de la palabra VENTANA
la está abriendo mi hermana

W (doble uve) de WIFI
está en mi casa y también aquí

X (equis) de XILÓFONO
es el sonido del teléfono

Y (i griega) de YOGUR
voy a vivir en el sur

Z (zeta) de ZANAHORIA
the end of nuestra historia



Figura 4

Materia	 Limiti della Posizione	 Impressioni Immediate	 Episodi Significativi	 Difficoltà di Interpretazione
Spagnolo	Non essendo la docente di spagnolo degli studenti, non mi è stato possibile assegnare un esercizio domiciliare finalizzato a verificare la memorizzazione del lessico affrontato. Tuttavia, ho richiesto a ciascun gruppo, in vista della lezione di musica (prevista per il lunedì), di memorizzare la propria strofa precedentemente elaborata. Tale attività è stata proposta con l'obiettivo di osservare se l'impiego delle rime e del ritmo musicale possa effettivamente favorire l'apprendimento linguistico.	Al mio ingresso in classe, dopo essermi presentata e aver comunicato agli studenti l'intenzione di proporre attività basate sulla pedagogia hip hop, ho osservato reazioni diversificate: una studentessa ha manifestato apertamente entusiasmo, la maggior parte della classe si è mostrata incuriosita, mentre alcuni studenti hanno dimostrato di possedere già conoscenze pregresse sull'argomento. Successivamente, attraverso un'attività di <i>brainstorming</i>, ho invitato gli studenti a condividere parole associate all'hip hop; le risposte fornite si sono rivelate tutte pertinenti e coerenti con il tema proposto. La classe si è mostrata complessivamente propositiva e disponibile all'espressione personale, contribuendo alla creazione di un clima partecipativo e inclusivo, nel quale nessuno è rimasto escluso. Gli studenti si sono inoltre messi al lavoro con tempestività, dimostrando coinvolgimento e motivazione fin dalle fasi iniziali dell'attività.	Sono rimasta sorpresa quando, a distanza di un certo tempo dalla consegna, uno studente ha chiesto se fosse possibile utilizzare, oltre alle lingue indicate, anche il dialetto veneto. A seguito di questa richiesta, più gruppi hanno manifestato l'interesse a impiegare tale varietà linguistica nelle loro produzioni.	Non è del tutto chiaro per quale motivo, nonostante la consegna prevedesse la possibilità di ricercare rime e termini complessi anche tramite l'uso di strumenti digitali (tablet e computer a disposizione), gli studenti abbiano preferito fare riferimento al libro di testo oppure individuare strategie alternative per la costruzione dei versi, come il ricorso a lingue diverse. Tale scelta può apparire in controtendenza rispetto all'uso diffuso della tecnologia nella società contemporanea; tuttavia, si configura come una manifestazione significativa di pratiche di <i>translanguaging</i> e della loro efficacia. Questo approccio ha infatti consentito, oltre le aspettative iniziali, la produzione di versi ironici e creativi, arricchiti anche dall'impiego di espressioni idiomatiche proprie della lingua veneta. Un'ulteriore riflessione è emersa nel momento in cui è stato richiesto agli studenti di rappresentare con gesti quanto elaborato: essi hanno spontaneamente scelto di disporsi in piedi, uniti nello spazio libero dell'aula, precedentemente organizzata in cinque gruppi, iniziando a muovere il corpo, anche attraverso piccoli salti, seppur per un tempo limitato di pochi minuti. Tale comportamento suggerisce una naturale propensione a integrare la dimensione corporea e performativa nel processo espressivo.

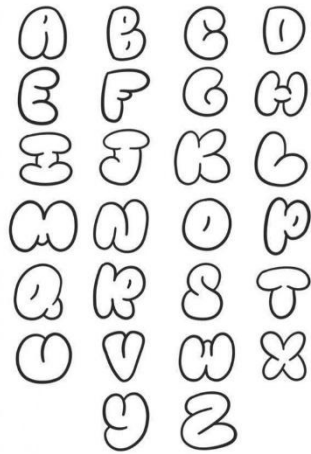
Arte e Immagine	Non essendo la docente di Arte e Immagine, non ho potuto dedicare un tempo approfondito alla trattazione degli aspetti tecnici, né fornire indicazioni dettagliate sulle modalità di realizzazione dei graffiti con maggiore precisione, anche attraverso l'eventuale utilizzo di materiali differenti, quali bombolette <i>spray</i> o pittura su superfici esterne. Tuttavia, tali elementi non si sono rivelati centrali ai fini dell'attività: tutti gli studenti sono riusciti a rappresentare le lettere in stile graffito in modo autonomo, senza necessitare di ulteriori spiegazioni o strumenti specifici, dimostrando capacità espressive adeguate e un buon livello di coinvolgimento.	Fin dalle fasi iniziali dell'attività, gli studenti si sono dedicati alla rappresentazione delle lettere, organizzando autonomamente il lavoro e suddividendo i compiti all'interno dei gruppi. Hanno dato ampio spazio alla propria creatività, cercando soluzioni originali e utilizzando in modo indipendente il materiale a disposizione, senza richiedere frequenti indicazioni da parte mia. Ho avuto la percezione che, già nel corso di questa lezione, si fosse instaurato un clima di fiducia e familiarità, con studenti che si sono mostrati a proprio agio fin da subito. Non sono emerse forme di resistenza o atteggiamenti oppositivi, probabilmente anche grazie all'atmosfera serena e collaborativa che caratterizza la classe, composta da alunni generalmente propositivi. Inoltre, come confermato dalla docente di spagnolo, l'attenzione degli studenti è stata catturata fin dalle prime fasi dell'attività. In tempi brevi, gli studenti sono riusciti anche a ideare un proprio "<i>tag</i>", ovvero una firma o nome d'arte, dimostrando ulteriore coinvolgimento e partecipazione attiva.	Un episodio significativo ha riguardato uno studente che ha attribuito la riuscita delle sfumature nella propria lettera all'utilizzo di un pennarello ormai scarico. A partire da questa osservazione, ho sottolineato come, in effetti, la cultura hip hop sia storicamente nata anche dall'impiego creativo di materiali di recupero o comunque limitati. Sono rimasta inoltre positivamente colpita dall'iniziativa di due studenti che hanno proposto di dividere il foglio A4 a disposizione, al fine di evitare sprechi e adottare un comportamento più attento all'ambiente, riuscendo comunque a portare a termine un elaborato efficace. Un ulteriore elemento degno di nota riguarda uno studente che, soddisfatto e orgoglioso del proprio elaborato grafico, ha scelto di non inserire i versi all'interno della lettera per non comprometterne l'estetica, preferendo collocarli all'esterno, attorno ad essa. Tale scelta evidenzia una particolare attenzione alla dimensione estetica e compositiva del proprio lavoro.	Al termine dell'ora, uno studente ha chiesto se fosse necessario conservare gli elaborati realizzati. L'impiego del verbo "dovere" risulta ambiguo e non consente di chiarire se la domanda fosse espressione di un obbligo percepito ("siamo tenuti a tenerli") oppure di un dubbio relativo alla loro destinazione (conservazione, consegna o eventuale eliminazione). Tale incertezza appare in parte inattesa, considerando il generale gradimento mostrato nei confronti dell'attività; è possibile, tuttavia, che gli studenti non avessero indicazioni chiare su come gestire i propri lavori. In seguito, la docente di Arte e Immagine ha suggerito di conservare gli elaborati nella cartellina personale dei disegni e, qualora non fossero stati completati, di terminarli in un secondo momento, con l'eventuale finalità di esporli successivamente.
-------------------------------	---	---	---	---

Musica	Non avendo avuto la possibilità di disporre di ulteriore tempo, non ho potuto soffermarmi sull'analisi della metrica né approfondire la spiegazione delle diverse tipologie di rima.	Gli studenti hanno manifestato interesse per la conoscenza della storia della cultura hip hop, tanto che alcuni di loro hanno richiamato contenuti affrontati in lezioni precedenti, evidenziando anche un approccio interdisciplinare all'interno della proposta didattica.	Una studentessa con disturbo dello spettro autistico mi ha donato una matita colorata blu, esprimendo di essersi trovata a proprio agio e di aver apprezzato le modalità di lavoro proposte. La docente di musica ha riferito che, nelle classi terze, utilizza il rap come strumento didattico per favorire un coinvolgimento più attivo degli studenti, sia nelle lezioni sia nella partecipazione a progetti e concorsi musicali.	Durante la correzione dell'handout CLIL sull'hip hop sono emerse alcune difficoltà: uno studente ha dichiarato di non aver compreso la consegna relativa all'esercizio di associazione tra immagini, descrizione e funzione educativa dei cinque elementi. Un altro studente ha fornito una definizione errata del DJing. Non è stato possibile stabilire con certezza se tali criticità fossero dovute al livello linguistico, a un momento di distrazione o a una non pienamente efficace spiegazione iniziale; tuttavia, dopo un'ulteriore chiarificazione, gli studenti sono stati in grado di correggere adeguatamente gli errori.
---------------	--	--	--	---

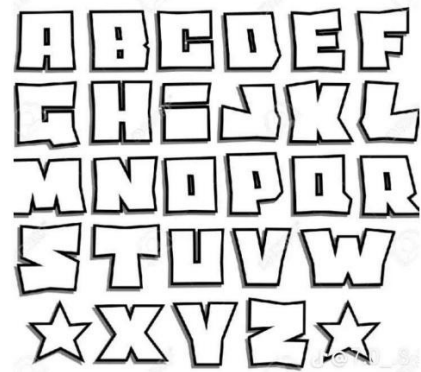
Figura 5

P = plenaria
C = parejas
FD = enfoque didáctico
LI = lengua
R = rimas
CR = creatividad
COL = colaboración
AC = análisis crítico
SET = *setting*
BS = pupitres individuales
CT = *circle time*
SE = sentados
PI = de pie
LB = libre
S = estudiante
I = profesor
INT = interacción
PART = participación
B = baja
M = media
A = alta
EHHA = elementos de hip hop activados
BR = *breaking*
GR = graffiti
KS = *knowledge of self*
NO = ningún elemento
EM = emociones
+ = positivas
- = negativas

Bubble Letters



twisty of all types



blockbuster

wild style



Figura 7



Figura 8

LA CULTURA HIP HOP

Più di un genere musicale. Una voce dalla strada.

IMMAGINATE UN QUARTIERE DOVE NON C'È NIENTE: NIENTE SOLDI, POCCHI PARCHI, SOLO PALAZZI GRIGI E UN'AUTOSTRADA CHE SPACCA IN DUE LE CASE. COSA FARESTE PER DIVERTIRVI?

LE ORIGINI: IL BRONX

L'Hip Hop nasce nel Bronx (New York) all'inizio degli anni '70.

In quel periodo, il quartiere era segnato da estrema povertà e degrado. La costruzione di una gigantesca autostrada aveva letteralmente diviso a metà le comunità locali.

In questo contesto difficile, i giovani non si sono arresi. Hanno iniziato a trasformare la rabbia e la frustrazione in pura creatività.

LA DATA STORICA

11 AGO 1973

IL PRIMO BLOCK PARTY

1520 SEDGWICK AVENUE

La data simbolo della nascita dell'Hip Hop è l'11 agosto 1973. In questa giornata, [DJ Kool Herc](#) organizzò una festa di quartiere (block party) storica.

Quella sera segnò l'inizio di un movimento inarrestabile che voleva dare voce a chi non ne aveva, portato avanti poi da pionieri come [Afrika Bambaataa](#).

I 5 ELEMENTI

La cultura Hip Hop non è solo Rap. Si regge su cinque pilastri fondamentali che uniscono arte, musica, danza e pensiero.

MUSICA E DANZA

MCING (RAP)

È l'arte di parlare a ritmo. Nasce dai "Maestri di Cerimonia" (MC) che infuocavano la folla e microneavano durante le feste e i block party.

DJING

L'arte di usare i giradischi come strumenti musicali. I DJ creavano nuovi ritmi mescolando i dischi in vinile: avanti e indietro (il famoso "scratching").

BREAKING

Conosciuta come Breakdance, è una danza acrobatica. I passi spesso imitavano le azioni della quotidianità, rese stilizzate o movimenti di robot.

WRITING (GRAFFITI)

L'ARTE VISIVA

Il quarto elemento è il Writing, l'arte dei graffiti.

Consiste nello scrivere il proprio nome (chiamato tag) o realizzare complessi e coloratissimi disegni sui muri e sui vagoni della metropolitana.

In un mondo che ignorava questi ragazzi, fare graffiti era un modo potente, visibile e indelebile per gridare al mondo: "io esisto".

KNOWLEDGE OF SELF

LA CONOSCENZA DI SÉ

Questo è il quinto elemento, considerato il cuore pedagogico dell'Hip Hop.

Non si tratta di fare spettacolo, ma di studiare, conoscere la propria storia e avere una profonda consapevolezza di chi si è.

L'obiettivo finale? Migliorare se stessi per poter, di conseguenza, migliorare l'intera società che ci circonda.

L'HIP HOP A SCUOLA

Perché oggi gli insegnanti usano la "Pedagogia Hip Hop" in classe?

- AUT LA MEMORIA**
Il ritmo costante, le rime e la ripetizione tipiche del Rap agiscono come trucchi per la mente, facilitando la memorizzazione di parole nuove e concetti difficili.
- Sviluppa il Linguaggio**
Scrivere testi rap richiede creatività. Amplia il vocabolario, insegna a giocare con la figura retorica e a usare la lingua in modo originale e personale.
- Promuove il Pensiero Critico**
Analizzare i testi delle canzoni rap (che spesso parlano di vita reale) aiuta i ragazzi a riflettere su temi immensi come le ingiustizie sociali, il razzismo e il rispetto.
- Inclusione e Partecipazione**
L'Hip Hop crea un cerchio (cypher) dove tutti sono uguali. Trasforma la classe in una comunità più unita, dove ognuno può esprimersi senza paura di essere

MOMENTO DI RIFLESSIONE

- COSA AVETE FATTO?**
- COSA VI HA COLPITO?**
- COSA VI HA AIUTATO A IMPARARE?**
- QUALE ATTIVITÀ VI HA PERMESSO DI ESPRIMERVI MEGLIO?**

PEACE, LOVE, UNITY + HAVING FUN!

Grazie per aver partecipato!

IMAGE SOURCES

- https://www.instagram.com/afrika_bambaataa/ - 10.08.2018 - AFRIKA BAMBATAA - cypher
- https://www.instagram.com/dj_koolherc/ - 10.08.2018 - DJ KOOL HERC - cypher
- https://www.instagram.com/dj_koolherc/ - 10.08.2018 - DJ KOOL HERC - cypher
- https://www.instagram.com/dj_koolherc/ - 10.08.2018 - DJ KOOL HERC - cypher

Figura 10



L'Hip Hop

"Immaginate un quartiere dove non c'è niente: niente soldi, pochi parchi, solo palazzi grigi e un'autostrada che spacca in due le case. Cosa fareste per divertirvi?"

1. Com'è nato l'Hip Hop?

L'Hip Hop non è solo un genere musicale, ma una vera e propria cultura nata nel **Bronx** (un quartiere di New York) all'inizio degli anni '70. In quel periodo, il quartiere era segnato da povertà, degrado e dalla costruzione di una grande autostrada che aveva diviso le comunità.

In questo contesto difficile, i giovani iniziarono a trasformare la rabbia e la frustrazione in creatività. La data simbolo della nascita dell'Hip Hop è l'11 agosto 1973, quando DJ Kool Herc organizzò una festa di quartiere (chiamata *block party*) al numero 1520 di Sedgwick Avenue. Quella sera segnò l'inizio di un movimento che voleva dare voce a chi non ne aveva e un pioniere di questo movimento è stato Afrika Bambaataa.

2. I 5 Elementi dell'Hip Hop

La cultura Hip Hop si regge su cinque pilastri o "discipline" fondamentali:

1. **MCing (Rap):** È l'arte di parlare a ritmo di musica. Nasce dai "Maestri di Cerimonia" (MC) che incitavano la folla durante le feste.
2. **DJing:** L'arte di usare i giradischi come strumenti musicali, creando nuovi ritmi muovendo i dischi in vinile (lo *scratch*).
3. **Breaking (Breakdance):** Una danza acrobatica e creativa per esprimere la propria identità. I passi spesso imitavano scene di vita quotidiana o movimenti meccanici (come i robot).
4. **Writing (Graffiti):** L'arte visiva di scrivere il proprio nome (*tag*) o fare disegni sui muri e sui vagoni della metropolitana per dire "io esisto". Aiuta a rappresentare emozioni e concetti.
5. **Knowledge of Self (Conoscenza di sé):** È il cuore pedagogico dell'Hip Hop. Significa studiare, conoscere la propria storia e avere consapevolezza di chi si è per migliorare se stessi e la società.

3. Perché l'Hip Hop si usa a scuola per imparare?

Oggi gli insegnanti usano la "Pedagogia Hip Hop" perché è un metodo molto potente per aiutare gli studenti:

- **Aiuta la memoria:** Il ritmo, le rime e la ripetizione tipiche del rap facilitano la memorizzazione di parole nuove e concetti difficili.
- **Sviluppa il linguaggio:** Scrivere testi rap amplia il vocabolario e aiuta a usare la lingua in modo creativo.
- **Promuove il pensiero critico:** Analizzare i testi delle canzoni aiuta a riflettere su temi importanti come le ingiustizie sociali e il rispetto.
- **Inclusione e Partecipazione:** L'Hip Hop crea un ambiente dove tutti possono partecipare e sentirsi parte di una "comunità di pratica", trasformando la classe in un luogo più unito.



Esercitazione: Hip Hop – Trasformare il Mondo con l'Arte

1. Completa el Texto: Los Orígenes en el Bronx

Completa las frases con las palabras correctas: **Bronx, creatividad, 1973, paz, DJ Kool Herc.**

El Hip Hop nació en Nueva York, concretamente en el barrio del a principios de los años 70.

En un contexto de pobreza, los jóvenes decidieron transformar su realidad a través de la

El evento simbólico del nacimiento de esta cultura fue la fiesta (*block party*) organizada por el 11 de agosto de Gracias a pioneros como Afrika Bambaataa, el Hip Hop se convirtió en una alternativa a la violencia, transformando el conflicto en una búsqueda de unidad y respeto.

2. Une el Elemento con su Función

Relaciona cada elemento del Hip Hop con la función educativa que experimentamos en clase.

Elemento	Acción Experimentada	Significado Pedagógico
 MCing (Rap)	Uso de la tecnología	Enseña a unir y mezclar sonidos
 DJing	Escritura de rimas y ritmo	Es el corazón: entender quiénes somos
 Writing	Conciencia de uno mismo	Ayuda a representar emociones y conceptos
 Breaking	Dibujo y Graffiti	Permite expresar la propia identidad
 Knowledge of self	Movimiento del cuerpo	Potencia la memoria y el léxico

Figura 11



Questionario: Lo Spagnolo a ritmo di Hip Hop

Segna con una crocetta quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate, la tua opinione è fondamentale per la mia ricerca!

		1 (No) 😞	2 (Poco) 😐	3 (Così così) 😊	4 (Sì) 😊	5 (Molto) 😍
1	"Mi sono sentito/a coinvolto/a nell'attività"					
2	"L'attività mi ha aiutato a ricordare parole/espressioni"					
3	"Mi è piaciuto esprimermi attraverso musica, gesto o disegno"					
4	"Ho collaborato con i compagni"					
5	"Mi sono sentito/a libero/a di partecipare"					

Gracias 🎤 ✨

Figura 12

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritta Jessica De Rossi, matricola numero 88485,

iscritta presso Ca' Foscari al corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio, percorso Linguaggio e cognizione, autrice della tesi di laurea "Rap, Identità e Lingue: l'Hip Hop come Strumento di Apprendimento e Inclusione Linguistica", relatrice Marcella Menegale, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n.445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della mia tesi di laurea, in particolare:

- "ChatGPT-5, versione rilasciata ad agosto 2025 e ChatGPT-5.5, versione rilasciata ad aprile 2026; Gemini;
- gli strumenti sono stati utilizzati per:
 - revisione e ottimizzazione dei testi per migliorare chiarezza e coerenza;
 - generazione di grafici e calcoli per la presentazione dei dati;
 - supporto alla scrittura automatica di frasi;
 - creare *handout* e materiale scolastico (*PowerPoint* e questionari per integrare la parte metodologica);
- nei vari capitoli della tesi;
- è stata verificata la correttezza, la qualità e l'attendibilità delle informazioni e dei testi eventualmente generati, con la lettura e la rielaborazione personale mediante verifica autonoma dei calcoli.

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.