

MÚSICA EN ESPAÑOL EN LA CLASE DE E/LE: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y PROPUESTAS *PUNK*.

Santiago ESPARZA CELORRIO
sesparza@kansaigaidai.ac.jp

1. Introducción

Vivimos en la era de lo audiovisual y de lo interactivo. Nadie pasa por alto esta obviedad. Lo multimedia ocupa un puesto ya casi indispensable en nuestra vida diaria y en ocasiones también en nuestro trabajo como docentes de español. Muestra de ello son la cantidad de estudios, artículos y proyectos que tratan el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de segundas lenguas¹ o la propia metodología, en la que se pretenden integrar tanto las destrezas como los métodos².

En este contexto no resulta nada extraño ver a un docente de español entrar con un radiocasete, una película en formato *dvd* o un ordenador portátil en el aula. Es más, la sola visión del objeto en cuestión provocará el entusiasmo o al menos la curiosidad del alumnado; y el profesor, si se trata de música, se asegurará unos minutos de efectismo – no necesariamente de efectividad – a través de un recurso didáctico muy socorrido, ya que “las canciones proporcionan contextos lingüísticos bien delimitados y aportan la motivación que supone para el estudiante conocer letras y músicas populares en el ámbito hispano” (Pinilla, 2004: 140). De ahí la necesidad de elaborar propuestas didácticas y no aceptar incondicionalmente las nuevas tecnologías simplemente por el hecho de ser novedosas.

Obviamente, la preocupación por las audiciones – y más concretamente por las canciones³ – es un asunto que no deja indiferente a ningún especialista de español como lengua extranjera. De hecho, si bien en el primer congreso de ASELE⁴ (1989) se destacaba la evidente importancia de la comprensión auditiva – al ser una de las cuatro destrezas – y del uso de lo lúdico como algo no marginal, ya en el segundo congreso (1990) Coronado y García presentaron la comunicación titulada *Cómo usar canciones en el aula*: tal comunicación ponía de manifiesto que las canciones debían

¹ En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera, podemos destacar el proyecto AVE (Aula Virtual de Español: <http://ave.cervantes.es/>), del Instituto Cervantes.

² Es sabido que, ante el dilema entre el método tradicional o estructuralista y el método comunicativo, la mayoría de los docentes prefiere un enfoque mixto, que integre lo mejor cada método.

³ Aquí entendemos por audición la simple “acción de oír” (primera acepción del D.R.A.E.) y por canción una “composición en verso que se canta”. La música instrumental, de gran valor cultural y extralingüístico, no se tratará en este artículo – de ahí la expresión “música en español”, en lugar de “música española”, pero también es objeto de propuestas didácticas, como puso de manifiesto Santamaría (2000).

⁴ Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, nacida en 1987. Dado que la enseñanza institucionalizada del español como lengua extranjera es algo relativamente nuevo – sobre todo si la comparamos con la enseñanza del inglés como lengua extranjera –, puede considerarse a esta asociación como pionera. Para más información puede visitarse su página web: <http://www.aselered.org/>

integrarse en el aprendizaje – trabajando el texto y no solo la música – y no ser concebidas solamente como un mero premio tras unas semana de lecciones o como un elemento de relax. A muchos docentes ahora tales consideraciones nos parecen más que evidentes, pero, como manifestaban los autores de la ponencia, no siempre ha sido así.

Existen artículos posteriores que han seguido trabajando en esta línea. Si hemos de seguir con la pionera ASELE destacaremos los trabajos de Rodrigo, *Canciones: huecos no, gracias*, y de Santos Asensi, *Música contemporánea en la clase de español*, presentados en el VI Congreso Internacional de dicha asociación (1996). El artículo de Rodrigo llama la atención sobre el peligro que supone usar las canciones como un mero dictado⁵ – rellenando huecos – mientras que el de Santos Asensi ofrece, mediante varias tablas, los criterios más importantes para seleccionar música española contemporánea en la clase de español⁶.

El impulso que en los últimos años ha experimentado en Europa la enseñanza del Español como Lengua Extranjera ha traído consigo más trabajos de investigación que valoran con notable entusiasmo el uso de las canciones en el aula. Del mismo modo, el florecimiento de los máster de español como lengua extranjera ha hecho posible que la música sea el objeto principal de varias memorias de investigación, entre las que destaca la de Rocío Santamaría (2000), *Música y poesía en el aula de E/LE*.

Asimismo, pueden encontrarse en los foros virtuales⁷ de profesores de español multitud de propuestas didácticas que incluyen el uso de la canción. Tal hecho no debe sorprendernos en absoluto ya que, como pusieron de manifiesto Gil Bürman y otras (2002: 84), el hecho de trabajar con canciones gusta a un 90 % de los profesores y a un 76 % de los estudiantes de español como lengua extranjera⁸.

⁵ Traspasando este problema al mundo nipón, hemos de recordar que, según una encuesta realizada por Montero a estudiantes de tres universidades, el escuchar a otros hablar español no se percibe como un recurso positivo para aprenderlo (Montero Navas, 2002: 134). Si no se percibe interacción por parte del estudiante, el dictado *per se* llega a ser contraproducente, ya que el miedo al error y el implícito examen que supone monopolizan la actividad.

⁶ Los criterios presentados por Santos Asensi tratan aspectos tales como la vocalización del cantante, las estructuras lingüísticas de la canción o la facilidad para encontrar el disco elegido.

⁷ De casi obligada visita es, en este caso, el de la asesoría técnica del Ministerio Español de Educación y Cultura en Wellington, <http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/materiales/>, que ofrece no solo propuestas didácticas, sino también los fragmentos de las canciones seleccionadas.

También puede consultarse la sección “Didactiteca”, del Centro Virtual Cervantes, que recoge más de 20 propuestas de actividades con canciones u otros materiales sonoros: <http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>

⁸ De esta encuesta puede destacarse el hecho de que las canciones fascinan casi más a los profesores que a los estudiantes. En verdad, muchas veces los docentes nos dejamos llevar por nuestros gustos personales y nos olvidamos de la negociación ya que, dentro del enfoque comunicativo, “el profesor debe prestar oídos a las necesidades y a los gustos del alumno”, como recuerda Montero (2002: 121).

El enfoque comunicativo puede parecer a primera vista inapropiado en contextos educacionales no occidentales (Nunan 1999: 156), pero bien adaptado a las propias

En el plano institucional, las directrices que se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera coinciden en valorar y potenciar el uso de la música en el aula: en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* la canción se considera “un material adecuado para la práctica de la comprensión auditiva, no solo por su valor lingüístico y poético, sino porque constituye una fuente importante de información cultural” (1994: 117); el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación* (2002) va más allá, incluyendo a las canciones dentro de los usos lúdicos y estéticos de la lengua que el alumno debe aprender.

2. Antítesis

Todo lo escrito anteriormente puede no tener más utilidad que la puramente informativa. Excelentes libros, como el de Burden & Williams, *Psicología para profesores de idiomas* (1997) recogen y reseñan aspectos de la enseñanza que ya tenemos asumidos – a pesar de que hayan costado años de trabajo –, como que el alumno aprende solo lo que es útil o que se debe contar con los sentimientos⁹ del alumno a la hora de impartir una clase.

Sin embargo, el problema para los docentes sigue siendo el mismo: “de acuerdo; hemos leído muchos libros sobre didáctica, estamos especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera, pero ¿quién nos garantiza que esta canción – preparada, adaptada, pensada y reconsiderada – nos va a funcionar *hoy en nuestra clase y con nuestros alumnos?*”. Seguramente nadie, pero tendremos más garantía si repetimos una actividad anterior que ha funcionado y ha resultado productiva para el aprendizaje de un grupo de características comunes.

Acogiéndonos al dicho popular hispano, “la experiencia es la madre de la ciencia”, deseamos hacer en este artículo una serie de propuestas didácticas que han tenido una respuesta positiva y constructiva en varios de los grupos a los que hemos impartido clase en los últimos años.

3. Consideraciones preliminares

Según lo dicho anteriormente queda claro, como postula el constructivismo, que se debe contar con la opinión de los estudiantes – en su justa medida – antes de realizar cualquier actividad de la clase de E/LE. Esta actitud, empero, debe matizarse aún más si estamos hablando de actividades con canciones por una razón muy sencilla: la música que llega a nuestros discípulos es la música más comercial y más internacional del panorama pop español. Sin embargo, la mayoría de estas canciones – salvo notables excepciones – no gozan de una dicción muy clara y su letra no es lo suficientemente rica para un aprovechamiento óptimo en la clase de E/LE aunque respondan afirmativamente a muchas de las preguntas del clásico cuestionario de Osman y

necesidades de los alumnos funciona con éxito (Nunan 1999: 157; Montero, 2002).

⁹ Las líneas actuales de investigación didáctica siguen reivindicando la importancia de los sentimientos. Como afirma Dansie: “in fact, emotional importance is the main criteria for determining whether something is meaningful to us or not” (2005: 151).

Wellman (1978)¹⁰ para calibrar la explotación didáctica de las canciones.

Por el contrario, la llamada música no comercial puede dar más juego en la clase. Como advertía Sancho Rutllant en 2002, la música convencional española – el flamenco, por ejemplo – puede resultar poco motivadora¹¹ para los estudiantes, mientras que si evaluamos sus gustos musicales encontraremos en la música alternativa estilos contemporáneos más cercanos al gusto de nuestros educandos¹² (Sancho Rutllant, 2002: 3).

Además, explorando con este tipo de música conseguiremos desarrollar dos aspectos: por un lado, motivaremos al alumno al hacerle ver que la música española es más de lo que conoce y al ofrecerle algo nuevo y desconocido – y tal vez más cercano a sus gustos musicales –; por otro, podremos investigar letras más claras y textos más ricos¹³ para su explotación en el aula.

4. Propuestas.

4.1 *Si tú te vas* o la transgresión suave.

Si se entiende la educación como un proceso interactivo y del que participe el estudiante, hemos de hacer que se sienta cómodo y – ¿por qué no? – que se libere en

¹⁰ Las preguntas de Osman y Wellman son las siguientes:

- ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
- ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
- ¿Tiene un patrón rítmico marcado?
- ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
- ¿Es útil el vocabulario?
- ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad a los estudiantes?
- ¿Ha tenido proyección internacional?

Está claro que muchos docentes responden inconscientemente a este cuestionario a la hora de elegir canciones.

¹¹ Esta afirmación no es, en este caso, válida para Japón, donde el flamenco sigue causando furor. La aportación de Rutllant, por tanto, no debe entenderse como un medio de censura a la música tradicional, sino como un estímulo para buscar alternativas en la música.

Por otro lado, hablando de música, no debe pasarse por alto la función lúdica y popular del karaoke en el mundo japonés: canciones eternas como *Bésame mucho* o *Quizás, quizás, quizás* están presentes en dichos locales y provocan una obvia curiosidad en los estudiantes. Simular un karaoke en el aula ha sido algo que nos ha dado muy buenos resultados tanto en la motivación como en el aprendizaje.

¹² El *hip hop* está hoy en día muy de moda entre los estudiantes japoneses. Lamentablemente las canciones de *hip hop* en español son extremadamente difíciles de comprender.

¹³ Por ejemplo, *La macarena* es una canción tópica y conocidísima, pero seguramente convendremos en que su letra no es precisamente muy rica para mejorar el español de nuestros estudiantes. De cualquier modo, esta canción puede ser objeto de alguna actividad si se integran en ella otros aspectos, como el popular baile que acompañó al tema en su proyección internacional.

ocasiones, teniendo siempre presente que por cuestiones religiosas o personales esta transgresión¹⁴ o desinhibición debe darse de una manera suavizada.

Esta actividad, en la que utilizamos la canción *Si tú te vas* del grupo Platero y Tú – cuyo nombre, tomado de la obra de Juan Ramón Jiménez puede dar pie a una jugosa explicación literaria por el contraste que supone la asociación de la cándida obra con un grupo de rock&roll - ha sido realizada con éxito en dos ocasiones con grupos muy diversos: un grupo de japoneses de la Universidad de Kansai Gaidai¹⁵ de nivel intermedio, y un grupo avanzado de alumnos de varias nacionalidades en los que eran mayoría los estadounidenses.

El procedimiento es el siguiente: se comienza con la audición de la primera parte de la canción y tras escucharla se pide una primera impresión a los alumnos – con lo que se trabaja léxico sobre el sonido y los sentimientos que evoca – y se pregunta si han entendido alguna palabra. Tras ello, se facilita la primera parte de la letra y se explica el significado de las palabras, que generalmente suele escandalizar por su naturaleza machista y sexual:

“Nena hasta aquí hemos llegado,
puedes hacer las maletas
(y coge las cosas que te regalé);
yo ya no sigo tu juego
(un caramelo, un castigo)
¡Coge tus cosas y vete de aquí!
Quise seguir tu camino,
pero no era tan liso
y he tropezado con otra mujer;
ella está gorda y es fea
es sordomuda y cojea,
pero en la cama se lo hace muy bien.
Si tú te vas,
nena no imaginas lo bien que lo voy a pasar”.

La mujer sale bastante mal parada en esta canción, y eso se nota en el estado anímico de la clase, sobre todo en las mujeres, que son mayoría en la clase de español. De ahí que la tarea, tras entender el significado de la letra, sea reescribir la canción. Para esto, conviene dividir la clase en chicos y chicas, y cada grupo deberá hablar de la nueva pareja que encuentran tras romper un noviazgo. Evidentemente, la pareja no será gorda y fea, sino que se tratará de un chico guapo y con dinero. Y los estudiantes terminan satisfechos con su versión de la canción: los chicos, porque han hecho “guapa” a la chica “gorda y fea”. Las chicas, porque han escrito una *venganza* y una respuesta al mensaje machista de la canción.

¹⁴ Allison Dansie (2005: 155) sugiere que los temas controvertidos estimulan el aprendizaje.

¹⁵ En 2003, durante un curso de verano en España.

4.2 Integrando extremos: *Cara al sol* y *Cara al culo*.

La enseñanza de los contenidos culturales en la clase de E/LE es un aspecto contemplado también desde el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En gran manera, enseñando contenidos culturales se enseña también la lengua, no solo porque enseñar la lengua de un país es enseñar su cultura, sino porque enseñando la cultura española en español se contribuye a que el aprendizaje sea significativo cuando se ha contado con la consiguiente motivación.

Uno de los medios para motivar a los estudiantes puede ser la siguiente actividad – probada con éxito con alumnos suecos de nivel avanzado y superior en un curso de cultura española – en la que, por medio de dos textos se trata de entender una de las páginas más negras de la historia de España: la Guerra Civil, el franquismo y su pervivencia en la sociedad española actual. Todo ello intentando integrar dos extremos: la extrema derecha y la extrema izquierda surgida después de Franco en los años 80 en el País Vasco.

Para ello, recurrimos a las siguientes canciones: *Cara al sol*, el himno falangista compuesto por José María Pemán y Juan Tellería, y *Cara al culo*, una canción del grupo punk *La Polla Records*¹⁶ que toma los primeros acordes del *Cara al sol*.

A continuación, se pide a los estudiantes que realicen dos tareas a la hora de trabajar con las canciones. La primera de ellas consiste en reconocer y discriminar las palabras que riman en cada canción y que aparecen desordenadas en una lista debajo del texto. Se trata de una actividad de “gancho”, bastante sencilla para el nivel de los estudiantes, cuyo objetivo es el de ganar su confianza.

No obstante, la segunda tarea es la más complicada y ya implica en sí la participación del alumno. Consiste en dar opinión tras completar y entender las complicadas letras y puedo asegurarles que no dejan indiferente a nadie y que el evidente contraste ayuda a los alumnos a comprender muchas de las paradojas que se dan en la sociedad española.

*Cara al sol*¹⁷

Cara al sol con la camisa nueva
que tú bordaste en rojo ayer.
Me hallará la muerte si me lleva
y no te vuelvo a ver.

Formaré junto a mis compañeros
que hacen guardia sobre los luceros,
impasible el ademán, y están
presentes en nuestro afán.

Cara al culo

Todos los fascistas viven
cara al culo
por eso no ven más allá de su nariz
(cara al culo);

ya que sois tan religiosos
¿por qué no le dais la paliza a Dios?
(cara al culo).

¹⁶ La Polla Records fue, junto con Kaka de Luxe, el grupo que popularizó el punk en España.

¹⁷ Es altamente recomendable utilizar las ilustraciones de Saenz de Tejada para el cara al sol, disponibles, por ejemplo en www.dur.ac.uk/m.p.thompson/civwar/cara.htm

Si te dicen que caí, me fui al puesto que tengo allí.	Fraga muérete (cara al culo) Reagan muérete (cara al culo) Wojtila muérete (cara al culo) Muñecos de feria (cara al culo)
Volverán banderas victoriosas al paso alegre de la paz, traerán prendidas cinco rosas las flechas de mi haz. Volverá a reír la primavera que por cielo, tierra y mar se espera ¡Arriba escuadras a vencer que en España empieza a amanecer!	La madre Teresa no nos interesa; la tradición es una maldición; las jerarquías son una porquería; un patriota un idiota.

Es conveniente reforzar las letras de las canciones con imágenes ya que, seguramente existan personajes que conozcan los alumnos con lo que pueden, también, aplicar el *feedback* correspondiente.

4.3 El eterno tema y la eterna frase: *Te quiero* de *Hombres G*.

Todo el mundo sabe que uno de los temas eternos de la cultura universal y de la música pop es el tema del amor. Es obvio también que a los estudiantes de lengua extranjera les interesa el poder expresar los sentimientos en dicha lengua. Para ello se puede utilizar – en los niveles inicial e intermedio – el siguiente tema de Hombres G¹⁸ que, además de disponer de una íntima relación entre letra y música, ayuda a interiorizar varias familias léxicas relacionadas con el tema del amor.

(VERBO)	(SUSTANTIVO)
intentar	llanto
	risa
	abrazo
pensar	respiración
soñar	
sonreír	beso
	necesidad
	vida

Posteriormente, se les proporciona a los estudiantes la letra y la música de la canción. Ellos deben colocar la forma correcta de los verbos que acaban de trabajar. Puede completarse esta actividad con el repaso oral del presente de indicativo de varios verbos, ya que en la letra aparecen los tres modelos de conjugación regular (“besar”, “querer”, “vivir”) y algunas de las irregularidades más frecuentes, como las propias de las formas rizotónicas¹⁹ en presente de indicativo y en presente de subjuntivo. Es una canción útil, porque, además de repetir estructuras, ayudará a discriminar la diferencia entre verbo y sustantivo, dado que algunos sustantivos – intento, beso, abrazo – son iguales a la primera persona singular del presente de indicativo del verbo de su misma familia.

Te quiero

No, ya no me **llores**, no me vayas a hacer **llorar** a mí.
Dame, dame tu mano. **Inténtalo**, mi niña, quiero verte **reír**.
Abrázame fuerte, ven corriendo a mí
Te quiero, te quiero, te quiero y no hago otra cosa que **pensar** en ti.
Tú estás dormida y yo te **abrazo** y siento que **respiras**.
Sueño con tu **sonrisa**. Te **beso** muy despacio en las mejillas.
Necesito verte, dondequiera que estés.
Te quiero, te quiero, te quiero y no hago otra cosa que **pensar** en ti.
Solo **vivo** y **respiro** para ti.

Se puede concluir la actividad volviendo a escuchar la canción y proyectando la letra en la pantalla a modo de karaoke. Es algo que hemos utilizado recientemente, en nuestras clases en Kansai Gaidai, y ha dado excelentes resultados en cuanto a distensión, atención y motivación. De tarea, se puede pedir la redacción de una historia de amor o una serie de frases con las palabras de la ficha. Tendrán motivación suficiente para completarlas.

4.4 Amor, gramática y variación léxica: *El último beso*, de Leo Dan.

Obviamente, las canciones pueden utilizarse también para enseñar contenidos gramaticales. En niveles intermedios que están aprendiendo las formas del pasado y el contraste entre los tiempos del pasado suelo utilizar este tema, versión del *Last Kiss* popularizado por Buddy Holly en los años 60 del siglo pasado y versionado en español por el popular y prolífico²⁰ cantante argentino Leo Dan.

¹⁹ Las formas rizotónicas de los verbos son aquellas en las que el acento recae sobre la raíz: la primera, segunda y tercera personas singulares y la tercera persona plural de los presentes de indicativo y de subjuntivo. Presentan muchas irregularidades, como o→ue (“poder”, “soñar”, “dormir”...) o e→ie (“querer”, “pensar”, “tener”...) y es importante trabajarlas ya que aparecen en muchos verbos propios del léxico de los niveles iniciales (“jugar”, “tener”, “querer”...).

²⁰ Debido a su extensa producción, sus canciones pueden encontrarse a través de cualquier

El último beso narra un accidente automovilístico en pasado, con lo que las diáfanas diferencias entre el pretérito imperfecto – usado para la descripción – y el pretérito indefinido²¹ – usado para las acciones puntuales – que aparecen en su letra, pueden complementar la explicación del uso de ambos tiempos.

Por otro lado, en la letra de la canción aparecen varios términos – *carro, manejar, prender* – muy representativos de las diferencias del español en el uso peninsular y en el uso americano más general, según Saralegui (2004: 75).

Pueden plantearse algunas actividades anteriores a la audición, como una pequeña presentación de la riqueza léxica del español de América, como por ejemplo las distintas maneras que existen para referirse al “autobús” en América Latina – *camión* en Centroamérica, *guagua* en el Caribe, *colectivo* en Argentina, *chiva* en Panamá...²².

La letra es dramática, pero sumamente expresiva, una vez explicados los conceptos referentes a la religión católica – “¿Por qué el Señor me la quitó?”; “Se ha ido al cielo y para poder ir yo debo también ser bueno”...– tan característica de la cultura española y latinoamericana que aparecen en los primeros versos de la canción. Es la siguiente:

¿Por qué se fue? ¿Y por qué **murió**?
¿Por qué el Señor me la **quitó**?
Se ha ido al cielo y para poder ir yo
debo también ser bueno para estar con mi amor.
Íbamos los dos al anochechar,
oscurecía y no podía ver.
Yo **manejaba, iba** a más de cien.
Prendí las luces para leer.
Había un letrero de desviación,
el cual **pasamos** sin precaución.
Muy tarde **fue** y al enfrenar
el carro **volcó** y hasta el fondo **fue** a dar.
..
Al vueltas dar, yo me **salí**.
Por un momento no **supe** de mí.
Al despertar, hacia al carro **corrí**
y aún con vida la **pude** hallar.
Al verme **lloró**, me dijo:
“amor, allá te espero donde está Dios
Él ha querido separarnos hoy;
abrázame fuerte, porque me voy”

sistema de intercambio de archivos.

²¹ Como recordaba Maroto López Tello, “extraña que le llamemos el pretérito indefinido siendo uno de los más definidos tiempos del español” (2002: 110).

²² Ejemplos tomados de Saralegui (2004: 105).

Al fin la **abracé** y al besarla se **sonrió**.
Después de un suspiro en mis brazos **quedó**.

Explicado el contraste entre pasados se pueden plantear otras tareas finales tras la audición, como mandar para casa escribir una redacción – en pasado – sobre los accidentes tráfico o sobre alguna historia de amor que acabó de forma dramática.

4.5 Juegos de palabras: *Siempre estoy soñando*, de *Fito & Los Fitipaldis*.

El solista del grupo Platero y tú, ya conocido por nosotros, ha emprendido últimamente una carrera en solitario en la que mezcla el rock clásico con otros sonidos de fusión. El tema *Lo más lejos a tu lado*, que da título a su último álbum, además de contener una letra muy rica que puede servir tanto para aumentar y reforzar el léxico de alumnos del nivel avanzado como para hacerles ser conscientes de los juegos con el lenguaje a los que se puede prestar el idioma español.

Pueden completar la canción antes de escucharla o a la vez que la escuchan, siguiendo el modelo que se les facilita aquí u otro similar.

Lo más lejos a tu lado

Mientras me aguanten los (1) _____, yo quiero seguir cantando
quiero estar (2) _____ de ti, lo más _____ a tu lado
Tu mirada es un balcón; tú te asomas yo te canto
(3) He pintao mi (4) _____ con el (5) _____ de tus (6) _____

Sé que no puedo (7) _____ porque siempre estoy soñando
En (8) _____ con el sol...
...con las nubes en (9) _____

La luna era una (10) _____ y a ella me abracé (11) _____
y acabé buscando versos en el fondo de mi (12) _____.
Todo lo que no aprendí... nunca se me ha olvidado
no he perdido la (13) _____ y tampoco la he encontrado

Sé que no puedo _____... porque siempre estoy soñando
En _____ con el sol...
...con las nubes en _____!!

Mientras me aguanten los _____, ...
mientras me aguanten los _____

(1) Pieza dura y resistente que sirve para sujetar el cuerpo. Los perros lo comen.
En plural.

(2) “En clase estoy _____ de mis compañeros y _____ de mis padres”.

(3) Versión coloquial del pretérito perfecto del verbo *pintar*.

- (4) Parte del cuerpo que late. Amigo del amor.
- (5) Uno de los colores de la bandera de España.
- (6) Parte del cuerpo imprescindible para besar.
- (7) Lo que hacemos la mayoría de las noches.
- (8) Una de las cuatro estaciones del año. Cuando hace frío, nieva...
- (9) “Los españoles suelen sufrir olas de calor en _____”.
- (10) Objeto que sirve para dar luz en las calles y carreteras.
- (11) Si tu profesor bebe mucha cerveza estará _____
- (12) ¿Puedes darme un _____ de agua?
- (13) Cuando alguien se vuelve loco, en España decimos que ha perdido la _____

Tras la audición de la canción deberían plantearse actividades de redacción en las que los estudiantes usaran las expresiones y palabras que allí han aparecido. Se puede volver a pedir una redacción en torno al tema del amor, tan recurrente, tanto por el ritmo de la canción como por las propias estructuras y el uso de juegos de palabras presentes siempre en la poesía.

5. Conclusión

A modo de resumen, puede concluirse que, tanto por su interés sociocultural como por su potencial léxico, gramatical, motivador y estructural, las canciones son un elemento que debe integrarse y explotarse en la clase de E/LE. Si se da por sentado que el aprendizaje de una lengua debe ir acompañado del aprendizaje de una cultura, convendremos en que el valor de las canciones no solo radica en ser vehículos de la “música típica” del país hispanohablante en cuestión, sino en hacer ver que la cultura – y las subculturas – de ese país es más rica y más diversa de lo que hubieran imaginado, y seguramente tiene muchos paralelos con la música pop – en cuanto a influencias extranjeras, estilos y estética – que en estos momentos existe en Japón.

No obstante, este potencial debe ser negociado y adaptado siempre. De los docentes depende el éxito o el fracaso de una canción “teóricamente” atractiva. Las actividades y los materiales que propongamos a propósito de la canción pueden llevar al estudiante a aprender y a relacionar contenidos integrando destrezas o a sufrir una angustia por no rellenar correctamente el hueco en cuestión.

Del mismo modo que la canción no solo debe ser utilizada para rellenar huecos, no se debe tampoco utilizar la canción únicamente para rellenar un “hueco” en nuestro horario de clases sin relación alguna con los temas tratados y las tareas y actividades posteriores.

6. Bibliografía

- BURDEN, R. L. & WILLIAMS, M. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press.
- CORONADO, M. L. & GARCÍA, J. (1994), “De cómo usar canciones en el aula” (227-235) *Actas del segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga.
- DANSIE, A. (2005), “Brain: What Teachers Need to Know”, *The Kansai Gaidai*

University Journal of Inquiry and Research, nº 82.

- GIL BÚRMAN, M. et alii, (2002) "Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE". *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Salamanca.
- _____ (2002) *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español*. Madrid: Edinumen.
- MAROTO LÓPEZ-TELLO, J. (2002). "Sobre la necesidad de evitar la terminología gramatical en la clase de E/LE". *Cuadernos CANELA* XIV.
- MONTERO NAVAS, A. (2002). "Adaptación del enfoque comunicativo al contexto japonés", *Cuadernos Canela* XIV.
- MOYA, J. A. & GARCÍA, E. (1990) "El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad" (203-211). *Actas del primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle Publishers.
- OSMAN, A. y WELLMAN L., (1978), "Hey teacher! How Come They're Singing in the Other Classes". *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education*, Nueva York.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004), "Relaciones entre léxico y gramática en el aprendizaje de E/LE". *Cuadernos CANELA* XVI.
- RODRIGO, C. (1996). "Canciones: huecos no, gracias" (317-325). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, León, 1996.
- ROMERO, C. (1996), "Experiencia en el aula de E/LE. Aprendizaje por tareas. De canción a vídeo" (325-331). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, León: Publicaciones de la Universidad.
- _____ (1998), "¿Audiciones para perfeccionamiento? ¡Todas y más!" (543-575). *Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca.
- RUIZ, R. (2005), *La canción como elemento cultural en la clase de ELE*, en www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz/3.pdf
- SANCHO RUTLLANT, E. (2002), "Otra música española", en *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona: Difusión.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2000), *Música y poesía en la clase de E/LE*, Alcalá de Henares.
- SANTOS, I., MEJÍA, C. & RIBERA, J. M. (1990). "Actividades comunicativas: el ludismo no es algo marginal" (277-287). *Actas del primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, 1990.
- SANTOS ASENSI, Javier (1996). "Música española contemporánea en el aula de español" (367-379). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. León: Publicaciones de la Universidad
- SARALEGUI, Carmen (2004). *El español Americano: teoría y textos*. Pamplona, EUNSA.
- VV. AA. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, 1994.
- VV. AA. (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas:*

Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, Madrid: Anaya.

7. Discografía.

DUNCAN DHU, *Fin de amor*, en *Por tierras escocesas*, DRO Gasa S. L., 1985.

FALANGE ESPAÑOLA (JUAN TELLERÍA), *Cara al sol*,

<http://www.himnonacional.org/caraalsol.html>

FITO & LOS FITIPALDIS, *Lo más lejos a tu lado*, en *Lo más lejos a tu lado*, Dro East West S. A- Warner Music, 2003.

HOMBRES G, *Te quiero*, en *Peligrosamente juntos*, Dro East West S. A- Warner Music., 2003.

LA POLLA RÉCORDS, *Cara al culo*, en *Revolución!*, Oihuka Diskak, 1985.

LEO DAN, *El Último Beso* (Versión en español de Last Kiss)

http://www.last.fm/music/Leo+Dan/_/El+Ultimo+Beso

PLATERO Y TÚ, *Si tú te vas*, en *Hay mucho Rock & Roll (vol. 1)*, Dro East West S. A- Warner Music., 1997.