

TIPOLOGÍA DE EXPLOTACIONES DIDÁCTICAS DE LAS CANCIONES

JUAN F. JIMÉNEZ, TERESA MARTÍN, NÚRIA PUIGDEVALL¹⁹

En los años 1990 varias ponencias en encuentros de enseñantes, varios artículos y unos cuantos libros u opúsculos especializados nos han revelado una coincidencia sorprendente no sólo en el interés por el tema que aquí tratamos, sino también en el lenguaje empleado y en muchas propuestas de explotación didáctica de la música y de las canciones. Casi todos reconocemos haberlas empleado en nuestras clases y haberlas visto usar a otros profesores y, admitida su importancia como material didáctico, hemos lamentado la insuficiente atención que les han prestado los editores de los países hispanohablantes.

Dedicados a enseñar español a extranjeros desde hace bastante tiempo queremos unir nuestro testimonio al de quienes nos han precedido en llamar la atención sobre el provecho de los fenómenos musicales –o vinculados a la música– para el conocimiento de las lenguas la materna de cada uno y las segundas o las extranjeras. En 1993 publicamos en Nápoles unos ejercicios que habíamos elaborado con las letras de algunas canciones muy conocidas en todo el mundo hispánico y pensados más bien para estudiantes adultos italianos. Al poner manos a la obra fuimos descubriendo más y más aspectos interesantes en el material que analizábamos, suscitador entre nosotros –desde el principio de nuestra colaboración para el libro– de un intercambio de puntos de vista que acabó por alterar no pocos de nuestros hábitos didácticos. Partíamos en aquel entonces de la experiencia personal de cada uno al introducir las canciones en clase. La ocasión de contrastar el resultado de aquellos encuentros a la sombra del Vesubio se presentó a medida que de los debates iniciales nuestro proyecto empezó a pasar a propuestas concretas de ejercicios y al intento de publicarlas. El contacto con editoriales en España no fue muy alentador. Pero alguna de ellas nos reveló que existían iniciativas muy interesantes para relacionar la música con la enseñanza de varios idiomas.

Curioso fue descubrir que, en el ámbito del castellano, podríamos remontarnos a precedentes de hace medio siglo, pues cuando buscábamos datos sobre la compositora de “Bésame mucho” leímos que a Consuelo Vázquez también se le debía, *Aprenda español por medio de canciones*, título de un método para extranjeros ahora inencontrable. En revistas francesas, italianas, inglesas, estadounidenses, alemanas, además de otras del mundo hispánico, leímos páginas abiertas a las reflexiones en torno a nuestro tema desde no mucho

¹⁹ * Los autores coincidieron en Nápoles durante algunos años de ejercicio profesional en distintas facultades universitarias. En esa ciudad continúan Teresa Martín (Instituto Cervantes e Istituto Orientale) y Núria Puigdevall (Istituto Universitario S. Orsola Benincasa y Università Federico II) mientras que Juan F. Jiménez enseña actualmente en el Instituto Cervantes de Nápoles (datos en el momento de la publicación del artículo).

después de aquella incursión de la compositora mexicana y con alguna tardanza, sobre todo en los años de esta década, las han secundado estudios más amplios que mencionaremos a lo largo de esta ponencia.

Quienes presentamos la música y las canciones ante la comunidad de los profesores de lengua sentimos un parecido afán por justificar, apelando a grandes nombres de la psicología y la pedagogía, la seriedad de nuestras propuestas. Sin embargo las introducciones de los libros y artículos a los que nos estamos refiriendo no se detienen mucho en la teoría, que se mezcla a menudo con avances de la aplicación práctica sugerida unos párrafos después.

En realidad la defensa del uso didáctico de las canciones recurre a argumentos muchas veces idénticos a los que han servido para incorporar a las clases de lengua los fragmentos literarios, los recortes de periódicos o, en tiempos más recientes, escenas tomadas de la televisión o el cine como antes extraídas de boletines, seriales o consultorios radiofónicos. Por algunos de esos medios también la música ha encontrado resquicios para asomarse a la enseñanza de los idiomas, por ejemplo en compañía de la publicidad comercial o la propaganda política, géneros que no han dudado en servirse de una colaboradora tan efectiva para la transmisión de sus mensajes.

La característica fundamental de las canciones es que al añadir a los textos la música ésta consigue del oyente una predisposición psicológica, sensorial, cultural diferente de la que suscita la sola lectura y en el aula se introduce un factor de cierta igualdad entre enseñante y alumnos, pues el código musical no lo conoce en exclusiva el profesor y la respuesta a la música es difícilmente previsible.

LAS CANCIONES ¿UN MATERIAL DIDÁCTICO DESAPROVECHADO?

El cantautor valenciano Raimon nos advierte en su último disco²⁰ cómo las canciones “nos tienen a nosotros, se hacen notar, nos van entrando por los ojos, los oídos, la piel”. Desde su profesión de cantante, Raimon insiste en algo que no ha dejado de atraer la curiosidad de los científicos.

Las canciones se pegan a nosotros²¹ y, sin embargo, lo que en torno a ellas se lleva investigado no ha sido suficiente para lograr que la mayoría de los manuales de español para extranjeros se detengan un poco en la explotación de los ejemplos musicales que, casi sin excepción, proponen en sus páginas, ni para que libros, o materiales en otros soportes, dedicados explícitamente al ejercicio de las destrezas auditivas o basados en muestras sonoras dejen de ignorar las canciones y la música.

Es decir que se ha venido desperdiciando un filón de recursos ofrecidos por las músicas y las letras de las canciones, por las biografías de sus compositores e intérpretes y por los demás productos editoriales vinculados a la música en los países de lengua castellana. Sobre muchas de las ramificaciones del fenómeno musical que pueden sernos de provecho a los enseñantes del idioma ya han dado aviso colegas de diversas lenguas como Javier Santos Asensi²² y Bernardo Valdés²³ en español, Lidia Costamagna²⁴ en italiano, Louis-Jean Calvet²⁵ en francés, varios equipos internacionales de profesores en alemán²⁶, Tim Murphey en inglés y muchas otras personas como nosotros mismos²⁷.

²⁰ Raimon: *Desig de cançons* en el CD “Recitals del Palau”, Picap, 1997.

²¹ Maley, Alan en su prólogo al libro de Tim Murphey: *Music and song*, OUP, Oxford, 1992, p. 3.

²² Santos Asensi, Javier, *M de música*, Col. Tareas, Difusión, Barcelona, 1997. Para otras obras suyas v. bibliografía al final de estas páginas.

²³ Valdés, Bernardo, *El español a través de su música*, Instituto Cervantes, New York, s.f.

²⁴ Costamagna, Lidia, *Cantare l'italiano. Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni*, Guerra Edizioni, Perugia, 1990.

²⁵ Calvet, Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère: outils théoriques*, Clé Internationale, Paris, 1980.

²⁶ POOL-LIFDU, *Mein Gespräch, meine Lieder. Liedermacher im Deutschunterricht*, Langenscheidt, Berlin-München, 1986 y *Heute hier, morgen dort. Lieder, Chansons und Rockmusik im Deutschunterricht*, Langenscheidt, Berlin-München, 1991.

²⁷ Jiménez, Juan F., Martín, Teresa y Puigdevall, Núria, *¿Cantamos?*, V. Pironti, Napoli, 1993.

No hace falta convencer a nadie del impacto que las grabaciones musicales en español tienen en el mundo y no sería demasiado aventurado afirmar que un significativo porcentaje de alumnos se acerca a aprender el español motivado por esta música. Por otra parte, la canción ha sido quizás trascendental en todas las fases históricas de la literatura en castellano y para el mantenimiento de la cohesión lingüística hispanoamericana. Otras épocas han podido ser más sensibles a esa relación estrecha entre lo cantado y lo escrito, por lo menos desde el tiempo de los trovadores y juglares; pero hasta en nuestros días encontramos lúcidos análisis que resaltan la importancia cultural o social de las melodías y los textos contemporáneos de las canciones y el peso agregado por sus industrias afines²⁸. Manuel Vázquez Montalbán, Jesús Ordovás, Jordi Sierra y Fabra, F. González Lucini y otros que aparecen mencionados en nuestra bibliografía son de los seguramente pocos, al menos en España, que han profundizado en esas interpretaciones desde la semiología, la sociología, la historia o la retórica. Nos gustaría saber que en otros países hispanohablantes hay muchas más obras de las que nuestra lista al final recoge.

Las canciones antiguas y modernas, cultas o populares constituyen verdaderos inventarios -a veces canteras- de lengua viva, no del todo atendidos por los lexicógrafos ni los gramáticos a pesar de que formas gramaticales y expresiones presentes en temas musicales (por ejemplo la preposición "pa" alternativa a "para", no sólo en registro vulgar, o el uso supuestamente anómalo del subjuntivo en frases como "yo no sé si tenga amor la eternidad" o las numerosas palabras que gracias a la enorme difusión por todo el ámbito hispanohablante de los textos que las contienen han dejado de ser regionales o locales del vocabulario porteño, llanero, mexicano, andaluz etcétera y merecerían figurar en los diccionarios y las gramáticas del español general.

Por eso sorprende, asimismo, la rareza en el mercado hispánico de cancioneros actuales recopilados en buenas ediciones, serias y cuidadas, o la dificultad del acceso de los enseñantes de español a las bases de datos sobre autores e intérpretes de canciones en nuestro idioma, sobre las versiones editadas de una misma canción o los soportes en los que se comercializan y la propiedad de sus derechos, por ejemplo. Se ha dado muy poca divulgación de los puntos de referencia para coleccionistas, los archivos sonoros y, por increíble que parezca, incluso los conciertos. Todo esto contrasta clamorosamente con lo que sucede en otras lenguas.

Jean Bouclon señaló que "...un conocimiento por lo menos básico de nuestra música arrojaría nuevas luces sobre nuestro acercamiento a la cultura hispánica y nos ayudaría a transmitir nuestro mensaje a los alumnos [...] además, no olvidemos que cualquier esfuerzo en favor de la difusión de la música hispánica contribuye, lenta pero eficazmente y en profundidad, a la valoración de nuestra cultura y de ahí nuestro idioma"²⁹; mencionaba el reproche que le dirigió una responsable del movimiento vocal internacional *A Coeur Joie*: "No se suele interpretar música española quizá porque no se habla mucho el español" y su respuesta de que "no se habla mucho español quizá porque no se suele interpretar música española".

Hemos oído a musicólogos lamentarse de la ignorancia en que se sigue manteniendo a compositores e intérpretes de la música instrumental y vocal hispánica de los distintos períodos, aunque algunas iniciativas editoriales, discográficas y bibliográficas³⁰ han empezado a colmar esas lagunas. También nosotros rendimos un tributo de reconocimiento a la ya veterana excepción que sigue representando el Servicio de Cooperación Cultural de Radio Nacional de España, que no sólo ofrece recopilaciones sonoras de una utilidad poco discutible, sino que las acompaña de utilísimas transcripciones de sus programas, abundantes textos complementarios e imágenes y hasta de reflexiones teóricas sobre su empleo en las aulas.

²⁸ v. artículo "Vender el español" en la revista *El exportador*, núm. 7, febrero 1998.

²⁹ Bouclon, Jean, "La música española brilla por su ausencia" en *Boletín de la Asociación europea de Profesores de Español*, XV, 28, pp. 111-115.

³⁰ En el momento de entregar estas páginas en Expolingua 98 se ha publicado *Gente que canta. Canciones para estudiantes de español* (de la Ed. Difusión, Barcelona) en disco y casete y se ha anunciado la salida al mercado de *Canciones para aprender en español* (de Edinumen, Madrid) en soporte multimedia. Antes, hace algunos años, Ediciones del Prado, la revista "Cambio 16" o el diario "El País", por ejemplo, han editado colecciones de gran interés para la historia musical reciente en nuestro idioma.

LAS CANCIONES Y LA MÚSICA COMO MATERIAL EN CLASE

Se afirma que el 45% del tiempo dedicado por un adulto a la comunicación se emplea en escuchar³¹ y a la comprensión auditiva se ha destinado un buen número de publicaciones teóricas y con ejercicios para el aula. Ya al principio de este trabajo lamentábamos, sin embargo, que la música y las canciones hayan quedado bastante desatendidas por los investigadores y editores del español como lengua extranjera.

“La audición de una canción desencadena en el alumno y en nosotros, profesores, sensaciones y reacciones diferentes. La comunicación entre estas dos culturas introduce una situación pedagógica generadora de enriquecimiento mutuo”³².

“Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores...”³³.

El trabajo con canciones -y, por extensión, con la música- entraría naturalmente en el espacio programado en clase para las destrezas auditivas, pero sabemos que puede integrar todas las demás, ya que no existe ejercicio auditivo que no lleve aparejadas las correspondientes instrucciones y recomendaciones de práctica de lectura o de expresión oral y que es frecuente pedir a los alumnos algún tipo de manifestación por escrito, siquiera sea la de completar espacios en blanco o rellenar cuestionarios más o menos esquemáticos.

La música por sí sola puede desplegar su potencial desde el inicio de una clase, como elemento creador de un determinado ambiente o *desinhibidor*, o sirviendo de acompañamiento de otras actividades -lo cual ya es una opción didáctica, bastante elaborada por cierto en algunos enfoques metodológicos como la sugestopedia- e incluso independizarse aún más y servir para actividades de expresión vocal y corporal.

Pocos materiales motivan tanto a los alumnos y a los profesores, cualquiera que sea su sensibilidad, y es insólito topar con personas incapaces de vincular la música a un momento u otro de sus vidas. Varios psicólogos y lingüistas han tratado de demostrar la enorme influencia de la música en la formación del individuo: como precedente y ayuda al desarrollo del habla (Livingstone, 1973), como posible manifestación o activador del teórico *mecanismo de adquisición* de las lenguas (Krashen, 1983), como agente de relajación y agitación, como factor de integración de los individuos en alguna parte de la sociedad, de armonía con uno mismo y con el grupo, cultura, patria, religión, revolución etcétera, tanto como por su similitud con el *lenguaje egocéntrico* de que habla Piaget (1923) en referencia al placer de escucharse³⁴.

“La música es un magnífico estímulo para la expresión: a partir de una canción romántica o de baile, se puede pedir a los alumnos que expliquen, oralmente o por escrito varias cosas: las sensaciones que les sugiere, cómo es el músico imaginario que toca o canta la canción, dónde se puede bailar, ponerle letra, etcétera”³⁵.

El carácter pegadizo de ciertas melodías o ciertos fragmentos líricos, el enlace entre las canciones y la memoria a corto y largo plazo o el interés mostrado desde siempre hacia las canciones por todos los tipos de retórica ideológica son fenómenos sobre los que se ha investigado y sin duda se va a seguir investigando.

Estamos hablando ya de la música asociada a la letra; la imponente carga cultural de los textos de las canciones se pone de manifiesto no sólo cuando reproducen más o menos fielmente poemas, sino también al encerrar contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana. Si, como hemos dicho, la música en el aula iguala hasta cierto punto al profesor y a los alumnos en su capacidad de respuesta ante ella, la letra de

³¹ El dato lo recoge de Paul T. Rankin (1928, Ohio State University) en *Aguzar el oído con RNE*, R.W. Rix, Servicio de Cooperación Cultural de RNE, sin fecha.

³² Mata Barreiro, C., “Las canciones como refuerzo en las cuatro destrezas” en *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Santillana, Madrid, 1996, p. 159.

³³ Cassany, Daniel et al., *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 1994, pp. 406-409.

³⁴ v. Tom Murphey, *Music and Songs*, O.U.P., Oxford, 1992, p. 7.

³⁵ Cassany: *op. cit.* p. 126.

las canciones -como cualquier otro texto literario- da pie en cambio a que el profesor estimule en los alumnos la búsqueda de esos contenidos culturales o los explicita él mismo.

UN EJEMPLO DE EXPLOTACIÓN

Nosotros publicamos hace algunos años los ejercicios que habíamos elaborado a partir de las letras de algunas canciones en español³⁶. Escogimos diez canciones de estilos diferentes, comercializadas en todo el ámbito hispanohablante y que llegaron a nuestras manos en versiones grabadas en discos o en cintas magnetofónicas de sencillísima adquisición, sin que necesariamente nos parecieran mejores que otras. En todos los casos se trataba de piezas de las que nos habíamos servido repetidamente en las clases por contar con una favorable acogida entre nuestros alumnos o incluso haber sido propuestas por ellos. Nos parecían muy ricas en contenido cultural (“Las cuatro y diez”, “Mediterráneo”, “Y ríase la gente” o “No puede ser”), en variedad de formas gramaticales (“Abrázame”, “Bésame mucho” o “Para vivir”) o por su vocabulario (“Gracias a la vida”, “Pedro Navaja”, “Volver”) y casi todas bastante conocidas, además de fácilmente cantables.

Las letras de esas canciones nos interesaron sobre todo como textos auténticos, no siempre explícitamente ricos en contenido denotativo, pero sí con informaciones entrecruzadas de un modo espontáneo, y en diversos planos, pese a los condicionamientos literarios (y sus características discursivas específicas: escasísima interacción, por ejemplo) y a su inseparable relación con la música y con la voz o el ambiente.

Decidimos explotarlas mediante ejercicios que tuvieran la peculiaridad de limitarse todo lo posible al vocabulario original de cada canción, por lo menos en las actividades destinadas a principiantes. Nuestro principal objetivo era que los alumnos disfrutaran de ellas como canciones y luego, en la medida de lo posible, aprendieran la canción con un conocimiento casi exhaustivo del significado de sus palabras.

Todo empezaba con una conversación (o eventualmente un escrito) de encuadre, que de un modo personal u otro ligara la canción con el mundo personal de los alumnos y anticipara el tema o los temas aludidos en el texto (para “Bésame mucho” sugeríamos: ¿a quién se puede saludar o despedir con un beso?; ocasiones en que la gente se besa; perder a alguien, perder algo; personas de las que se quiere estar cerca; tener miedo a qué) antes de escuchar la canción. Oída ésta la primera vez, recomendábamos que se rellenara el cuadro

¿AGRADO?
TIPO DE MÚSICA
TIPO DE INTÉRPRETE
SE PARECE A

o se formularan preguntas sobre las condiciones de la grabación -¿en directo o en estudio? ¿con que instrumentos? ¿con coro? etcétera- para obtener de los alumnos una respuesta escueta, poco verbal, resultado de negociación en caso de que se trabajara en pequeños grupos.

La segunda actividad era de control de la audición mediante cuestionarios que pidieran a los alumnos un comportamiento similar al de los nativos ante frases de sonido muy parecido a las que pronuncian los cantantes y para que, con su profesor, analizaran las causas de los fragmentos mal entendidos - desplazamientos de acentos a causa del ritmo o de la melodía, pronunciaciones regionales, vocabulario insólito etcétera- por ejemplo, en “Bésame mucho”, el ejercicio de opción múltiple:

³⁶ Jiménez, Martín y Puigdevall, op. cit.

¿Hemos oído bien? El cantante dice: Bésame mucho...

- a) ... como si fuera de noche y la última vez
- b) ... como si fuera esta noche por última vez
- c) ... como si fuera esta noche la última vez

Pero la mayoría de las actividades giraban en torno al significado aun bajo la apariencia de ejercicios formales de separación de frases artificialmente unidas (reelaboradas con el máximo respeto del léxico contenido en cada canción) o de ordenación y reconstrucción de frases utilizando conectores elegidos por el profesor. La expansión pretendíamos obtenerla al proponer otros ejercicios que desde el texto de las canciones abrieran la posibilidad de que los alumnos recrearan las circunstancias de cada relato, inventaran diálogos más o menos guiados a partir de algún elemento contenido en la letra, continuaran la historia narrada en la canción o la titularan a su manera. Ciertas ambigüedades como las del aspecto temporal de los verbos se nos han revelado como generadoras de animados debates cuando se han introducido en los cuestionarios. Por ejemplo, en "Mediterráneo".

Clasificar las siguientes acciones de la canción en el cuadro. Una misma frase puede incluirse en más de un apartado.

ANTES AHORA DESPUÉS SIEMPRE UNA VEZ

- a) Llevo tu luz y tu olor por donde quiera que vaya.
- b) Qué le voy a hacer.
- c) Nací en el Mediterráneo.
- d) Te vas pensando en volver.
- e) Enterradme sin duelo.
- f) Cien pueblos han vertido en ti su llanto.

En todas estas tareas reconocimos más tarde los autores una actitud intervencionista, que no contemplaba la participación de los estudiantes en la elección de las muestras ni de los ejercicios propuestos. Veremos, en la tipología que sigue, otras alternativas más negociadas que la práctica nos ha ido haciendo preferir.

UN ESBOZO DE TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS CON MÚSICA Y CANCIONES

Sin dudar de la utilidad de otros epígrafes que clasifiquen la explotación en clase de los materiales musicales (por ejemplo dividiendo los ejercicios en más bien gramaticales o más bien de vocabulario o teniendo en cuenta las destrezas que vayan a entrar en juego con ellos), en esta ponencia nos referiremos simplemente a actividades previas, simultáneas o posteriores a la audición y trataremos de que en cada una de esas fases no falten ejercicios de relaciones, agrupaciones o distinciones, de vertido de lo puramente sonoro a lo lingüístico o a lo visual, de transcripción, selección y registro de datos, de síntesis o ampliación de textos, de reacciones, inferencias, evaluaciones y predicciones.

Nos importa subrayar que, con un mínimo de predisposición favorable en el grupo, el profesor y los alumnos son perfectamente capaces de:

- Transformar en música los ruidos del aula, arrastrando o golpeando los objetos, y los del cuerpo como toser, batir palmas y pies, bisbisear, gritar, tararear³⁷
- Cantar con o sin instrumentos y con todo ello.
- Crear canciones especiales para uso didáctico.

Si no, recurrimos a grabaciones del mercado instrumentales o vocales, de cualquier estilo y en cualquier lengua -no sólo en la lengua meta- aportadas por el profesor o por los alumnos, y somos partidarios de dejar a éstos en gran medida la elección de las obras, como también de que ellos se encarguen de producir el máximo del material de trabajo y de gestionar la mayoría de las tareas.

I. ACTIVIDADES PREVIAS A LA AUDICIÓN

Que abarcan desde crear la música y las canciones, como más arriba hemos sugerido, hasta cualquier ejercicio que sirva para despertar expectación hacia el tema o los temas sobre los que se va a trabajar y, si se desea, negociar el resto de las actividades en las fases sucesivas:

- Conversar sobre los conocimientos musicales del grupo: quién sabe solfeo, quién toca algún instrumento o dispone de ellos en casa, quién ha cantado o tocado antes, quién entiende de sonido y sabe manejar los equipos, quién posee datos o imágenes sobre los músicos favoritos.
- Componer sonidos que acompañen otras actividades o se consideren adecuados para determinados textos de los manuales o grabaciones audiovisuales empleados en clase.
- Interpretar las composiciones creadas en clase.
- Escribir e intercambiar en clase tarjetas sobre gustos musicales en las que se especifiquen los géneros, los títulos de las canciones, los nombres de los intérpretes etc. preferidos o detestados.
- Leer listas de éxitos musicales de los periódicos o escucharlas en programas de radiotelevisión que den cuenta del orden de posiciones, del tiempo en ellas y de sus cambios.
- Elaborar listas de ese tipo a partir de las preferencias recogidas en la clase.
- Ver y escuchar programas audiovisuales sobre música y conversar o escribir sobre ellos.
- Determinar la presencia de la música en los propios manuales y materiales empleados en clase más otras posibilidades al alcance del profesor y de los alumnos en el lugar de residencia.
- Establecer un programa de audiciones musicales negociado entre todos en clase, etcétera.

Sugerimos siempre que las obras seleccionadas se encuadren mediante:

- Conversaciones guiadas sobre temas aludidos o sugeridos por la obra (ej., en la canción "Mediterráneo" de J.M. Serrat, sobre cómo pasamos nuestra niñez, lugares de veraneo, paisaje mediterráneo, cultura mediterránea, colores favoritos), el estilo, el género, el intérprete, el autor o el período correspondiente.

³⁷ Recomendamos a quien en esto se interese particularmente la lectura de *El arte de los ruidos*, de Luigi Russolo, Centro de Creación Experimental, Facultad de Bellas Artes, Cuenca, 1998.

- Reacción ante imágenes relacionadas con la canción escogida o ante fragmentos de su letra (siguiendo el ej. anterior, foto del cantante, de un paisaje etc.) hasta qué punto reveladoras del estilo de la obra; reacciones ante frases provocadoras del tipo: “sólo es música la clásica”, “tal grupo es el mejor de la historia del rock”.
- Informes sobre las obras o sus intérpretes: dónde conseguirlas (direcciones, precios y otras referencias útiles), cómo obtener los datos (catálogos, carátulas de las grabaciones, cancioneros), por qué se las ha elegido para la clase.
- Referencias al manual o a otros textos empleados en clase (contenidos comunicativos, gramaticales, culturales, y otros temas en ellos y que las obras musicales elegidas también abordan).

II. ACTIVIDADES DE LA AUDICIÓN

A diferencia de la mayor interacción entre alumnos y enseñante que cabría recomendar para la fase precedente, en esta segunda corresponde al profesor decidir qué partes del material es oportuno utilizar en cada momento, si conviene fragmentarlo y cómo, cuántas veces oírlo, qué actividades es mejor realizar durante la audición o dejar para después.

Los ejercicios deben conducir a que la pieza, si el grupo la acepta, sea memorizada y a desarrollar la percepción no sólo lingüística o verbal sino también la de los fenómenos musicales, los ruidos y el ambiente recogidos en la muestra, así como acostumbrar a que se discrimine lo que es inútil para comprender el mensaje. Situamos en este apartado.

- Escuchar música, incluso la parte no vocal de las canciones, para propiciar un determinado ambiente en clase a la entrada de los alumnos, para relajar o estimular para acompañamiento apropiado de un tema histórico o literario (ej. milongas para hablar de Borges o flamenco para García Lorca) o de tipos muy determinados de mensajes (como anuncios publicitarios o de propaganda política bien conocidos por el grupo), para describir sensaciones oralmente, por escrito, mediante dibujos, dramatizaciones o danza, para imaginar el origen o la época de la pieza o el lugar más adecuado para escucharla.
- Intervenir en las grabaciones (ej. acelerarlas o desacelerarlas, cortarlas, grabarlas, mezclarlas).
- Detectar efectos sonoros como repeticiones, interrupciones, onomatopeyas, los instrumentos, las dinámicas, la presencia de más de un intérprete, si se grabó en vivo o en estudio, distinguir el estribillo, comentar la grabación (agrado, tipo de música, circunstancias de la grabación, relación con músicas o intérpretes parecidos), distinguir lo relevante para la comprensión de los mensajes o para el efecto estético.
- Jugar a que los alumnos reaccionen físicamente cada vez que oigan determinados efectos sonoros o reconozcan en la letra de las canciones una forma de gramática o de vocabulario previamente acordada.
- Escribir dictados abiertos o cerrados (para los que, quizás, no haya texto más adecuado que la letra de las canciones porque despiertan en los alumnos la mayor atención).
- Relacionar la comprensión auditiva y de lectura (ej. ejercicios de opción múltiple o de verdad/mentira a partir de la letra de las canciones, separar textos artificialmente unidos, ordenar frases, párrafos o estrofas...), reconocer los sonidos y las palabras, las partes de cada oración, distinguir las oposiciones fonológicas como podría pedirse de quienes se ejercitan en su propia lengua materna.
- Interpretar el contenido de la letra, resumirlo, traducirlo.
- Dramatizar lo sugerido por la música o por la letra de las canciones a medida que se va entendiendo.

III. ACTIVIDADES DE POSTAUDICIÓN

Las posibilidades de explotación de la música y las canciones nos parecen infinitas, por lo que estamos seguros de que nuestras ideas van a encontrarse con las de muchos profesores, ojalá que para dar pie a otras actividades originales o a variantes de las que aquí proponemos, como:

- Conversar sobre la relación entre la música y las canciones con momentos de nuestra vida, con películas y telenovelas, anuncios publicitarios, literatura...
- Agrupar similitudes de rima, gramática, vocabulario etc. en los textos de las canciones.
- Elaborar glosarios.
- Relacionar elementos de los textos separados en cajas, palabras con definiciones o imágenes, enunciados con sus posibles emisores.
- Clasificar frases según su aspecto verbal.
- Detectar enunciados falsos dados junto a los textos de las canciones.
- Relacionar frases dadas con fragmentos de la letra, relacionar frases de la letra con diferentes contextos para que den significados distintos.
- Determinar si en la canción las acciones suceden realmente o no.
- Escribir en los textos alteraciones que modifiquen o no su significado: alterar la morfología, la correlación de tiempos, los protagonistas, los sucesos, los lugares; retitular la canción; reescribir el texto a partir de un encabezamiento dado; completar diálogos guiados; referir diálogos contenidos en la letra (estilo indirecto); continuar el relato.
- Cumplir tareas encadenadas como, por ejemplo, editar una casete *supermix* o el cancionero del curso seleccionando las obras y ordenándolas según un criterio negociado, diseñar sus cubiertas, componer sus textos complementarios, anotaciones y glosario, vaciar las letras de las canciones; elegir las canciones favoritas de la clase: presentar candidaturas, elaborar cuestionarios, pasar cuestionario a hispanohablantes, defender la candidatura de cada canción propuesta, redactar modelos de papeletas de voto y establecer el procedimiento electoral, vaciar resultados, adivinar por los resultados el tipo de votante, redactar un periódico mural para proclamar resultados, comparar con resultados entre hispanohablantes, pronosticar respuestas en otros grupos.
- Simular, por ejemplo, que alguien del grupo decide convertirse en músico o cantante para establecer qué pasos se han de dar: ¿alta en un sindicato?, ¿contactos con intermediarios?; que la clase se transforma en casa de discos, en emisora de radio, en editorial o revista musical, en agencia publicitaria u organizadora de un festival etcétera.

Y así hasta un sinnúmero de otras posibilidades que deseamos ver, cuanto antes mejor, ofrecidas para la didáctica del español y que confiamos en haber sabido englobar en las aquí reseñadas con nuestra pretensión de ir a lo práctico. Quizá hayamos logrado también proponer el recurso a un buen número de procedimientos perceptivos para la identificación de unidades gramaticales, léxicas o pragmáticas y de los cambios de estructura, para la distinción de oposiciones fonológicas significativas o de ideas principales y secundarias, para la anticipación o la previsión, la comprensión de sobreentendidos e intenciones o para que, en general, se relacionen claves lingüísticas con no lingüísticas.

Esperamos que los lectores avezados no tarden en señalarnos si el propósito ha quedado cumplido.

BIBLIOGRAFÍA

- Albuquerque, R, López E. (1990): *España canta*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Anceaux, H. (1991): "Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, 8, pp. 11-15, Madrid, Difusión.
- Angeloni, P. et al. (1976): "Le canzoni nell'insegnamento delle lingue straniere", en *Lingua e nuova didattica*, nov., pp. 19-22.
- Anglés, H. (1948): *Gloriosa contribución de España a la historia de la música universal*, Instituto Español de Musicología, (I. E. M.).
- Antón, R.J. (1990): "Combining Singing and Psychology", en *Hispania*, 73, 4.
- Aránzazu Cabrerizo, M. (1996): "Comprensión auditiva en clase", en *Frecuencia L*, núm. 3, pp. 15-18.
- Behiels, I. (1987): "Estrategias para la comprensión auditiva" en Ministerio de Cultura (9ed.) *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (septiembre, Las Navas del Marqués, Ávila), Madrid, Ministerio de Cultura (Dirección General de Cooperación Cultural), pp. 5-17.
- Bello, P. et al. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- Bennett, R. L. (1990): "Authentic Materials for the FLES Class" en *Hispania*, 73, 1.
- Bouclon, J.: "La música española brilla por su ausencia", *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, XV, 28, pp. 111-115.
- Brown, G. (1985): "Understanding Spoken Language" en *Tesol Quartely*, 12/3, 271-283.
- Brunet, J. (1983): *Exercices d'entraînement à la compréhension et à l'expression du français oral et écrit appliqués à quelques chansons*, CEPAL.
- Caballero Bonald, J.M. (1975): *Luces y sombras del Flamenco*, Lumen, Barcelona.
- Calvet, L.J. (1980): *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Clé International, Paris.
- Campwell, R. (1993): "... 20 ways to use a song in the classroom" en *It's for teachers*, 23.
- Cantero, F. J. y otros (1994): "Karaoke: un instrumento globalizador para la enseñanza de lenguas" en *Problemas y métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid.
- Cassany, D., Luna M., Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Castanedo, F. (1966): *El tango*, Editora Latino-Americana S.A., México.
- Cavilam Vichy (1980) : "Utilisation pédagogique de quelques chansons françaises", *Cavilam Vichy*, document núm. 14.
- Cavilam Vichy: "A la rencontre de la chanson française au micro de Jacques Chancel" (Projet avec exploitation de deux chansons), Radio France.
- CIEP (1967): "La chanson moderne en France, son utilisation pédagogique", CIEP, Sèvres, dossier pédagogique n. 27.
- Claudín, V. (1981): *Canción de autor en España. Apuntes para su historia*, Júcar, Madrid- Gijón.
- Canciones Manolo Tena* (1993): Rumor, Sociedad Gral. Autores de España, Madrid.
- Conquet, A. (1983): *Cómo aprender a escuchar*, Hogar del libro, Barcelona.
- Coronado González, M. L. y García González, J. (1990): "De cómo usar canciones en el aula" en *Actas del II Congreso de ASELE*. Madrid, pp. 227-234.
- Costamagna, L. (1990): *Cantare l'italiano. Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Díaz Pérez, Clara (1994): *Sobre la guitarra, la voz*. Ed. Letras Cubanas, La Habana (Cuba).
- Feria Rodríguez, A. (1990): "La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias" en *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, Santillana, Madrid, pp. 64-83.
- Fernández López, S. (1992): "Estrategias lúdicas para la corrección fonética". *Cable*, 10, pp. 35-37. Difusión, Madrid.
- Fernández López, S. (1997): "Galería de personajes" en *Escribir. Español Lengua Extranjera, Cuadernos de Roma*. Consejería de Educación, Embajada de España, Roma, pp. 63-101.

- Fleury J.J. (1978): *La nueva canción en España*. E. Climent, Barcelona.
- Frasanitto, A. (1991): *C'eravamo tanto amati*. Ceelei, Firenze.
- Gil Clotet, Judith (1993): "Texto de una canción" en *Leer. Español Lengua Extranjera, Cuadernos de Roma*. Consejería de Educación, Embajada de España, Roma, pp. 69-73.
- Griffin, R.J. (1988): "The Folk Music of Costa Rica: A Teaching Perspective" en *Hispania*, 71, 2.
- González Lucini, F. (1989): *Veinte años de canción en España (1963-1983)*, 4 vol., Ediciones de la Torre, Madrid.
- González Lucini, F. (1998): *Crónica cantada de los silencios rotos. Voces y canciones de autor 1963-1997*. Alianza Editorial, Madrid.
- Guía profesional del anuario de la música* (1996): Ed. El País, Madrid.
- Jiménez J.F., Martín T. y Puigdevall, N. (1993): *¿Cantamos?*, V. Pronti, Napoli.
- Johnson, K. & K. Morrow (1981): *Communication in the Classroom*, Longman.
- Jover Gómez-Ferrer, G. (1991): "Trabajando con canciones", *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 44-46.
- Kopter C. J. (1991) "La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras", *Cable*, 8, pp. 5-10, Difusión, Madrid.
- Lebrero Baena María Paz (1981): *Canciones infantiles para especificar. Somos amigos*, Alcalá, Madrid.
- Lizardo, F. (1975): *Danzas y bailes folklóricos dominicanos*, Museo del hombre dominicano, Fund. García Arévalo, INC, S. Domingo.
- López Barrios, F. (1976): *La nueva canción en castellano*. Ed. Júcar, Colección Los Juglares, Gijón.
- Lopez Serrano, Domingo-Antonio (1993): *Canciones infantiles* Pedro Munor. Ciudad Real, PEREA, D. L., Amenos Ediman, 5.
- Maley, A. (1988): "The Use of Songs in Language Teaching" en *Lingua e nuova didattica*, 2,4.
- Mansó, Jesús (1994): *Música para jugar*. Eos, Madrid.
- Martín Peris, E. (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva", *Cable*, 8, pp. 16-26, Difusión, Madrid.
- Mata Barreiro, C. (1990): "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas" en *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, pp. 158-170, Santillana, Madrid.
- McDonald, D. (1984): "Singing can Break the Conversation Barrier", en *English Teaching Forum*, XXII, 1.
- Milanés, Pablo (1993): *Canciones*. Fundac. Pau i Solidaritat Catalunya, Fundac. Pablo Milanés, Barcelona.
- Mojica, Vicente (1983): *Cancionero infantil*, Alicante.
- Morin, E. (1965): "On ne connaît pas la chanson" en *Communication*, n. 6.
- Murphey, T. (1990): *Song and Music in Language Learning. An analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*, Peter Lang, Bern.
- Murphey, T. (1990): "The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad?" en *System*, vol. 18, n. 1, Pergamon Press, London, pp. 53-64.
- Murphey, T. (1992): "The Discourse of pop songs", en *Tesol Quarterly*, vol. 26, n. 4, New York, pp. 700-774.
- Murphey, T. (1992): *Music and song*, Oxford University Press, Oxford.
- Nauta, J. P. (1989): "Formas de escuchar. Canciones de Sting y Serrat en clase", *Cable*, 3, pp. 5-7. Difusión, Madrid.
- Nauta, J. P. (1986): "La comprensión auditiva: tipología de ejercicios en un enfoque comunicativo" en *I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (septiembre 1986, Las Navas del Marqués, Ávila), Ministerio de Cultura (Dirección General de Cooperación Cultural), Madrid, pp. 83-89.
- Núñez, E. (1983): *Canciones para cantar*, Edelsa, Madrid.
- Ordovás, Jesús (1987): *Historia de la música pop española*, Alianza Editorial, Madrid.
- Osman A. y Wellmann, L. (1978): "Hey Teacher! How come they're Singing in the Other Classes?", en *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*, R. Light eds., New York, pp. 115-23.
- Papa, M. (1978): "Esperienze in classe: la canzone", *Lingua e nuova didattica*, VII 3, 1978, p. 17-23.

- Paredes, Miguel (1986): *Canción y liberación en la música hispanoamericana actual*. Troquel, Cartagena.
- Pinzautto, F. (1988): *Sono solo canzonette*. CLI, Firenze.
- Porter-Moix, J. (1988): *Una historia de la canción*. Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Postigo, Lauren (1980): *El cancionero. La canción española a través de la historia: su historia y sus figuras*. Discos Belter, Barcelona.
- Radio Nacional de España (1981-1994): *Con acento español*, Madrid.
- Recursos de la Música y la Danza en España* (1998): Ministerio de Educación y Cultura, INAEM, Madrid.
- Rees, A. L. W. (1997): "Techniques for Presenting Songs", en *English Language Teaching Journal*, XXX, 3.
- Reuter, J. (1992): *La música popular de México*. Panorama Ed. S. A., México.
- Richards, J. C. (1969): "Songs in Language Learning" en *Tesol Quarterly*, III, 2.
- Rix, R. W., *Aguzar el oído con RNE*. Servicio de Cooperación Cultural de Radio Nacional de España.
- Russo, M. (1993): "Poema y canción" en *Leer. Español Lengua Extranjera, Cuadernos de Roma*, Consejería de Educación, Embajada de España, Roma, pp. 78-83.
- Russolo, Luigi (1998): *El arte de los ruidos*, Centro de Creación Experimental, Facultad de Bellas Artes, Cuenca.
- Sánchez B. (1997): "De la comprensión auditiva a la expresión oral" en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n. 15, pp. 38-42.
- Santos Asensi, J. (1991): "Las músicas de España y su aprovechamiento didáctico", Sacramento, MEC y California Department of Education.
- Santos Asensi, J. (1993): "Cantautores de la transición", San Francisco, Agregaduría de Educación del Consulado de España.
- Santos Asensi, J. (1993): "Jóvenes españoles de los 90 a través de sus músicas", San Francisco. Agregaduría de Educación del Consulado de España.
- Santos Asensi, J. (1996): "De la música contemporánea a la didáctica de E/LE", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Publicaciones Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Santos Asensi, J. (1997): *M de Música*, Col. Tareas, Difusión, Barcelona.
- Santos, J. et al. (1994): "Músicas de España", *Materiales*, 16, Washington, Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Sertoni et al. (1994): *Le lingue cantate*, Garamond, Roma.
- Singla J. (1994): *Mecano, la explosión del pop español*. Martínez Roca, Barcelona.
- Telenti, L. (1989): "Que faire avec une chanson?", *Ici et là*, 12, Madrid.
- Valdés. B., *El español a través de la música*, Instituto Cervantes, New York.
- Vázquez Montalbán, M. (1971): *Crónica sentimental de España*, Lumen, Barcelona.
- Vázquez Montalbán, M. (1972): *Cancionero general (1939-1971)* Lumen, Barcelona.
- VV.AA. (1983): *Pueblo que canta*. Ed. Asociación para la Música Popular, Madrid.
- VV. AA. (1988): *Canciones populares españolas*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.
- VV.AA. (1992): *La edad de oro del pop español*. Luca Editorial, Madrid.
- VV.AA. (1992): *Ventana abierta sobre España*. Edelsa, Madrid.
- VV.AA. (1998): *Gente que canta*. Difusión, Barcelona.