

ÍNDICE

1. Objetivo

2. Revisión de las fuentes

2.1. Por qué trabajar con canciones

- La motivación
- La autenticidad
- La carga afectiva y vivencial
- La originalidad y el componente lúdico
- El factor mnemotécnico
- La función reaccional
- El potencial comunicativo
- La canción como fuente de *input*
- La canción como fuente de información sociocultural

2.2. Qué trabajar con canciones

- Análisis lingüístico
- Desarrollo de las destrezas
- Análisis y comentario de los rasgos estilísticos
- Comentario sociocultural
- Integración y combinación de destrezas y contenidos
- Inserción y normalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje

2.3. Cómo trabajar con canciones

2.3.1. Del material real a la actividad didáctica

2.3.1.1. Búsqueda de materiales

2.3.1.2. Criterios para la selección de canciones

2.3.1.3. Clasificaciones de actividades con música y canciones

2.3.1.4. Diseño de actividades con música y canciones

2.3.1.4.1. Fases

2.3.1.4.2. Técnicas, recursos y procedimientos

2.3.2. Canciones y contenidos culturales: Análisis de actividades

3. Opciones metodológicas

3.1. Situación de partida

3.2. Cultura y canción: Algunas consideraciones

3.3. Los géneros musicales como eje vertebrador

3.4. Posibles logros y beneficios

3.5. La selección del material

- La selección de canciones
- La selección de la información cultural

3.6. Criterios para el diseño de actividades

4. Actividades

- De rancheras, deseos y subjuntivo
- Quédate con la copla
 - Coplas, mentiras y verdades
 - Historia, cine y mucha copla
 - Ojos verdes, pelo verde
- Clasificado X: El bolero
- El bolero. Secretos de amor y de muerte
- La rumba. Vivita y coleando

5. Conclusiones

Anexos

Bibliografía

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

1 OBJETIVO

El trabajo con canciones dentro del aula parece ser objeto de una creciente atención por parte de los profesionales de la enseñanza del español. De hecho, en los últimos años se han diseñado numerosas actividades que, atentas a las nuevas metodologías, conciben las canciones como un material didáctico que se explota para el desarrollo y la práctica de las destrezas lingüísticas o para el aprendizaje del léxico y la gramática. Son propuestas interesantes y valiosas que suelen apoyarse en el componente lúdico y afectivo inherente a la música, y que a menudo desarrollan las posibilidades que ciertos títulos ofrecen para la adquisición de contenidos socioculturales: aspectos de la vida cotidiana, paisajes y geografía de España o de los países de habla hispana, etc.

Pocas veces, sin embargo, se considera la canción como un contenido cultural en sí mismo, aunque parece evidente que hay temas y géneros musicales que, ligados a determinadas comunidades y países, vinculados a un momento histórico concreto, y relacionados con otras formas artísticas como el cine o la literatura, forman parte de la memoria histórica de un pueblo y de su patrimonio cultural.

Con estas páginas pretendemos reivindicar esa parte del trabajo con música y canciones que generalmente queda relegada a un segundo plano, cuando no olvidada. Entendemos que éste puede ser un camino viable para convertir las actividades con soporte musical, no sólo en un vehículo para la práctica lingüística, sino también en un auténtico descubrimiento cultural. Para ello pretendemos apoyarnos en nuestras propias ideas y experiencias; en las investigaciones que desde el ámbito de la musicología, la crítica textual o los estudios culturales reivindican la música de masas como un producto cultural digno de la mayor atención; y, desde luego, en el trabajo de aquellos especialistas en enseñanza de E/LE que se han dedicado a explicar el uso en el aula de estos materiales y a desarrollar las numerosas posibilidades didácticas que ofrecen.

1 REVISIÓN Y ESTUDIO DE LAS FUENTES

2.1. Por qué trabajar con canciones. Aportaciones al aula

A pesar del interés suscitado en los últimos tiempos, el empleo de canciones en clase de E/LE contaba ya con una larga tradición, si bien es cierto que de este material a menudo se hacía un aprovechamiento didáctico muy limitado. La música y las canciones se utilizaban - y aún se siguen utilizando - como un premio o un mero pasatiempo, un mecanismo para procurar la distensión del grupo en sesiones demasiado largas, clases previas a las vacaciones, etc. En un intento de subsanar las carencias derivadas de un uso parcial y poco racionalizado, los expertos en didáctica se preocuparon por publicar y difundir trabajos que resaltaban y justificaban la utilidad didáctica de estos materiales, insistían en integrar y normalizar su empleo dentro del aula como un recurso válido, y aportaban sugerencias para su conversión en actividades dirigidas al desarrollo de una competencia comunicativa, lingüística y cultural.

A la hora de destacar la contribución del elemento musical en la adquisición y desarrollo de la lengua, los autores que se han ocupado de este tema coinciden en resaltar una serie de aportaciones fundamentales que pasamos a revisar.

La motivación

Para Santos Asensi (1996:368), la música y las canciones constituyen “uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas”. Como él, Bello (1993), Jover (1991), Rees (1977) o Richard (1969) destacan como una de las grandes ventajas de la incorporación de las canciones al aula, “la motivación y la satisfacción de los alumnos a la hora de trabajar con un material que está próximo a las inquietudes e intereses de la mayoría, ya que, junto con el séptimo arte, la música es la manifestación artística y cultural de más amplio calado social en la actualidad” (Pérez Agote, 1999:887).

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de E/LE

Pero la unanimidad no resta interés al análisis; y es que, si por una parte, la motivación da pie a decisiones metodológicas sobre las que bien vale la pena abrir un pequeño debate; por otra, se nos presenta como trasfondo de la mayor parte de los factores que apoyan la inclusión del elemento musical en la clase de ELE.

La autenticidad

El alto grado de motivación generado por la música y las canciones se relaciona no sólo con su facilidad para conectar con el estudiante, sino también con su calidad de material real. Son muchos los estudiosos que han destacado el hecho de que las canciones en español han sido escritas *por y para* hablantes nativos, lo que al tiempo que asegura la autenticidad del input, las convierte en “materiales muy atractivos para cualquier estudiante extranjero por ser el producto de la cultura que estudia” (Santamaría, 2000:22).

La carga afectiva y vivencial

Desde las investigaciones de Duff y Maley (1989), los expertos en didáctica han llamado la atención sobre la universalidad de la música y las canciones que, aunque difieran en el código lingüístico, son formas de expresión comunes a todas las lenguas. También se repiten de comunidad en comunidad los temas de los que tratan (amor, vida, creencias, naturaleza, muerte, etc.), asuntos familiares para el estudiante que no tarda en reconocerlos como parte de su entorno cotidiano.

Pero además, como explica Manuela Gil Toresano (2001:41), “para muchos oyentes las canciones encierran un mensaje directo y personal, hasta el punto de que se apropian de ellas, las hacen suyas y consiguen que hablen de su propio mundo”. Por su capacidad para conectar con nuestro plano afectivo y actuar sobre nuestras emociones, la expresión cantada y musical debe ser considerada - asegura esta autora - como “un material significativo y motivador para explotar en la clase de lengua”.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de E/LE

El componente lúdico y la originalidad

Además de ejercer una fuerte atracción y generar reacciones personales, intelectuales y emotivas, la música y las canciones resultan especialmente aptas para aprender y disfrutar pues, como advierte Rocío Santamaría (2000), ofrecen numerosas posibilidades de explotación didáctica, muy atractivas y lúdicas, con las que el estudiante puede ampliar sus conocimientos jugando con la lengua, probando su elasticidad y explorando sus límites.

Por otra parte, a la hora de presentar un contenido o trabajar una destreza, el empleo de estos materiales permite romper la rutina e introducir un factor de distensión y originalidad. Lo que aportan de novedoso e inusual, contribuye a despertar el interés de los estudiantes, mantener su atención y asegurar su participación activa; porque –todos los autores coinciden en afirmarlo- la música relaja y divierte, libera miedos y tensiones, y crea un ambiente favorable para la interacción del grupo, con las lógicas repercusiones positivas que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La memorización

Gil Toresano (2001:40) recoge los argumentos que desde el campo de la pedagogía, la adquisición de segundas lenguas, y la psicología evolutiva y cognitiva relacionan estos materiales con la comunicación y el aprendizaje de la lengua. La autora comienza llamando la atención sobre la facilidad con que se retienen ciertas canciones, esas canciones pegadizas que uno no puede sacarse de la cabeza y que “parecen actuar directamente sobre la memoria (a corto y largo plazo)”. Aunque reconoce que este fenómeno es explicable por los rasgos inherentes a la canción (su carácter rítmico, la melodía, la repetición, los patrones en secuencias regulares...), recordando a Murphey, advierte que también podría relacionarse con el lenguaje egocéntrico de Piaget y con el mecanismo de repetición del LAD¹. En función de esto, concluye afirmando que

¹ Gil Toresano (2001:40) incluye una cita de Murphey (1992:7), sumamente clarificadora, y que recogemos en la traducción que ofrece esta autora: “*Cantar canciones recuerda lo que Piaget llamaba lenguaje egocéntrico, en el cual los niños hablan sin preocuparse mucho por su*

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de E/LE

con la inclusión de canciones en la clase de E/LE “podríamos sacar provecho de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua” (2001:40).

La función reaccional: Pluralidad y validez de reacciones

Si las funciones transaccional e interaccional de la lengua hablada tienen como objetivo, respectivamente, obtener un resultado útil y conseguir que el interlocutor se sienta cómodo y seguro; la llamada función reaccional, que Maley (1987:94) atribuye a las canciones y a la literatura en general, pretende “que la gente reaccione personalmente a la sensibilidad verbal [y musical] de otra persona”². En el aula -señala Gil Toresano (2002)- esto se traduce en la posibilidad de estimular el sentimiento de seguridad, reducir el miedo a la evaluación y al error, y generar riqueza, pues puede haber tantas reacciones e interpretaciones como personas y todas ellas resultan válidas.

En la misma línea otros autores destacan la importancia que la pluralidad de mensajes del texto y su libre interpretación tienen como factor de interacción y estímulo dentro del aula. Como viene a decir Santamaría (2000:23), el interés y la motivación de los estudiantes aumentará cuando, frente a la música y el texto de una canción, sientan que tienen la responsabilidad y la libertad de interpretarlo; que cada una de sus impresiones será decisiva para construir el resultado final.

El potencial comunicativo

Gil Toresano explica también que las canciones y la música pueden ser el estímulo ideal para situaciones de comunicación auténtica. En este sentido, cita a Craner y Laroy (1992:2), que parten de la ambigüedad de la música y la

interlocutor. Ellos sencillamente disfrutaban oyéndose repetir a sí mismos. Pudiera ser que la necesidad de un lenguaje egocéntrico nunca nos abandone y sea satisfecha en parte a través de las canciones. Krashen ha sugerido que esta repetición involuntaria puede ser una manifestación del mecanismo de adquisición de la lengua (LAD) de Chomsky. Parece que nuestro cerebro tiene una tendencia natural a repetir lo que oímos en nuestro medio, con el fin de darle sentido. Las canciones podrían perfectamente activar el mecanismo de repetición del LAD. Y parece que así lo hacen en los niños, quienes aprenden las canciones casi sin esfuerzo”.

² Tomo la cita de Gil Toresano (2001:41)

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de E/LE

pluralidad de reacciones que genera para elaborar sus propuestas sobre el uso de música instrumental en el aula. Ambos autores destacan la importancia de explotar la necesidad de “contárselo a los demás y de averiguar lo que han oído los otros”; de forma que - como explica Gil Toresano (2001:41) - “se crea un *hueco de curiosidad (curiosity gap)*, que no es muy distinto de lo que experimentamos cuando, al salir del cine, lo primero que hacemos es preguntar a nuestro acompañante si le ha gustado la película, con lo que posiblemente entremos en un conversación sobre el contenido, el argumento, la estética, etcétera.”

La canción como fuente de *input*

La brevedad y la autenticidad hacen de las canciones un material especialmente apto para la clase de E/LE; tanto más si consideramos que, como afirma Santamaría (2000), éstas ofrecen la ventaja de ser textos completos y cerrados, con un mensaje comunicativo concreto y de plena coherencia, un léxico asociativo y concentrado, y una fuerte valoración estética de la lengua y sus propios recursos expresivos por parte de sus autores y sus receptores.

Algunos autores añaden a estas características la sencillez de sus argumentos y estructuras, y el empleo de un lenguaje simple e informal. Sin embargo, no resulta difícil encontrar canciones que presenten cierta complejidad, que escondan segundas lecturas, o se presten a diferentes interpretaciones. Y lo mismo ocurre con el lenguaje. Cristina Pérez-Agote (1999:887), apoyándose en Garrido y Montesa (1991) entiende que, “como texto, las canciones presentan características que las separan del texto informativo y las acercan a la literatura: en ellas está presente el nivel poético de la lengua, lo que conlleva diferencias de registro léxico e incluso en algunas ocasiones, respecto a la sintaxis.”

En la misma línea y con acierto, Santos Asensi (2000:132) señala como características de las canciones, tanto la presencia de “licencias lingüísticas similares a las de los textos poéticos: símiles, metáforas, personificaciones, etcétera”; como el uso de “registros coloquiales, vulgares, argot de los jóvenes

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de E/LE

y, en general, de formas más próximas al lenguaje conversacional e informal”. Convencido de que el objetivo prioritario del trabajo con estos materiales ha de ser la correcta comprensión de los textos, este autor defiende la necesidad de sensibilizar al alumno respecto a los “elementos lingüísticos y extralingüísticos que dan coherencia y cohesión a las canciones”³.

La canción como producto cultural y fuente de información sociocultural

Cuando se trata de justificar el empleo de la música y las canciones en el aula de E/LE, los especialistas no olvidan señalar la importancia del componente cultural inherente a las mismas; y así, autoras como Rocío Santamaría (2000:22) hablan de los “sentimientos universales” y los “matices culturales, históricos y sociales” que impregnan la canción. La mayor parte de los estudiosos, sin embargo, va más allá y no pone reparo alguno a la hora de considerar la música y las canciones como un producto cultural en sí mismo. Es el caso de Pérez-Agote (1999:887) que, apoyándose en Urresti (1993) y Fernández Barrientos (1993), escribe: “Las canciones son, en sí mismas, muestras reales de la producción artística y cultural del país y del ámbito

³ Con este propósito, Santos Asensi (2000:132) elabora un listado de las que considera características del lenguaje de las canciones contemporáneas en español. Como estas conforman un corpus muy amplio y de difícil codificación, siempre podremos encontrar títulos que, en mayor o menor medida, se alejen de las pautas observadas por el autor, lo que, en nuestra opinión, no resta validez a una propuesta que es básicamente orientativa y que en ningún caso se presenta como un estudio exhaustivo, atento a diferencias genéricas o de periodización. Junto a los rasgos arriba mencionados, este autor incluye los siguientes:

- *Uso predominante de pronombres y referencias pronominales de 1ª y 2ª persona (Yo y Tú) sin especificación clara del sexo o la persona a la que se refieren.*
- *Escasas referencias a la situación concreta: tiempo, lugar.*
- *Uso frecuente de imperativos, apelativos, exclamaciones y preguntas directas. [...]*
- *Oraciones y frases muy cortas y en ocasiones incompletas; frecuente acumulación de versos en yuxtaposición, sin una conexión explícita. Concisión y brevedad a la hora de:*
 - *Describir una situación, hecho o personaje.*
 - *Evocar una escena o un sentimiento.*
 - *Contar una historia.*
 - *Polemizar sobre un hecho o situación social.*
- *El amor, en sus múltiples interpretaciones, como tema predominante.*
- *El ritmo de muchas canciones, al igual que el de los poemas modernos, radica principalmente en las repeticiones, de las cuales el coro o estribillo quizás sea la más notable.*
- *Paralelismos sintácticos; repetición de palabras, expresiones e ideas variaciones estilísticas.*
- *Aliteraciones, rimas, asonancias, esquemas acentuales y sílabas.*

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de E/LE

lingüístico en el que nacen, y pueden ser significativas de un periodo o una corriente social y cultural, lo que las convierte en un magnífico recurso para acercar al aula muchos de los contenidos que hoy en día constituyen el currículo del E/LE.”

En la misma línea Gil Toresano (2001:41) afirma: “En la clase de lengua se descubre y se enseña cultura. La música y las canciones son manifestaciones culturales de la comunidad lingüística. Pero además, las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural”. También esta autora apunta las posibilidades didácticas que ofrecen estos materiales, si bien insiste en su doble condición de contenido cultural *per se* y de vehículo o instrumento para la adquisición de contenidos socioculturales, marcando una dicotomía que se hará especialmente evidente en el salto de la teoría a la práctica.

Los expertos reconocen el valor cultural de la música y la canción, si bien parecen admitirlo a priori, como una convención aceptada por la comunidad académica. Ninguno de ellos llega a ahondar en la idea de la canción como producto cultural, ni se preocupa por analizar y determinar en qué consiste ese potencial cultural que no dudan en atribuirle, lo que -como veremos- condicionará la concepción y el diseño de las actividades orientadas en esta dirección.

En resumen, no faltan motivos que avalen la introducción del elemento musical en el aula de E/LE. La música y las canciones, además de activar los mecanismos de memorización, suponen un *input* real y dotado de unos rasgos que lo hacen especialmente útil para el trabajo en clase de distintos contenidos, incluidos los culturales. Por otra parte, su capacidad para conectar con los intereses de los estudiantes, su mundo afectivo y su experiencia vital, motiva y desinhibe al grupo creando un ambiente más distendido y favoreciendo la interacción entre sus miembros; tanto más si sabemos explotar adecuadamente la carga comunicativa presentes en estos materiales, la validez y pluralidad de interpretaciones a la que se prestan, y las variadas posibilidades didácticas, originales y de marcado espíritu lúdico, que permiten.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHIN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2.2. Qué trabajar con canciones

Una vez que hemos repasado las razones que justifican el empleo de canciones en clase de E/LE, debemos plantearnos en qué puede consistir ese trabajo, a la consecución de qué objetivos podemos dirigirlo; en otras palabras: ¿para qué podemos utilizar las canciones en el aula?

A pesar del interés de los expertos en didáctica por el tema que nos ocupa, la mayor parte de los libros de texto dedicados a la enseñanza del español apenas sacan partido de la bibliografía que éste ha suscitado. Es cierto, como señala Santos Asensi (1996), que muchos de los manuales publicados en los últimos años incluyen canciones, pero también es verdad que el aprovechamiento que hacen de ellas es muy limitado. Por lo general, éstas aparecen al final de la unidad didáctica y guardan algún tipo de relación (más o menos estrecha según los casos) con los contenidos abordados a lo largo la misma. Invariablemente recogen la transcripción de la letra, que suele aparecer acompañada por alguna ilustración destinada a hacerla más atractiva o a facilitar su comprensión; y por lo que respecta a la tarea, animan al estudiante a leer el texto de la canción mientras la escuchan, aunque a veces también plantean una o dos preguntas pidiendo su opinión personal o asegurándose de la correcta comprensión del texto; en definitiva, la actividad queda reducida a la audición, y en el mejor de los casos a un trabajo –aunque mínimo- de comprensión lectora o producción oral.

Desde las publicaciones especializadas, sin embargo, se insiste en las numerosas posibilidades que la música y las canciones ofrecen a la hora de trabajar eficazmente la gramática, la comprensión auditiva y la lectora, así como la expresión escrita y oral; y se asegura asimismo que pueden ser utilizadas con éxito para la ampliación del léxico, la práctica de la fonética y la pronunciación, y la adquisición de información cultural y sociocultural. Madrid, Muros y Fernández (1990:336) organizan en cuatro apartados los diferentes aspectos que se pueden trabajar con canciones.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHIN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Análisis lingüístico

Este primer punto engloba ejercicios de vocabulario, gramaticales, y de pronunciación. Respecto a los primeros hay que señalar que, si bien se tiende a resaltar el valor de las canciones para el desarrollo de las destrezas relacionadas con el plano fónico y prosódico, las actividades centradas en estas cuestiones son muy escasas y, por lo general, la práctica de la pronunciación, la entonación, el acento y el ritmo se deja descansar sobre la experiencia de escuchar y cantar.

Muy distinta es la situación por lo que se refiere al trabajo de la gramática y el vocabulario, que se convierte en objetivo prioritario de la mayor parte de las propuestas didácticas con soporte musical. No en vano –ya lo vimos- las canciones presentan una serie de características (autenticidad, brevedad, coherencia, abundancia de repeticiones...) que hacen de ellas un contexto idóneo para la presentación y la práctica de formas lingüísticas, relaciones y estructuras sintácticas, frases hechas o campos semánticos, entre otras muchas cuestiones¹.

Desarrollo de las destrezas comunicativas

También son muy frecuentes las actividades que dirigen el aprovechamiento de canciones hacia la práctica de las distintas destrezas comunicativas, y no sólo de la comprensión auditiva para la que, por otra parte, resulta especialmente apto². Pérez Agote (1999:888) lo explica con estas palabras: “A través de las canciones se pueden trabajar tanto la actuación como la competencia. Respecto a la primera, no sólo se puede incidir en la comprensión oral - o escrita, si se entrega el texto a los alumnos -, ni tan siquiera de manera preeminente. Dependiendo de las actividades propuestas, las canciones pueden servir para desarrollar la competencia comunicativa y

¹ Algunos ejemplos de la enorme variedad de contenidos gramaticales que se pueden trabajar con música y las canciones son la propuesta de Serradilla Castaño (2001) para la enseñanza de las frases hechas; la de Cuesta Estévez (2001), para la práctica de la morfología y el uso de los tiempos verbales; o la de Martín Moreno y Binns (2001) para el aprendizaje del vocabulario.

² Sobre este asunto es imprescindible el artículo de Gil Toresano (2001) sobre el uso de las canciones para el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva, y el de Mata Barreiro (1990) que utiliza estos materiales como refuerzo de las cuatro destrezas.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHIN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

estimular la producción oral y escrita de los alumnos”. Esta premisa parece regir la labor de los expertos en didáctica, que se esfuerzan porque el empleo de las canciones en el aula no se limite al desarrollo de las destrezas “pasivas”, y procuran que tanto éstas como las “activas” se trabajen manera conjunta y natural.

Análisis y comentario de los rasgos estilísticos

La explotación didáctica de canciones se abre a otras posibilidades, como son la determinación del tema, la estructura del contenido y el análisis de la forma (figuras literarias, fenómenos fonéticos, tropos, cambios semánticos, etc.). Son vías de trabajo interesantes pero menos frecuentadas, y es que podemos suponer que, en este caso más que en ningún otro, la rentabilidad y la eficacia de las actividades se verá fuertemente condicionada por las variables de la situación de enseñanza y las características del alumnado, sus intereses y sus necesidades.

Con todo, como bien señala Pérez-Agote (1999:887), “la canción, como la literatura, permite trabajar determinados aspectos de la lengua (metáfora, ironía, juegos de palabras, etc.) que forman parte de la competencia lingüística del nativo y con los que también deberá familiarizarse el alumno”. Parece lógico pensar que este objetivo debería enfocarse como un acercamiento progresivo que arrancara de los niveles iniciales, tanto más si el análisis estilístico no tiene por qué ser exhaustivo ni experto, sino que puede adaptarse a las características del estudiante y a su nivel de lengua.

En cualquier caso, tampoco abundan las actividades de este tipo dirigidas a alumnos con un alto dominio de la lengua o con intereses más especializados, tal vez porque la canción, asociada siempre a lo popular, lo lúdico y lo infantil, rara vez se considera un producto cultural digno de análisis y atención. Esto explicaría que, a la hora de buscar materiales para estos grupos, se siga optando por los textos literarios que mantienen intacta su aura de prestigio cultural.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHIN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Comentario sociocultural

Sumándose a aquellos que defendían el potencial de la música y las canciones para la enseñanza y adquisición de los contenidos socioculturales, Madrid, Muro y Fernández (1990:336) proponen como último apartado de su clasificación el comentario sociocultural; robro bajo el cual dan cabida a “alusiones geográficas, históricas, *background*, mensaje social, situación en la que se canta, hechos sociales que la motivaron, etc.” Las posibilidades mencionadas parecen hacer de la canción el contenido cultural de unas actividades donde la tarea se centraría en el texto y en las relaciones con su contexto.

En la práctica, sin embargo, la mayor parte de las propuestas que se sirven de estos materiales con un objetivo cultural, se centran en el trabajo de los contenidos socioculturales. La canción se convierte entonces en instrumento –cuando no en mera excusa- para hablar del paisaje o la geografía, la comida, la conquista amorosa y otras cuestiones cuyo atractivo y utilidad queda fuera de discusión (pero también de nuestro campo de interés). Por el contrario, apenas encontraremos actividades dirigidas a descubrir y analizar el valor artístico y cultural de la música y las canciones; objetivo que, por lo general, queda relegado a posiciones marginales, sometido a un tratamiento superficial, privado de didactización y reducido, en fin, a una curiosidad que el profesor comenta en un determinado momento o utiliza como cierre de la actividad.

Integración y combinación de destrezas y contenidos

Conviene recordar que los autores coinciden en considerar las canciones como un contexto propicio no sólo para trabajar dos o más destrezas de manera integrada, sino también para combinar ese trabajo con el de otros contenidos (fonéticos, morfológicos, gramaticales, léxicos, textuales, temáticos, socioculturales). No se trata de abordarlos todos en cada actividad, ni de hacer un trabajo exhaustivo de cada uno de ellos, sino de explotar aquellos que más nos interesen o para los que el tema elegido resulte más propicio. Así, encontraremos actividades centradas en un solo objetivo (por ejemplo, el

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHIN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

refuerzo de un aspecto morfológico), otras que combinen dos tareas distintas (como la presentación de un contenido gramatical y la ampliación de uno sociocultural), y otras de carácter global que procuren la explotación sistemática de múltiples aspectos.

Inserción y normalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Pero a la hora de reivindicar la inclusión de la música y las canciones como materiales válidos en la clase de E/LE, además de insistir en la conveniencia de realizar ese trabajo conjunto de destrezas y contenidos, los especialistas han hecho hincapié en la necesidad de normalizar su uso en el aula, integrándolos, no como algo excepcional o secundario, sino como cualquier otro recurso didáctico dentro del desarrollo de la clase y en cualquier etapa. Coronado González y García González (1994:227) afirman que las canciones pueden utilizarse para la presentación de un nuevo *input*, la práctica controlada o semi-controlada, el desarrollo de destrezas, o el repaso de estructuras o vocabulario. Además –añaden- es posible convertirlas en punto de partida para la práctica libre, en centro de una sesión entera (explotando como temas la música, el cantante, su ambiente, etc.) o, dependiendo del carácter de la música, utilizarlas como instrumento para crear en la clase un cierto clima en un momento determinado.

En cualquier caso, adelantamos que el mérito de los especialistas no se ha limitado a advertir las posibilidades de la música y las canciones para el trabajo de las destrezas y los aspectos lingüísticos; sino que también han sabido desarrollar una aplicación práctica de ese potencial, ideando y sistematizando una serie de técnicas y recursos con los que canalizarlo, orientarlo a la consecución de los objetivos fijados, y darle un empleo eficaz a través de su plasmación en propuestas concretas de explotación en el aula. En el siguiente apartado intentaremos dar cuenta de las observaciones y sugerencias que se han hecho para guiar el paso del material real a la actividad didáctica.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2.3. Cómo trabajar con canciones

2.3.1. Del material real a la actividad didáctica

2.3.1.1. Búsqueda de materiales

Advierte Santos Asensi (1997:131) que “la extraordinaria riqueza de materiales y recursos que genera la industria musical no se ha traducido, al contrario de lo que ocurre en otras lenguas como la inglesa, en una variada oferta de materiales didácticos preparados para el uso de la música y canciones en clase”. La falta de confianza de las editoriales en el potencial de la música para la didáctica del español, los problemas legales y el alto coste económico que implica esta apuesta, y el desinterés de las discográficas, son factores a los que el autor achaca ese vacío que, desde hace algún tiempo, se está intentando subsanar con la aparición de distintos trabajos.

Sin pretender ofrecer un inventario exhaustivo de los materiales publicados, sino tan sólo una visión de conjunto, empezamos este repaso recordando la labor del Servicio de Cooperación Cultural Internacional de Radio Nacional de España, que se encarga de la realización de *Mensaje infantil: jugando con música* (1980), y de *España canta* (1990), propuesta que reúne 25 canciones de folklore tradicional español, acompañadas de libro y guía didáctica. Tampoco podemos olvidar las monografías que, dentro de la colección *Con acento español* (1981-1999), Radio Exterior de España dedica al mundo de la música, y para las que ofrece casete, transcripción, diapositivas y guía didáctica¹. Otros intentos de instituciones y agencias públicas son *Canciones populares españolas* (Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1988); la unidad didáctica “La música” (Hernández y Sepúlveda, 1993:147-177); y las ocho actividades comunicativas con fichas de trabajo de *Materiales. “Músicas de España”* (Santos y otros: 1994).

¹ Los números son los siguientes: *Los Cantautores I y II* (26 y 35); *Música y poemas I. “Lorca y la música”* (31); *Música y poemas II “Poetas del s. XX”* (39); *La Movida Madrileña* (48); *El mundo del Flamenco* (54, 77, 90 y 121); *La música de Joaquín Turina* (08), *Cantantes líricos españoles* 8 (79); y los dedicados a la copla (86 y 01).

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Por su parte, algunas editoriales que ya habían empezado a incluir en los libros de texto actividades basadas en canciones², han sacado al mercado materiales con soporte musical, diseñados y preparados específicamente para la enseñanza de la lengua y la cultura española. Es el caso de EDELSA con *Canciones para cantar* (1983, Núñez); *El karaoke de los trotamundos 1 y 2* (1988,1999), dirigido a los más pequeños; y *Ventana abierta sobre España* (1992), que se vale de diez canciones de autor para ilustrar aspectos puntuales de la historia reciente española. Edinumen explota el binomio música-poesía en *Al son de los poetas* (Millares San Martín y Binns, 2002), y con el CD rom *A tu ritmo* (Gil Toresano, 2002) nos ofrece una propuesta bien diseñada, divertida y útil para el autoaprendizaje de la lengua. Difusión se suma a esta línea de trabajo con *Gente que canta* (Corpas, 1999) y *Con M de música* (Santos, 1997); mientras que desde Espasa nos llega *Es tu ritmo* (2003), un método que de manera sistemática integra actividades con canciones dentro de sus unidades didácticas.

Aún quedarían por mencionar los artículos publicados en revistas especializadas en enseñanza de E/LE, y las comunicaciones y ponencias recogidas en actas de congresos sobre didáctica del español. En unas y otras se pueden encontrar trabajos donde, junto a los principios teóricos, se incluyen propuestas prácticas que el profesor de E/LE puede llevar al aula.

Con todo, los materiales destinados específicamente a la didáctica del español no son especialmente abundantes, tanto más si tenemos en cuenta el creciente interés que su uso genera entre los especialistas en estas cuestiones y la importancia que en la actualidad tienen la música y las canciones, presentes tanto en nuestra vida cotidiana, como en los medios de comunicación (prensa escrita –especializada o no-, televisión, documentales, vídeos, películas, la radio).

² Santos Asensi (1996:337-378) se ocupa de recoger los títulos explotados en algunos de los métodos de español más utilizados: *Abanico* (1995, Difusión); *Rápido* (1994, Difusión); *Intercambio 1 y 2* (1989 y 1990, Difusión); *Ven 1, 2 y 3* (1989, 1990, 1994, Edelsa); *Español lengua extranjera 1 y 2* (1992, 1993 SM). El resultado se reduce a un puñado de canciones, la mayor parte de ellas contemporáneas y muy conocidas. El listado, desde luego, podría ampliarse con otros muchos libros y manuales, como *Español sin fronteras 1, 2 y 3* (2000, SGEL) o *Chicos, chicas 1, 2, 4* (2002, 2002, 2003, Edelsa).

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

En función de esto, Santos Asensi (1997:131) considera necesario que “los profesores interesados en el uso de la música en el aula diseñen sus propias actividades, tareas y unidades didácticas adaptándolas a los niveles, necesidades e intereses de sus estudiantes”. Para ello propone tomar como punto de partida los materiales auténticos del mundo de la música³, que organiza en tres grupos:

2. materiales audio-visuales y multimedia (casetes, compactos, karaokes, películas musicales, fotos, carteles,...);
3. impresos (periódicos, revistas y fanzines, carátulas, cancioneros, guías...);
4. realia: (instrumentos y mercadería de los grupos).

Creemos que todavía sería posible proponer un cuarto grupo recogiendo las posibilidades que ofrece Internet para la explotación didáctica de la música y las canciones; un asunto al que Bermejo Rubio e Higuera García se acercan someramente (2000:141-146), y que Bordoy (2001) aborda de manera intensiva en dos artículos que proporcionan al profesor una buena cantidad de información sobre páginas web, programas, sistemas y archivos que le permiten hacerse con temas, letras, fotos y otros muchos materiales sin abandonar la red.

Estamos, no cabe duda, ante un banco de recursos tan rico que nos permite incluso elaborar actividades relacionadas con el mundo de la música obviando la presencia de una canción o un tema instrumental. La opción resulta poco rentable, pues obliga a prescindir de los beneficios derivados de la incorporación del elemento musical, pero a partir de ella podemos ir esbozando una idea mucho más interesante: la de partir de un determinado tema musical y

³ La posibilidad remite directamente a Murphey (1990:127-207) que organiza los materiales musicales utilizados por los profesores en dos amplias categorías, según estuvieran diseñados específicamente para la enseñanza del idioma, o surgieran de contextos naturales y pudieran ser explotados con facilidad.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

servirnos de todo lo que gira alrededor de él para el diseño de propuestas más variadas, más estimulantes y de mayor densidad cultural.

2.3.1.2. Criterios para la selección de canciones

Entre todas las decisiones didácticas y metodológicas que el profesor tiene que tomar a la hora de elaborar su propia actividad, la selección de la canción resulta fundamental, ya que de esta dependerá en gran medida el diseño de la propuesta así como su aceptación y desarrollo en el aula. Santos Asensi (1996) propone basar esta decisión en tres criterios básicos:

2. la adecuación a la situación docente (áreas de interés de los estudiantes y niveles reales de competencia comunicativa, lingüística y cultural);
3. la facilidad de explotación didáctica de sus letras;
4. la claridad de la audición y el nivel de interferencia musical en su comprensión, si lo que se pretende es enfatizar el trabajo auditivo.

La lógica y el sentido común se imponen en las observaciones de este autor, que tienen un carácter general y toman en consideración aspectos tan relevantes como las variables del alumnado, la destreza que se desea trabajar de manera relevante con la canción, y las posibilidades didácticas que ofrece su texto. En torno a este último punto Osman y Wellman (1978:119-120) elaboran su propio criterio de selección, que queda organizado en siete apartados:

1	¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
2	¿Se puede aprender la melodía con facilidad?
3	¿Tiene un patrón rítmico marcado?
4	¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
5	¿Es útil el vocabulario?
6	¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
	¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

7	mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?
---	---

Entendemos que estas dos propuestas, lejos de ser excluyentes, se complementan con facilidad, pues Osman y Wellman no hacen sino desglosar en distintas cuestiones el segundo de los criterios que con carácter general propone el autor español. Creemos, asimismo, que es posible alterar el orden de esos siete puntos en función de los contenidos y las destrezas que queramos trabajar de manera relevante; de modo que si nuestro interés se centrara especialmente en los asuntos relacionados con la información sociocultural, estos abandonarían las posiciones finales de la tabla para pasar a un primer plano.

2.3.1.3. Clasificaciones de las actividades con música y canciones

Una vez elegida la canción, tendremos que determinar el tipo de actividad que queremos realizar a partir de ella; aunque, por supuesto, nada nos impide andar el camino inverso, y si sabemos de antemano qué clase de actividad precisamos, siempre podremos buscar una canción que sirva como soporte adecuado para su desarrollo. En cualquier caso, las posibilidades didácticas que ofrecen la música y las canciones son tantas que el profesor interesado en estos materiales siempre encontrará una actividad capaz de adaptarse a los diferentes programas y directrices curriculares. Y si la tipología de actividades resulta enormemente variada, no lo son menos sus posibles clasificaciones. Para confirmarlo, basta observar la que nos ofrece Murphey, que en *Music & Songs* (1992) distribuye en seis categorías generales casi un centenar de propuestas didácticas para trabajar con la música:

1. Actividades dirigidas a motivar e involucrar al estudiante
2. Actividades que sólo utilizan música instrumental
3. Actividades relacionadas con los artistas y el mundo de la música
4. Actividades con canciones (el punto de partida es la letra de la canción)
5. Actividades con vídeo-clips que exigen la participación del estudiante

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

6. Actividades que buscan la respuesta física e imitativa de los más pequeños

Tal vez por atender a factores dispares, la propuesta de Murphey resulta demasiado prolija para ser operativa; por lo que una vez más nos remitimos a Santos Asensi (2000), que plantea una doble clasificación, más práctica y clarificadora, en función de dos cuestiones básicas: el uso central o periférico de la música en la clase, y la presencia o no de texto en las piezas elegidas.

- a. Según el uso de la música en el aula, es decir, de acuerdo con el tipo de trabajo que procura al estudiante y la función que cumple dentro del aula – “bien como pieza central de la comunicación, bien como medio para enfatizar o reforzar distintos aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultural” (2000:136)-, las actividades pueden ser de tres tipos:

1. Actividades complementarias o de apoyo que “aportan una práctica extraordinaria de elementos lingüísticos o culturales, o facilitan el desempeño de las tareas propuestas en el aula”. (Santos, 2000:136) Incluyen un buen número de ejercicios tradicionales (rellenar huecos, cuestionarios de comprensión lectora, analizar elementos y categorías lingüísticas, juegos de palabras, ordenar segmentos,...), y se organizan en tres grupos:

- “Actividades de introducción, repaso y refuerzo de funciones, estructuras gramaticales, aspectos fónicos, vocabulario, etcétera;
- Actividades ilustrativas. Ejemplifican e ilustran aspectos culturales contemporáneos e históricos;
- Actividades de enganche y enlace, que relajan al estudiante después de un periodo intenso de trabajo, o bien captan su atención antes de comenzar una nueva actividad.” (Santos Asensi, 2000: 136)

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2. Actividades y tareas comunicativas diseñadas para potenciar el intercambio comunicativo en parejas o grupos, y proporcionar una práctica significativa de las cuatro destrezas básicas de la lengua.
3. Unidades temáticas que “incorporan una secuencia de actividades y tareas en torno a uno o varios centros de interés, los cuales dan cohesión y sentido a todas ellas” (Santos Asensi, 2000:138). Además de promover la comunicación entre los estudiantes en el aula, sirven para presentar distintos contenidos culturales relacionados con la música en España e Hispanoamérica; y si reciben un tratamiento adecuado, permiten combinar los aspectos musicales con otros de tipo sociocultural⁴.

b. Según exploten el texto o la música de las canciones

Aunque generalmente estas actividades prefieren tomar como punto de partida una canción, también es posible encontrar propuestas que elijan algún tema instrumental o que decidan trabajar sólo la música de las canciones.

1. Actividades que explotan sólo las letras de las canciones

La ambigüedad y la carga emocional los textos de las canciones, combinadas con el sentido lúdico de la lectura y la escritura, nos permiten superar los ejercicios más tradicionales y desarrollar otro tipo de actividades que, en su mayor parte, consisten en aplicaciones lúdicas de las técnicas de manipulación textual: reconstrucción y emparejamiento de canciones, reformulación del lenguaje poético al común, expansión de títulos, escritura de canciones a partir de determinados elementos, diseño de entrevistas...

⁴ En este sentido, Santos Asensi (2000:138) sugiere como posibles temas: “La juventud y sus músicas. Cantautores de la Transición. Transición y Movida. El S. XX a través de sus músicas. Música y Poesía. Fusión musical y mestizaje socio-cultural de los 90. Música, minorías y marginalidad. Nuevos flamencos, nuevos gitanos”.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Con ellas podemos alcanzar distintos objetivos, como la creación individual y en equipo de fragmentos de canciones (títulos, versos, estribillos); el trabajo de variadas destrezas (producción escrita controlada, expresión escrita libre...); o la lectura y apreciación de las letras de las canciones en español, etc.

2. Actividades que sólo trabajan la música de las canciones

Inspiradas en las técnicas de la sugestopedia, estas propuestas se apoyan en el poder desinhibidor de la música que relaja, estimula la imaginación, facilita la concentración, y es capaz de provocar imágenes, recuerdos o ideas. A través de ellas es posible, por ejemplo, estimular las destrezas creativas de los estudiantes orientándolas hacia la descripción de escenas, acontecimientos o personas; recrear mundos imaginarios o proyectar las propias experiencias y sentimientos.

Corresponden a lo que Gil Toresano (2001:43) llama “tareas de escucha global”, esto es, actividades que ya no buscan la comprensión de los textos, “sino estimular una reacción y valoración personal de la creación musical (que sirva de base para una situación de expresión y comunicación)”. Esto no quita para que con ellas también se puedan trabajar “otras habilidades que participan de la destreza de escuchar [...]: ejercitar la escucha atenta y la concentración, estimular la visualización e imaginación mientras se escucha, promover la capacidad de respuesta y fomentar la interpretación global de mensajes orales” (Gil Toresano, 2001:44).

A este grupo de actividades pertenecen el cuestionario que Murphey (1992:40) elabora para la música instrumental y que sirve como guía para la reacción del alumno; así como las sugerencias que a partir del mismo hace Gil Toresano (2001:45) cuando propone relacionar música con personas o con escenas y acción, y realizar la operación inversa: “partir de la escena o situación y tratar de darle la música adecuada entre varias posibilidades”.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2.3.2.1. Diseño de actividades

Después de decidir el título con el que vamos a trabajar y el tipo de actividad que queremos realizar, podemos dar comienzo al diseño de nuestra propia propuesta. Para ello, tendremos que prestar atención a dos cuestiones básicas: la estructura u organización interna que presentará, y las técnicas y procedimientos más adecuados para darle cuerpo.

2.3.2.1.1. Fases

Coronado González y García González (1994) distinguen tres fases en el diseño de actividades didácticas con canciones, con lo que sistematizan una secuenciación que se repite en la mayor parte de las actividades desarrolladas por otros autores para el uso de canciones en el aula de E/LE.

a. Primera fase

Esta fase inicial supone un primer acercamiento al texto con el que introducir a los estudiantes en el campo temático o ponerles en contacto con el contexto. Como actividades previas sugieren asociaciones de palabras a modo de tormenta de ideas, predicciones e hipótesis a partir de elementos textuales (palabras de la canción, título o tema) o visuales (fotos de los cantantes), etc.

b. Segunda fase

El trabajo directo con la canción centra este segundo momento para el que las propuestas de los autores parten de las tres acciones que consideran propias de un nativo a la hora de enfrentarse con una canción: escucharla, leer su letra y cantarla; un planteamiento –sostienen- que permite el trabajo con las distintas destrezas y su integración de manera natural.

El trabajo con la audición vendrá determinado por el objetivo que nos hayamos marcado: aprender la música para poder luego cantar la canción, o explotarla para un trabajo de comprensión auditiva. Y es que, como recalcan estos autores, con las canciones se pueden realizar todas las actividades posibles con un texto oral, desde las centradas en tareas de

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

discriminación auditiva hasta las que plantean relacionar información; pues el mayor grado de dificultad que en ocasiones presentan, siempre se puede subsanar facilitando apoyos o simplificando la tarea propuesta. Además, la canción ofrece las mismas posibilidades de explotación didáctica que cualquier otro texto escrito, aunque a diferencia de algunos de ellos cuenta además con ciertas ventajas derivadas de su estructuración en versos y la rima.

c. Tercera fase

El último paso propuesto por estos autores consiste en cantar; una decisión metodológica que justifican con motivos de orden psicológico, mnemotécnico y otros relacionados con los aspectos fónicos y prosódicos. Finalmente, como cierre del desglose, se sugieren algunas actividades posteriores al trabajo con la canción en sí. Muy variadas, más abiertas, y aptas para el desarrollo de las destrezas o la práctica de determinadas funciones comunicativas, estas propuestas consisten, por ejemplo, en leer entrevista al cantante, escribir una crítica de la canción para una revista musical o un programa de televisión, un debate totalmente libre, un rol-play, etcétera.

2.3.1.4.2. Técnicas y procedimientos

Más allá de los tradicionales ejercicios de huecos y de comprensión auditiva, el trabajo con música y canciones permite aplicar numerosas técnicas y muy variados procedimientos. Conscientes de ello, los expertos en didáctica han puesto en práctica nuevas fórmulas y recursos con los que ampliar el limitado aprovechamiento que en principio se hacía de estos materiales. Algunos trabajos se han centrado en cuestiones concretas, como “Huecos no, gracias” (Conchi Rodríguez, 1996) que, a pesar de su título, no rechaza el uso de estos ejercicios sino que apuesta por una nueva concepción y empleo de los

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

mismos; en otros, sin embargo, se han recopilado y organizado los ensayos dispersos en actividades y propuestas didácticas⁵.

En cualquier caso, como ya hemos podido advertir en páginas anteriores, la selección de recursos va indisolublemente ligada al tipo de actividad que queramos realizar y a la fase de la misma a la que vayan dirigidos. Si lo que pretendemos es diseñar una propuesta comunicativa tendremos que buscar técnicas y procedimientos que estimulen la competencia comunicativa, lingüística y cultural de los estudiantes; mientras que para realizar una actividad de apoyo podremos valernos de ejercicios más tradicionales. De igual forma tendremos que tener presente que hay recursos que, siendo muy válidos en determinadas fases, pueden resultar del todo inadecuados en otras (pensemos, por ejemplo, en las tormentas de ideas que funcionan muy bien como actividades de calentamiento, pero que no tienen razón de ser en la fase final).

También las características del grupo y la naturaleza de la canción son otros factores a tener en cuenta. Ciertas propuestas que no encuentran una buena acogida entre determinados alumnos, pueden ser muy del gusto de otros; del mismo modo que ciertos títulos resultan especialmente aptos para la aplicación de determinadas técnicas: las canciones narrativas se pueden secuenciar con el objetivo de que los estudiantes generen y comprueben sus hipótesis al respecto; las que presentan una repetición de estructuras sintácticas con variantes léxicas toman la forma de textos abiertos susceptibles de ser ampliados; y otras ofrecen un ludismo gramatical que se puede aprovechar con fines didácticos.

Pese a todo no hay fórmulas mágicas y el profesor tendrá que apoyarse en sus conocimientos y en su experiencia, pero también en su intuición a la hora de decidir qué técnicas y procedimientos son los más adecuados para su actividad.

⁵ Nos referimos a títulos como “Tipología de explotación didáctica de las canciones” (Jiménez, 1999), o las tablas sobre actividades comunicativas y técnicas de manipulación textual, elaboradas por Santos Asensi (2002) y que recogemos en anexo.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2.3.2. Canciones y contenidos culturales. Análisis de actividades

En las páginas anteriores hemos hecho un repaso por los trabajos de aquellos autores que se han preocupado por justificar y sistematizar la aplicación didáctica de la música y las canciones. Sus observaciones y sugerencias son, sin duda, fundamentales a la hora de trabajar con estos materiales y sacarles el máximo partido en el aula. Sin embargo, muy raras veces se ocupan de las relaciones entre la canción y los contenidos culturales, y menos aún del valor de ésta como contenido cultural en sí misma. Salvo pequeñas alusiones no hemos encontrado escritos que desde un punto de vista teórico profundicen en esta cuestión y expliquen cómo abordarla y desarrollarla didácticamente.

Este vacío nos lleva a recurrir al análisis de algunas actividades, propuestas prácticas que se han acercado, con mayor o menor intensidad y acierto, al asunto que nos interesa. De nuestra pequeña investigación excluimos aquellas actividades centradas únicamente en el trabajo de aspectos socioculturales, pues estos contenidos nos interesan sólo como valor añadido al potencial cultural que la canción posee por sí misma. Tampoco nos ocuparemos de las actividades que se apoyan en el tándem poesía - canción, ya que en estos casos el interés cultural reside en el prestigio literario del poema, mientras que la música se convierte en un medio para hacerla más atractiva, más cercana o accesible.

Nuestra selección se abre con “Si tú me dices ven” de Manuela Gil-Torresano (2001: [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_01/02032001.htm>, una actividad que como explica su autora “da la oportunidad de ejercitar varias destrezas de forma integrada”, además de promover la práctica de la condición y dar a conocer al estudiante a Los Panchos, un grupo mítico dentro de la historia de la música en español e indisolublemente ligado al bolero. Sin embargo, este último objetivo toma un papel algo marginal; de hecho no pasa de ser una sugerencia recogida en el apartado “Comentarios”: “Como posiblemente la canción les ha despertado el interés por la música o los cantantes, se puede aprovechar para hablar un poco del bolero, Los Panchos,

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

la popularidad de la canción, si les gustaría escuchar más boleros, etcétera. Recomendamos que visiten la página oficial”.

Algo parecido ocurre con “Pongamos que hablo de Madrid”, donde Ana Rocío Ortiz Pérez de León (2001: [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_01/03082001.htm>) se vale de la canción de Joaquín Sabina para desarrollar una actividad cultural sobre Madrid y, en general, sobre la vida en las grandes ciudades. Sólo al final, en la sección “Comentarios” propone continuar la clase con una actividad más específica sobre el fenómeno cultural de la movida madrileña en los años ochenta, para lo cual remite a la página web <http://www.lis.bremen.de/wis/fup/faecher/SPANISH/movida.html>.

La propuesta didáctica recogida en esta dirección, y publicada también en *Frecuencia L* (1998:24-28), se desglosa en una serie de actividades. La primera de ellas, que se plantea como un acercamiento al tema, se centra precisamente en la canción de Sabina con la que trabajaba Ortiz. Tras ella se propone un test con el que se pretende facilitar a los alumnos datos básicos sobre la movida madrileña para, posteriormente, profundizar en algunos aspectos (grupos más significativos, intérpretes más destacados y su evolución, otras canciones, etc.) a través de tareas orientadas al trabajo de las destrezas.

Es, sin duda, un intento digno de aprecio pues ofrece una información abundante, que se secuencia y somete a un tratamiento didáctico variado y en general adecuado, aunque la naturaleza de la misma adolece una cierta descompensación. Los contenidos de carácter general que se pueden recabar del test son mínimos, apenas suficientes para que el estudiante llegue a hacerse una idea de lo que fue este fenómeno. Por el contrario, la actividad aborda de manera intensiva otras cuestiones muy concretas (y no siempre relevantes), entre las que es incapaz de establecer una relación, de manera que los distintos contenidos quedan parcelados en compartimentos estancos que no se articulan entre sí. En nuestra opinión, a pesar del alto coste de tiempo y esfuerzo que exige la actividad, es muy posible que, una vez

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

finalizada, el estudiante sepa perfectamente quién es Ana Curra sin por ello tenga una idea global de lo que fue la “movida madrileña”.

La canción como contenido cultural también cobra cierta relevancia en “El día que me quieras”, una actividad que firma Judit Jacobovich en colaboración con Roberto Fernández Carvalho (2001: [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_01/25072001.htm>), y con la que se pretende “trabajar los usos del presente de subjuntivo en oraciones que expresan futuro, así como tomar contacto con el tango”. Una vez iniciada la propuesta, los autores hacen una serie de indicaciones al profesor: “explica a los alumnos que van a escuchar una canción, pregúntales qué tipo de canción piensan que puede ser, por la temática. Si ninguno da la respuesta exacta, comenta que se trata de un tango. Pregúntales si conocen la procedencia de este género, con qué instrumentos se suele interpretar, qué tipo de temas trata, etcétera.” Sólo al final de la actividad, una vez concluido el trabajo de análisis lingüístico, se retoman estas cuestiones, aunque únicamente para recomendar unas páginas web con información acerca del tango y de Carlos Gardel, su intérprete más conocido.

En la misma línea se sitúa Pérez Agote (1999:887-896), propone combinar la ampliación de un punto sociocultural con la presentación de un contenido temático a partir de un clásico del bolero como es *Angelitos negros*. La autora explica que la actividad surgió a partir de un texto periodístico sobre la década de los cincuenta. “A los alumnos les llamó la atención el alto índice de música en español que aparecía en el apartado dedicado a España [...] Finalmente, se decidió llevar a clase la canción que ocupaba el primer lugar de la lista”.

Antes de escuchar la canción, se hace a los alumnos una serie de preguntas para saber qué expectativas se podían generar respecto a ésta (si conocen los boleros, qué les sugería el título y la posibilidad de la existencia de ángeles negros, etc.). Tras la audición, se propone un acercamiento progresivo al texto, primero con preguntas sobre el tema y luego desglosando las ideas en diferentes niveles. Concluido el trabajo de comprensión, se contrasta la información del texto con la realidad, lo que da lugar a “un debate sobre el

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

canon estético occidental de belleza y sobre la valoración y aceptación de la diferencia”.

A diferencia de las anteriores, estas últimas actividades se esfuerzan por insertar los contenidos culturales relacionados con la canción. En ambos casos el título seleccionado se inscribe dentro de un género que se da a conocer a los alumnos a través de las observaciones del profesor, sus comentarios y sus preguntas. Esta información no se somete a ningún tratamiento didáctico, de modo que su densidad y su interés dependen de los conocimientos y la habilidad del docente, pero también del objetivo que se haya marcado y que, en estos casos, no es otro que el de facilitar a los estudiantes una primera aproximación, una simple toma de contacto con un estilo musical. Bastan, pues, unos datos de carácter general para introducir del género y elaborar una presentación que, dentro de la actividad, configura una fase inicial de acercamiento al texto.

El procedimiento no es muy distinto del que encontramos en *Es tu ritmo* (2003), un método que en cada unidad incluye el trabajo con una canción. Las que se recogen en el *Libro del alumno* pertenecen al repertorio de cantantes pop-rock bien conocidos para los más jóvenes (Shakira, Alejandro Sanz,...); mientras que las incluidas en el *Cuaderno de ejercicios* son clásicos populares de la música en español, como *Cielito lindo* o *La bamba*. En ambos casos, el tema elegido da pie a ejercicios, generalmente de tipo léxico o gramatical, pero en las últimas, además, la transcripción del texto se acompaña de un pequeño recuadro donde se recogen los contenidos culturales relacionados con la canción: “*Cielito lindo* es una canción tradicional mexicana, su autor es desconocido. Estas canciones las interpretan los mariachis que son los músicos de las orquestas populares mexicanas”.

Actividades como las que acabamos de recoger suponen un paso adelante en la consideración de la canción como contenido en sí mismo, por su pertenencia a un estilo musical o su relevancia en términos culturales, históricos y sociales. Pero más allá de estas cuestiones, las características genéricas pueden determinar el contenido de la canción y, superando su reclusión en la fase inicial, centrar el desarrollo de la actividad o servir como

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

puente para la explotación de otros contenidos (culturales, estilísticos y socioculturales) relacionados.

Una buena muestra de ello la encontramos en *Romance de Curro el Palmo*, de Pérez-Agote (1999:887-896). Se trata de una propuesta de explotación global que parte de una fase preliminar destinada a que los alumnos generen sus expectativas sobre lo que van a oír; para lo cual se les explica qué es un romance, su carácter popular y tradicional, y el tipo de temas que suele tratar; prestando una especial atención a los romances de ciego y el papel que cumplían como crónica de sucesos, para finalmente relacionarlos con las secciones de los periódicos que en la actualidad desempeñan una función similar.

Tras ello se desarrolla una labor de comprensión auditiva y lectora, a través de actividades con las que el estudiante profundizar progresivamente en el texto, reorganizando la información o relacionándola (por ejemplo, con titulares de periódico que resumen el contenido básico de cada estrofa). El paso siguiente consiste en trabajar el vocabulario y los contenidos socioculturales, prestando especial atención a ciertas metáforas y juegos de palabras para cuya plena comprensión es necesario conocer los motivos de la Semana Santa española.

Posteriormente, se plantean una serie de preguntas de comprensión global. “para llamar la atención del alumnos sobre la situación y desarrollo de la historia y comprobar la comprensión”: momento histórico en que se desarrolla la acción, razones que mueven a los personajes, sus circunstancias sociales y vitales.” Para cerrar la actividad, se proponen tareas orales y escritas que aprovechan los recursos que nos ofrece la canción, la situación y el desarrollo de la historia.

También nos parece muy interesante “Vallenato virtual” de Susana Llorián González (2002: [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/09012002.htm>), que “propone por un lado avanzar algunas cuestiones sobre el contenido del texto “Las vainas de Julio Iglesias” [...] y por otro, utilizar este documento de partida como pretexto para introducir a los alumnos en una de las muchas

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

manifestaciones del folclore de Latinoamérica.” En consecuencia, la actividad promueve una pequeña investigación sobre el folclore vallenato: país de origen, formas de expresión, intérpretes y títulos más conocidos, instrumentos, temas recurrentes, y su importancia como crisol de razas y culturas.

La propuesta de Llorián vuelve a mostrarse atenta a las cuestiones genéricas pero, a diferencia de las anteriores, ya no delega en el profesor la presentación de estos contenidos, sino que hace que sean los propios alumnos quienes los descubran. Para ello, organiza la clase en grupos que, a partir de la lectura de un texto de carácter informativo, deben extraer los datos necesarios para completar una pequeña tabla, distinta para cada grupo, de manera que unidas entre sí, conforman una mayor en la que queda recogida toda la información básica sobre el vallenato.

No menos valioso es el hecho de que la autora se sirva de las referencias incluidas en el texto propuesto para ir tejiendo una red de relaciones culturales; así se propone una búsqueda de datos sobre *Cien años de soledad* y su autor, pero también sobre la canción *La gota fría* y su historia (autor, intérpretes y la palabra que, según el texto, utilizan mal el autor y su cantante más conocido, y a partir de la cual se trabaja en torno a la palabra comodín). De esta manera no sólo se favorece la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico, sino que convierte a los estudiantes en artífices de un descubrimiento cultural, el del folclore vallenato que, convertido en eje de la actividad y relacionado con otras manifestaciones culturales, gana en interés y prestigio.

Aunque escasas, hay actividades con canciones que, con distinto énfasis y diferentes estrategias, ponen de relieve el valor cultural de estos materiales, lo que sin duda enriquece las propuestas y las hace más sugestivas. Los contenidos orientados a la consecución de este objetivo pueden presentar un carácter periférico y reducirse a unos pocos comentarios que, a modo de presentación, vayan familiarizando al estudiante con la canción que se trabajará en clase; pero también pueden ocupar el lugar central en

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

propuestas más complejas, con una mayor densidad de información y un desarrollo didáctico más elaborado, en las que el texto se trabaja de forma sistemática, combinando múltiples aspectos o haciendo de los datos dados un instrumento de análisis.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

3. OPCIONES METODOLÓGICAS

3.1. Situación de partida

Los especialistas en didáctica que han estudiado el uso de canciones en clase de ELE han desarrollado una labor meritoria, innovadora y rigurosa. Se han preocupado por adaptar a la enseñanza del español las aportaciones que en el campo de la didáctica había proporcionado la enseñanza de lenguas extranjeras, y su esfuerzo ha permitido elaborar una tipología de explotación de canciones más allá de la mera audición o de los tradicionales ejercicios de huecos. Pretendemos, pues, sacar el máximo partido de este trabajo, que consideramos necesario, muy valioso y perfectamente compatible con el objetivo que nos hemos marcado, ya que estamos convencidos de que es posible explotar todas las posibilidades que la canción ofrece como instrumento de aprendizaje lingüístico sin renunciar a descubrir, reivindicar y trabajar su valor cultural.

En cualquier caso, somos conscientes de la escasa atención que ha merecido este asunto, pues si los especialistas no olvidan mencionar el potencial de estos materiales como fuente de contenidos culturales, invariablemente resuelven la cuestión con unas pocas líneas de carácter general, pasan de puntillas por la idea, sin llegar a desarrollarla o sugerir una posible didactización. La situación no es muy distinta en el terreno del diseño de actividades, pues los expertos tienden a enfatizar aspectos como el vocabulario, la práctica de estructuras gramaticales o la comprensión oral, mientras que son contadas las propuestas didácticas que se plantean la canción como un contenido cultural *per se* para, desde este punto de vista, presentarla y explotarla en clase.

Nos encontramos, pues, ante un vacío bibliográfico que se hace más llamativo si tenemos en cuenta, por una parte, el creciente interés que ha despertado el empleo de canciones en clase de ELE y, por otra, la existencia de un marco curricular especialmente abierto a la introducción y explotación de los contenidos culturales. Es posible que esta ausencia de trabajos teóricos y prácticos pueda explicarse por los prejuicios y las reticencias que todavía

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

pesan sobre la canción¹. En realidad, más allá de las investigaciones sobre folclore popular, la idea de la canción como producto cultural no cuenta con una larga tradición ni ha sido demasiado frecuentada; de hecho, su consideración como un objeto digno de estudio por el mundo académico es bastante reciente, y sólo ahora comienza a abrirse camino en las universidades asociado a nuevas disciplinas y corrientes críticas.

Por eso, dentro de la enseñanza de ELE, concebir y explotar la canción bajo esta perspectiva exige no sólo un cambio de mentalidad, sino también un necesario trabajo de documentación: la adquisición y el manejo de unos conocimientos que exceden el campo de la didáctica de la lengua para adentrarse en otros tan diversos como la historia, la musicología, la filología, la sociología o la antropología o la etnografía musical. Una mayor reflexión sobre el tema que nos ocupa y un mayor conocimiento de las aportaciones que sobre él se han hecho desde otros campos de estudio, podría ayudarnos a evitar que el paso de la teoría a la práctica no resultara decepcionante, para así aprovechar al máximo todo el potencial cultural que encierran estos materiales.

3.2. Cultura y canción. Algunas consideraciones

Definir la canción como un contenido cultural no es tarea fácil. La cultura es, ya de por sí, un concepto de difícil definición que necesariamente genera reflexiones de orden estético, filosófico y sociológico. Aunque no cabe duda de que estas cuestiones sobrepasan nuestras posibilidades y los límites de este trabajo, no queremos dejar de acercarnos, aunque sea someramente, a algunas de ellas.

Comenzamos preguntándonos por qué es cultura la canción. Para Santos Asensi (1997:129), “Es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo

¹ En opinión de Santos Asensi (1997:129), estos prejuicios son la causa del uso real -más bien limitado- que de la música y las canciones se hace en el aula. A ellos también podría deberse la escasa consideración que merecen en los currículos; de hecho, el Plan Curricular del Instituto Cervantes no llega a mencionar la música y las canciones de manera explícita dentro de sus contenidos socioculturales aunque, por supuesto, podríamos incluirlas en apartados como “El ocio. Distracciones y espectáculos. Deportes”, que aparece bajo el membrete “La vida

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada”. Como él, otros autores, ajenos a la didáctica de ELE pero especializados en asuntos musicales, consideran que la música y las canciones son trasunto del espíritu de una realidad, lo que las convierte en productos culturales.²

En un artículo bien conocido, Neus Sans y Lourdes Miquel (1992) diferenciaban entre “la cultura con mayúsculas”, “la cultura con k”, y “la cultura (a secas)³”. ¿A cuál de estos apartados deberíamos adscribir la canción? Nadie dudaría en considerar cultura con mayúsculas la versión musicada de un poema de Blas de Otero, Antonio Machado o Miguel Hernández; como pocos se opondrían a catalogar *Todo por la nariz* de Siniestro Total como un exponente de la cultura con k. Sin embargo, Elisa Constanza Zamora Pérez (2000) establece como subtexto de esta canción *Érase un hombre a una nariz pegado*, de Quevedo, uno de los poemas más conocidos de la literatura española, lo que nos lleva a preguntarnos si el tema de los Siniestro no merecería otra consideración. Y es que, como vemos, los límites no siempre están tan claros.

A medio camino entre la alta cultura y la cultura de masas, el mundo de la música ha estado siempre fuertemente ligado a movimientos contraculturales, alternativos y *underground*; baste recordar que el *rock and roll*, como el tango, se consideraron en su momento, músicas, letras y bailes escandalosos, impúdicos e inmorales. Hoy en día, sin embargo, Elvis Presley, los Beatles o los Rolling Stones son considerados clásicos contemporáneos, y géneros como el tango, el flamenco, la copla o el bolero han suscitado una

cotidiana”, o en el que reza “Cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.” dentro de “La España actual y el mundo hispánico”.

² Para Fernando García Lucini (1998:23), las canciones “fotografían o son el reflejo, más o menos consciente, y de forma más o menos directa, de la realidad más íntima de su creador o del contexto social en que nacieron”; mientras que para Manuel Vázquez Montalbán (1989:18), “son a la vez paisaje de un tiempo, huella de quienes las cantaron y fotografías de los suspiros tolerados o prohibidos de una sociedad”.

³ Esta última estaría representada por todos los conocimientos y prácticas culturales compartidas por los ciudadanos de una determinada cultura. Según las autoras, ésa sería la verdadera integración entre lengua y cultura, la que posibilitaría al aprendiz entender las cosas que suceden a su alrededor y acceder a los otros dos niveles.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

variada bibliografía, convirtiéndose en objeto de tesis doctorales y ensayos que ponen de manifiesto sus valores artísticos y su dimensión cultural⁴.

Por otra parte, los cantares de gesta o los romances, asociados de inmediato a la cultura con mayúsculas, nacieron para ser cantados y se difundieron y conservaron gracias a la tradición oral. No eran sino canciones destinadas a divertir y entretener, como la canción para la evasión y el consumo que proliferó en el siglo pasado y cuya validez cultural tendemos a subestimar. Sin embargo, ese *no me gusta que a los toros te pongas la minifalda*, que convirtió en gran éxito Manolo Escobar, da buena cuenta de la mentalidad de los españoles de una época; de la misma forma que el paso de *El beso*⁵ a aquel alucinante “hace tiempo que no siento nada al hacerlo contigo”, tórridamente interpretado por Rocío Jurado, ilustra con contundencia y claridad el cambio de la situación de la mujer en la segunda mitad del siglo XX.

Todas las canciones son capaces de reflejar, con mayor o menor intensidad, el contexto del que a su vez son fruto; pero además, ofrecen patrones de conducta, esquemas sentimentales, vínculos emocionales... Nos enseñan a sentir, a querer, a divertirnos, a protestar, a recordar.... y en este sentido -y pesar del posicionamiento ético y quizá la voluntad de estilo- tan cultural es *La cabra* que anima las fiestas de muchos pueblos de España como el *Tiene que llover* que encendió los ánimos y mantuvo viva las esperanzas de toda una generación.

Pero el territorio de la canción es la intrahistoria, la historia pequeña de los seres pequeños que cantaron y todavía cantan esas canciones; canciones que llegan a formar parte de la memoria colectiva, pues sólo así se explica la pervivencia dentro de la lengua de referencias (musicales, culturales) a los baúles de la Piquer o a las maracas de Machín .

⁴ En la bibliografía que acompaña a este trabajo recogemos un buen número de títulos que desde distintos campos (la antropología, la musicología, los estudios culturales o la mera divulgación) dan cuenta de la atención que empiezan a recibir los temas relacionados con la música y la canción.

⁵ La canción de Adrián Ortega y Fernando Moraleda rezaba así: “*La española cuando besa, es que besa de verdad/ y a ninguna le interesa, besar por frivolidad*”.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Como práctica cultural, podríamos inscribir las canciones dentro de la “cultura (a secas)”, pero es innegable que la mayor parte de ellas supera este encasillamiento, ya por su calidad artística y estética, ya por las consideraciones históricas, sociológicas o ideológicas a las que se abre su estudio. Si redujéramos la canción a un determinado tipo de cultura, correríamos el riesgo de desvirtuar su propia naturaleza y limitar su dimensión cultural, fomentaríamos prejuicios e ideas preconcebidas, y condicionaríamos su explotación didáctica.

3.3. Los géneros musicales como eje vertebrador

Nuestro trabajo parte de una única premisa básica: como dice Santos Asensi (1997:130) la música y las canciones son expresión y comunicación de experiencias y sentimientos, lo que las convierte en cultura (del tipo que sea) y en instrumento de adquisición lingüística. Sin embargo, nos vemos en la necesidad hacernos con algún punto de referencia a partir del cual articular nuestro trabajo y sustentar la explotación cultural que perseguimos, y para ello vamos a servirnos de los géneros musicales.

Al enmarcar una canción dentro de una familia genérica resaltamos su dimensión cultural. Por una parte, el tema elegido deja de aparecer como un producto aislado para adquirir un carácter representativo; por otra se presenta como un objeto de estudio, más o menos codificado, para cuya investigación se emplean los mismos instrumentos de análisis que el mundo académico aplica al trabajo con otros productos culturales.

Los géneros musicales se vinculan a un área geográfica, a unos instrumentos y, a menudo, a un baile; y en muchas ocasiones van asociados a una clase social o una etnia. Como los literarios, cuentan con unas características (musicales, temáticas, estilísticas) propias, tienen un origen y unos antecedentes, se inscriben en un determinado contexto social dentro del cual evolucionan al hilo de distintas influencias, movimientos culturales y hechos históricos; y presentan, en definitiva, una historia construida a base de nombres y títulos.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

3.4. Posibles logros y beneficios

Creemos que valorar las canciones, presentarlas y trabajarlas en clase como un producto cultural puede reportar diversos beneficios:

1. Amplía el espectro de los contenidos culturales con un tema novedoso, atractivo y necesario pues, a diferencia de algunos autores que se felicitan por el éxito de determinados cantantes, nosotros coincidimos con Cuesta Estévez (2001:793) que defiende la necesidad de dar a conocer el aspecto musical de la cultura hispana, del que los estudiantes “suelen conocer muy poco y casi siempre restringido a lo más tópico”.
2. Por su relación con otras manifestaciones artísticas y su inserción en unas coordenadas espaciotemporales, la canción puede funcionar como un instrumento muy eficaz a la hora de abordar otros contenidos culturales más arduos o de menor aceptación entre los estudiantes.
3. Promueve una revalorización de la cultura objeto, pero también de la propia, pues contribuye a que el estudiante aprenda a mirar con respeto, curiosidad e interés todas las manifestaciones culturales que encuentre. En palabras de Pérez Agote (1999:891), “sensibiliza a los alumnos hacia un componente del conocimiento del entorno, que forma parte del *background* de los hablantes nativos” y que, en un momento dado, puede permitirles “comprender una vivencia social y cultural de los españoles, disfrutando y participando de ella.”
4. Da respuesta a los intereses, expectativas y exigencias de aquellos estudiantes que llegan a sentirse desmotivados e incluso frustrados ante muchas de las actividades con canciones; propuestas didácticas incapaces de ajustarse al perfil de unos alumnos que, al margen de su nivel de lengua, se caracterizan por una inquietud intelectual y una buena formación cultural.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2.5. La selección del material

- **La selección de las canciones**

Es cierto que la canción, con su potencial afectivo y su espíritu lúdico, es de por sí un material atractivo y muy interesante para el estudiante. Sin embargo, creemos que esa carga motivadora, sin duda inherente al elemento musical, se ha sobrevalorado y ha conducido en ocasiones a tratar con cierta despreocupación, o con no demasiado acierto, cuestiones como la selección de las canciones o el diseño de actividades elaboradas a partir de las mismas.

No son pocos los autores que apuestan por dejar en manos de los estudiantes la elección de las canciones que se trabajarán en clase. La decisión viene avalada por nombres de autoridad, como el de Murphey⁶, que parte de la premisa de que la selección musical llevada a cabo por los propios estudiantes, de acuerdo a sus gustos e intereses, conlleva una mejora en la efectividad didáctica del uso de canciones. Santos Asensi (1996) recoge esta idea y, a la hora de establecer criterios para la selección de materiales musicales, toma en consideración tanto el nivel real de los estudiantes como sus áreas de interés.

El salto de la teoría a la práctica se materializa en sugerencias como la de Manuel Bordoy (2001b:20) que nos anima a pedir a los alumnos que “confeccionen su lista de canciones favoritas en español”. A partir de ahí, el profesor deberá diseñar para cada uno de los títulos elegidos una serie de actividades de enseñanza/ aprendizaje dirigidas a ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de la lección o unidad didáctica en la que se insertan.

Aunque contextualizar una canción determinada dentro de la programación no es tarea fácil y puede incluso limitar el rendimiento de la actividad con soporte musical en el aula (¿justifica la motivación el trabajo con una determinada canción y no con otra que tal vez resultaría mucho más eficaz para alcanzar el objetivo fijado?), hay que reconocer que la propuesta de

⁶ La tipología de actividades para trabajar con música y canciones elaborada por Murphey (*Music & Songs*, 1992) incluye en su primera categoría general propuestas didácticas con música que tienen por objetivo motivar e involucrar al estudiante.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Bordoy presta mucha atención a las preferencias del estudiante, con lo que se asegura su interés y su motivación.

Pero como recuerda Gil Toresano (2001:46), la elección de las canciones por parte del profesor no es gratuita sino que obedece a determinadas razones: el profesor elige una canción en función de la letra, por lo que dice o por cómo lo dice, “porque le interesa ese contenido llegue a los alumnos”. Nosotros, además, las elegimos por lo que son: exponentes culturales. En consecuencia, las propuestas que presentamos no dejan libertad de elección al estudiante, y sin embargo, con el punto de partida que las alienta, lo que se pierde en libertad se gana en descubrimiento cultural, pues obviamente un estudiante jamás podrá elegir lo que no conoce, ni interesarse por lo que no sabe que existe.

Por consiguiente, a la hora de seleccionar las canciones, además de esforzarnos por aplicar los criterios marcados por los especialistas, y a los que hicimos mención en la revisión de las fuentes, trataremos de tener muy presente la dimensión cultural de estos materiales. Optaremos siempre por títulos capaces de ilustrar los contenidos culturales que presentamos, ya porque sean “clásicos del género”, ya porque ejemplifiquen las características del mismo o nos permitan deducir sus rasgos temáticos o estilísticos. Cuando las relaciones de intermedialidad se conviertan en hilo conductor de la actividad, la elección de la canción vendrá determinada por su presencia en un fragmento literario o en una película, con lo que contribuiremos a poner de manifiesto su relevancia cultural y la del género que viene a representar. Pero incluso en aquellos casos en que nos decantemos por un determinado tema musical en función de las posibilidades que ofrece para el trabajo con otros aspectos (gramaticales, léxicos, etc.) que también nos interese desarrollar, procuraremos que éste conserve su carácter de exponente cultural.

- **La selección de la información cultural**

Gil Toresano (2001:46) advierte que “al llevar al aula la canción elegida por el profesor (y nueva para los estudiantes), nos estamos saltando el proceso natural de acercamiento, interés y selección, lo que obliga a observar con

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

mucho cuidado la motivación y la dificultad de la tarea, sea cual sea el grado de complicidad de nuestros estudiantes, su voluntad de colaboración o sus ganas de *jugar*". Se impone, pues, despertar la curiosidad del grupo, atrapar su atención y, en definitiva, "vender el producto", especialmente si tenemos en cuenta que el trabajo con los géneros musicales obliga a manejar un tipo de música muy concreta, y por lo general muy distinta a la que los alumnos están habituados a escuchar.

"[...] despertar el máximo interés por la canción en sí (letra y música), y de alguna manera justificar la elección en términos de su relevancia como muestra de la realidad sociocultural hispana (por el género musical, por la fama o la representatividad de la canción o del cantante)" son los caminos que esta autora propone para compensar la imposición, y que consideramos igualmente válidos para salvar el extrañamiento al que también tendremos que hacer frente.

La idea de que los contenidos culturales asociados a la canción pueden convertirse en una fuente de motivación nos parece fundamental y sobre ella sustentaremos nuestras propuestas didácticas, pues pretendemos aprovechar el potencial lúdico y motivador inherente al elemento musical para enseñar y aprender algo nuevo sobre la cultura de la lengua objeto y, simultáneamente, servirnos de todo el interés que pueda despertar la información cultural para potenciar el atractivo de la canción que llevamos a clase.

Porque, en último término y al margen de ciertos factores (el *marketing*, las promociones, la estética de los cantantes, etc.), una canción nos atrae o no en función de un componente estético y personal: nuestros propios gustos musicales, tan variados como respetables. Por eso no buscamos que a nuestros estudiantes les guste una determinada canción, sino que les interese; de ahí la importancia que concedemos al material con el que introducimos los contenidos culturales.

Sin embargo, hacernos con estos materiales no siempre es tarea fácil. Además de fascículos, entrevistas y programas de radio o televisión, que podremos utilizar si tenemos la suerte de dar con ellos, existen libros, revistas especializadas y páginas web, más o menos interesantes, recomendables o

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

serios. Aunque válidos como fuente de documentación para el profesor, pocas veces se pueden utilizar en el aula: los estudios y los artículos son a menudo demasiado extensos y especializados, y en muchas páginas web la calidad de la información no puede compensar las constantes de faltas de ortografía, una sintaxis deplorable y una pésima redacción.

Seleccionaremos materiales (auténticos siempre que sea posible), que se presten a una explotación didáctica tanto para el aprendizaje y la práctica de la lengua, como para la adquisición y el trabajo de los contenidos culturales. La naturaleza y el carácter de estos últimos nos preocupan especialmente, pues aunque no aspiramos a convertir a nuestros estudiantes en expertos musicólogos, ni a hacer de cada actividad un estudio exhaustivo del género que presentamos, tampoco queremos que la información cultural quede reducida a un mero comentario insustancial. Por el contrario, pretendemos que ésta, teniendo un carácter general, sea seria, rigurosa y consistente, sin resultar por ello densa o aburrida. Entendemos que sólo así conseguiremos promover entre nuestros estudiantes una valoración de la canción en términos culturales, así como dar respuesta a su capacidad intelectual, sus expectativas y su nivel cultural.

Con todo, esperamos poder introducir algunos apuntes sobre cuestiones más concretas: particularidades del género, temas o subtemas relacionados y especialmente curiosos o sugerentes; asuntos que por distintas razones (limitaciones de tiempo, exigencia de conocimientos previos, etc.) no podemos abordar en intensidad, pero a los que no queremos renunciar, porque al tiempo que refuerzan la dimensión cultural, llenan la actividad atractivo e interés. En este sentido, señalamos algunas posibilidades:

1. Anécdotas de carácter histórico, musical, etc. asociadas a la canción, al género en el que se inscribe, a su autor o al intérprete que las popularizó, etc.
2. Otras expresiones artísticas (cine, pintura, literatura) que se inspiren o hagan referencia a la canción y al género que nos ocupa, revalorizándolos artística y culturalmente con su propio prestigio.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

3. El uso de referentes culturales bien conocidos (aunque no necesariamente pertenecientes al ámbito del español), que además de potenciar una visión transcultural, activan el conocimiento del mundo del alumno, facilitando la tarea, aumentando su motivación y favoreciendo su participación.
4. Versiones actuales de títulos emblemáticos, revisiones contemporáneas de géneros clásicos desde otros estilos musicales, etc. que dan cuenta de la continuidad, evolución y vigencia del género y/o de la relevancia de la canción.

3.5. Criterios para el diseño de actividades

Cada una de las actividades que presentamos gira alrededor de un eje temático, un género musical en torno al cual hemos reunido un material seleccionado en función de su importancia cultural, su interés, su atractivo y sus posibilidades didácticas. Con él aspiramos a conseguir distintos objetivos, pues nuestras actividades buscan combinar la adquisición de contenidos culturales con el aprendizaje y la práctica de otros contenidos y/o el desarrollo de las destrezas.

Los trabajos sobre didáctica de la lengua, pero también nuestra experiencia docente, el sentido común y la intuición nos ayudarán a organizar esos materiales y sacarles el máximo partido. Algunos resultarán muy adecuados para la explotación de un determinado punto gramatical, por ejemplo; otros para el comentario de los rasgos estilísticos, el desarrollo de una determinada destreza o la introducción de contenidos culturales; y algunos se prestan a técnicas y procedimientos para los que otros no son válidos. No todos los materiales sirven para lo mismo, de ahí que tengamos que analizarlos cuidadosamente para descubrir a la consecución de qué objetivos podemos dirigirlos y de qué manera debemos hacerlo.

Las actividades que presentamos prestan una especial atención a las variables, pues su diseño tiene en cuenta las características de los grupos a los que van dirigidas y la programación de los cursos en los que enmarcan. Esto no quita para que no sean propuestas abiertas y flexibles, aplicables en otros contextos de enseñanza, y susceptibles de ser modificadas en función de los

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

intereses del profesor. En todas ellas es posible introducir cambios o alteraciones, suprimir ciertas partes, enfatizar o prescindir de determinada información, y en muchas es posible conservar el marco cultural y sustituir la canción por otra del mismo género, de la que el profesor ya disponga o que resulte especialmente apta para el trabajo de un contenido que, en un momento dado, queramos desarrollar.

De acuerdo con las observaciones sugeridas por Coronado González y García González (1994) para el diseño de actividades con canciones, articulamos nuestro trabajo en tres fases, que en ningún caso son rígidas u obligatorias, sino meramente orientativas. Pretendemos que cada una de ellas incluya necesariamente la realización de una o varias tareas, asociadas siempre al uso comunicativo de la lengua y destinadas al desarrollo de las destrezas y/o al trabajo con los contenidos gramaticales. Asimismo, esperamos poder desplegar a lo largo de ellas la información cultural atendiendo al siguiente esquema:

1. Fase previa: Destinada a atraer la atención y la curiosidad de los estudiantes, sienta las bases para el buen desarrollo de la actividad, por lo que merece un especial cuidado. Funciona como una toma de contacto con el género que presentamos, poniendo de manifiesto, ya desde el inicio su relevancia cultural.
2. Fase central: Corresponde al mayor aporte de información que llega a través de la lectura de textos, por boca del profesor, grabaciones, etc. Es el momento de la adquisición de contenidos culturales que, en un segundo paso, ilustraremos con la canción; aunque también puede darse el caso inverso: partir de una canción para deducir las características del género.
3. Fase posterior: Va orientada a completar la información, proponer una aplicación práctica de los contenidos recién adquiridos, ilustrar el género con nuevas muestras, demostrar su vigencia, dar cuenta de su evolución, o trabajar las relaciones de intermedialidad. Hemos preferido prescindir de la

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

tarea de cantar, normalmente incluida en esta fase, a pesar de que son muchos los autores que la consideran, no ya recomendable, sino necesaria⁷. Creemos, sin embargo, que su práctica en el aula puede resultar algo artificiosa o forzada⁸ y, en muchas ocasiones, molesta para algunos estudiantes. Por respeto, no propondremos cantar como parte del trabajo en clase, aunque animaremos a nuestros alumnos a hacerlo y les daremos toda la libertad para que lo hagan.

En cualquier caso, no concebimos estas fases como compartimentos estancos sino que queremos dotarlas de una cierta conexión, porque aspiramos a que los contenidos crezcan y progresen a lo largo de la actividad, que unos lleven a otros o remitan a los anteriores, de manera que la información cultural tenga un peso específico en toda la actividad.

Una vez fijadas las opciones metodológicas, no nos queda sino comenzar con el diseño de actividades.

⁷ Los especialistas aseguran que, más allá de los motivos psicológicos, al cantar se memorizan con cierta facilidad cadenas de palabras, se desarrolla velocidad, se mejora la entonación y acentuación, y se logra de manera natural una mayor fluidez y la corrección.

⁸ Santamaría (2000) atribuye a la poesía y a las canciones un carácter representativo y coral, apoyándose en la tradición de las lecturas poéticas en voz alta que se realizaban en las tertulias o reuniones de intelectuales de los siglos pasados. Pero no cabe duda de que estas referencias resultan anacrónicas, y las situaciones reales en las que un nativo canta o recita en público son verdaderamente escasas.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

DE RANCHERAS, DESEOS Y SUBJUNTIVO

1. Descripción

Objetivo y contenidos

Con esta actividad perseguimos un objetivo de carácter cultural: acercar a los alumnos al folclore mexicano, y más concretamente, a la ranchera.

Pretendemos asimismo procurarles una práctica lingüística dirigida al repaso de un contenido funcional y gramatical concreto: el uso del subjuntivo para la expresión del deseo.

Destrezas que se trabajan: La actividad permite el trabajo de las cuatro destrezas.

Materiales: Una pizarra, fotocopias y un casete o CD con las canciones elegidas.

Duración de la sesión: 90 minutos

Destinatarios: Alumnos de nivel intermedio.

Tipo de agrupamiento en clase: diversos.

2. Diseño de actividad

Fase 1: Actividad previa

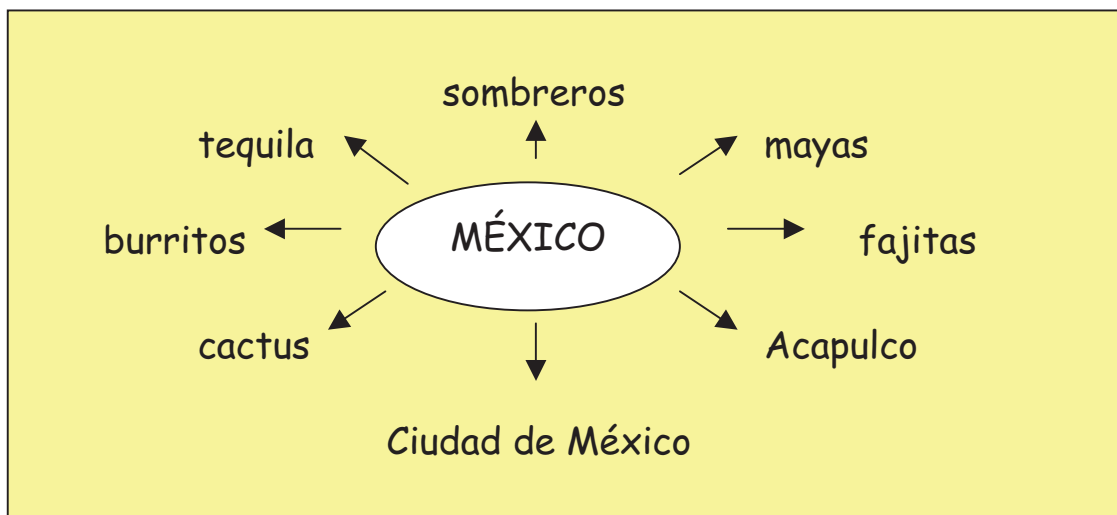
a. Toma de contacto

Comenzamos la actividad proponiendo a nuestros alumnos un viaje transoceánico que nos llevará a México, les preguntamos que conocen de este país y de su cultura, y vamos recogiendo en la pizarra toda la información que nos proporcionen.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

1. ¿En qué piensas cuando oyes la palabra "México"? ¿Qué cosas conoces relacionadas con este país y su cultura?



Con la tormenta de ideas el estudiante empieza a tomar contacto con el tema y activa su conocimiento del mundo, al tiempo que advierte desde el primer momento que su colaboración activa será fundamental para el desarrollo de la actividad. De esta manera, además, se genera un clima distendido y participativo, que da pie a una retroalimentación muy enriquecedora, pues los alumnos amplían o recuerdan sus conocimientos gracias a las aportaciones de sus compañeros.

b. Introducción de los contenidos culturales

En ocasiones, alguno de los miembros del grupo menciona la palabra "mariachi", de la que el profesor puede servirse para introducir el tema; en caso contrario, siempre podemos llamar la atención sobre la ausencia de términos relacionados con el mundo de la música, y formular una serie de preguntas:

- *¿Sabéis algo sobre la música mexicana? ¿Alguna vez habéis oído hablar de la ranchera?*

Podemos estimular las respuestas de los estudiantes animándoles a que se fijen en la palabra y la relacionen con alguna que conozcan; si

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

subrayamos la raíz (ranchera), la asociarán casi inmediatamente con “rancho”.

- *¿Por qué conocéis esa palabra? ¿Dónde la habéis oído?*

Como cualquiera de nosotros, los estudiantes afirman conocer esta palabra a través de las películas del oeste. La asociación no es casual: el origen de la ranchera está en el rancho y se halla, por tanto, vinculada a la figura del vaquero; pero no a la del *cow-boy* estadounidense, sino a la del charro, esto es, el vaquero mexicano. En este sentido, conviene recordar que, hasta no hace demasiado tiempo, Texas pertenecía a México, lo que explica que el influjo mexicano se deje sentir con fuerza sobre esta zona de los Estados Unidos: el *country*, un género que todos podemos identificar, no se explica sin el substrato del folclore mexicano, y lo mismo ocurre con la comida *tex-mex* de la que todos hemos oído hablar, o incluso probado.

- *Todos tenemos en la cabeza la imagen del cow-boy, pero ¿cómo imaginamos al charro? ¿Cómo va vestido? ¿Qué rasgos físicos y de carácter podemos atribuirle? ¿Y cómo son sus canciones? ¿De qué hablan? ¿De qué instrumentos se acompañan?*

Es curioso comprobar cómo los estudiantes suelen hacer unas descripciones bastante ajustadas de lo que puede ser el arquetipo del charro. Tal vez porque a todos ellos les resulta familiar la imagen del mariachi, coinciden en imaginarlo cantando canciones de amor con una guitarra, pero también a la hora de asignarle una vestimenta (sombrero de ala ancha con adornos, chaquetilla bordada, pantalón estrecho, botas de montar con espuelas o “estrellas”, poncho), y ciertos rasgos de carácter (apasionado, romántico, valiente) que encajan bien en el prototipo del charro mariachi que se popularizó en los años cuarenta y cincuenta.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

- Con determinados grupos y en contextos educativos de talante liberal, se puede comentar la presencia de dos elementos -a menudo advertidos por los alumnos- recurrentes en el retrato de estos vaqueros que le cantan al amor. Se trata del bigote, un signo de virilidad y de autoridad masculina, y de las pistolas, símbolo fálico por antonomasia; y es que, según dicen algunos, las rancheras son cantos de ternura y alarde machista, de ahí que haya quien asegure que *La pistola y el corazón*, título de un disco de Los Lobos, resume la que podría considerarse filosofía de la ranchera.

A lo largo de esta primera fase pretendemos que el alumno se involucre en la actividad, para ello le damos la posibilidad de formular predicciones e hipótesis apoyándose en su intuición, pero también en su conocimiento del mundo y en una serie de referentes culturales, bien conocidos por todos, que estimulan el interés del grupo y dan un especial atractivo a los contenidos que queremos introducir.

Fase 2: Trabajo con los contenidos culturales

a. Descubriendo el género

Esperamos que la actividad anterior haya despertado el interés de los estudiantes por la ranchera y que se encuentren motivados para descubrir algo más sobre este género a través de la lectura del texto que les ofrecemos.

Aunque en Internet no faltan las páginas web dedicadas a la ranchera y a la música mexicana, lamentablemente la mayor parte de ellas presentan numerosas faltas de ortografía, errores de puntuación y una redacción bastante deficiente. Ante la imposibilidad de utilizarlas sin someterlas a algún tipo de cambio, decidimos servirnos de la información contenida en ellas para elaborar tres tipos de tarjetas, que vamos a repartir a partes iguales entre los alumnos.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

1

La música ranchera

La revolución mexicana de 1910 marcó un cambio profundo en la concepción política del país y se acompañó de manifestaciones culturales novedosas, como la música ranchera, un género de canción que surge como una reacción del pueblo frente a los modelos aristocráticos europeos que predominaban en los ambientes acomodados mexicanos. No es raro pues que la palabra esté relacionada con "rancho", pues es del ambiente ranchero de donde surge esta música que encuentra inspiración en las canciones folklóricas de las que México posee un verdadero tesoro: muchos géneros musicales mexicanos tienen raíces indígenas que reflejan la diversidad de la población original del país, y otros presentan la misma influencia africana que define a los ritmos del Caribe.

2

La música ranchera

Los conjuntos de mariachis se encargaron de difundir y popularizar la canción ranchera que, en sus inicios, formaba parte de las representaciones teatrales nacionalistas de la década de 1910. Los mariachis son agrupaciones musicales, de tres a doce componentes, que incluyen preferentemente trompetas, clarinetes y una sección de cuerda con diversos tipos de guitarras y violines. Originarios de Jalisco, surgieron en los inicios del siglo XX, y se cree que nombre proviene de la palabra francesa "mariage" (boda), ya que solían tocar en estas fiestas. El mariachi supone un acompañamiento ideal para la voz del cantante, que se caracteriza por alargar la nota final de cada verso en un tono agudo que cae en picado de forma espectacular al acabar la estrofa.

3

La música ranchera

La edad de Oro de la canción ranchera llegó con las figuras Jorge Negrete, Pedro Infante y Javier Solís, actores y cantantes que, durante las décadas de 1940 y 1950, popularizaron el género a través de discos y películas, y construyeron la imagen arquetípica del charro mexicano. Gracias a su éxito, la ranchera penetró en los mercados hispanoamericanos: en Colombia y Brasil varios géneros locales evolucionaron a partir de ella, y en los Estados Unidos y muchos países centroamericanos las rancheras son interpretadas por conjuntos locales de mariachi. No todos los mexicanos aprecian esta música, pero si algunos la consideran de mal gusto, para otros es la forma más representativa de la música popular de su país.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

ranchera, su difusión, su relación con el mariachi, los instrumentos que los conforman, etc.

Con la información que tienes en tu tarjeta podrás completar algunos de los apartados de esta tabla, pero si quieres rellenarlos todos, tendrás que escuchar con atención las respuestas de tus compañeros.

Tarjeta 1	Tarjeta 2	Tarjeta 3
¿Con qué hecho histórico se relaciona la ranchera?	¿Qué es un mariachi?	¿Cuándo alcanzó la ranchera mayor popularidad?
¿Por qué se considera una música popular?	¿Por qué se llama así?	¿Por qué son importantes Jorge Negrete y Pedro Infante?
¿Cómo es el folclore mexicano?	¿Cuántas personas los forman?	¿En qué países se escucha música ranchera?
	¿Qué instrumentos hay en un conjunto mariachi?	¿Qué piensan los mexicanos de la ranchera?

- En Bulgaria la última pregunta sirvió para abrir un pequeño debate, pues los búlgaros cuentan con un género de base folclórica, llamado *chalga*, que se nutre de una larga tradición popular, y que siendo del gusto de muchos es, sin embargo, denostado por los sectores más cultos o más intelectuales.

Fragmentar el texto distribuyéndolo en tarjetas nos permite adecuarnos a la duración de las sesiones, asegurarnos la atención del estudiante al no

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

de ser un clásico del género, resulta un buen exponente para ilustrar el uso de subjuntivo asociado a la expresión de deseo.

Ahora te proponemos escuchar una ranchera muy famosa. Hemos copiado la letra pero, como ves, hemos tenido algunos problemas y algunos versos se han descolocado. ¿Por qué no intentas ponerlos en el lugar que les corresponde? Luego, escuchando la canción podrás comprobar si el orden es el correcto.

OJALÁ QUE TE VAYA BONITO
(José Alfredo Jiménez)

Ojalá que te vaya bonito,
ojalá que ()
que te digan que yo ya ni existo
que ()

Que..... ()
aunque yo te haya dado de todo.
Nunca más ()
Te adoré, te perdí, ya ni modo.

Cuántas cosas quedaron prendidas
hasta dentro ()
Cuántas luces dejaste encendidas
Yo no sé ()

Ojalá que ()
y te olvides de él para siempre,
que ()
y conozcas una vida de suerte.

Yo no sé si tu ausencia me mate,
aunque ()
pero nadie me llame cobarde
sin saber ()

Ojalá que te vaya bonito...

- 1) se acaben tus penas,
- 2) volveré a molestarte
- 3.) te den lo que no pude darte,
- 4) cómo voy a apagarlas
- 5) conozcas personas más buenas
- 6) mi amor no te duela
- 7) se llenen de sangre tus venas
- 8) tengo mi pecho de acero,
- 9) hasta dónde te quiero.
- 10) del fondo de mi alma.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

El ejercicio que proponemos suele ser muy del gusto de los estudiantes y ofrece, además, numerosas ventajas. La reconstrucción del texto es una labor de comprensión escrita que obliga a realizar hipótesis apoyándose en la lógica y el sentido de la frase, pero también en la coherencia gramatical (el uso del subjuntivo o del indicativo, la presencia de interrogativos, etc.). Como trabajo previo permite al estudiante ir familiarizándose con el texto, con lo que la escucha posterior resulta más fácil y más relajada. Ésta presenta una finalidad muy concreta que la llena de sentido, pues se concibe como una tarea de autocorrección que las características de la canción (ritmo pausado, dicción clarísima e instrumentación armoniosa) se encargan de favorecer. Igualmente interesante es que estas actividades permiten desviar la atención del temido subjuntivo, de modo que el estudiante trabaja con él sin apenas darse cuenta de ello, con la misma naturalidad con que recibe las muestras de lengua que nos interesa presentarle.

Fase 3: Actividad posterior

a. Rancheras de última generación

En esta última fase nos interesa resaltar la vigencia de la ranchera que no sólo se sigue escuchando, sino que sirve como fuente de inspiración a artistas de nuevo cuño, y no necesariamente mexicanos. Con este fin, proponemos a los alumnos escuchar un tema incluido en el álbum *Supone Fonollosa* (1995), de Albert Pla, un cantante conocido, aunque alternativo y alejado de los circuitos comerciales. La canción, que se titula “Sufre como yo”, pone una música de inspiración ranchera a “Kennamore Street”, un poema incluido en el libro *Ciudad del hombre: New York* (1990), del “poeta maldito” Josep María Fonollosa. El tema conserva el espíritu desgarrado, excesivo y teatral de la ranchera, de la que toma determinados acordes para insertarlos en una música extremadamente actual, casi de vanguardia. No es extraño que por su carga emotiva Pedro Almodóvar, un referente cultural conocido y siempre atractivo para los estudiantes, se sirviera de esta canción para la banda sonora de su película *Carne trémula* (1997).

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Contamos, pues, con una serie de elementos culturales que orbitan alrededor de la ranchera, núcleo de la actividad, enriqueciéndola y acercándonos al objetivo que nos habíamos fijado: descubrir y despertar el interés de los estudiantes por este género musical. Pero la elección de esta canción también obedece a su interés como fuente de *input*, pues su texto insiste en la construcción *Querer* + subjuntivo, lo que permite establecer una relación con otros verbos que exigen la presencia de este modo verbal para la expresión del deseo, así como con la ranchera que escuchábamos anteriormente, con la que comparte género musical y función comunicativa dominante.

Ahora te proponemos escuchar otra canción. Aquí tienes la letra para que puedas seguirla sin dificultad. Luego, contesta a las preguntas.

SUFRE COMO YO (Josep María Fonollosa / Abert Pla)

Yo quiero que tú sufras lo que sufro:
aprenderé a rezar para lograrlo.
Yo quiero que te sientas tan inútil
como un vaso sin whisky entre las manos;
que sientas en el pecho el corazón
como si fuera el de otro y te doliese.
Yo quiero que te asomes a cada hora
como un preso aferrado a su ventana
y que sean las piedras de la calle
el único paisaje de tus ojos.
Yo deseo tu muerte donde estés.
Aprenderé a rezar para lograrlo.

- ¿Dirías que la canción que acabas de escuchar es una ranchera?
- ¿Te gusta más o menos que la anterior?
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las dos canciones?

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Al hilo de las cuestiones que acompañan al texto de la canción, el profesor puede introducir los datos de carácter cultural que proporcionábamos antes, así como formular otras preguntas (¿de qué hablan estas canciones?, ¿qué dicen las personas que canta?, ¿a quién crees que se dirigen y para qué?) orientadas a que el alumno advierta la función comunicativa que prevalece en ambos casos, observe las fórmulas de las que los distintos autores se valen para expresarla y, si se considera necesario, recuerde otras posibles, con lo irá preparando a los estudiantes para la siguiente tarea.

b. Muy personal: Nuestra propia ranchera

Como última tarea, animamos al alumno a escribir una canción en la línea de las anteriores.

No cabe duda de que esta canción no es demasiado positiva, claro que a veces la vida tampoco lo es... ¿Por qué no intentáis escribir una canción con el espíritu optimista y generoso de la primera o una muy negativa con el espíritu vengativo y cruel de la última?...

Recogemos a continuación algunas muestras de las producciones a que dio lugar esta tarea trabajando con alumnos de nivel intermedio en su fase inicial.

Quiero que tú sufras
el malo que me has dado.
Quiero que no te quiera
nadie en tu vida.

Ojalá que te viene horrible
que te dan todos los problemas.
Ojalá que no eres feliz
en toda, toda tu vida.

Pero yo voy a estar muy feliz
cuando te veo sufrir tus penas grandísimas

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

Yo quiero que tú te alegres como yo.
Yo quiero que sientas feliz y mi amor no te duela.]
Yo quiero que seas como un pajarito que vola libre en el cielo.]

Ojalá encuentres amigos buenos que van a amarte y respetarte.]
Todavía te quiero pero sé que eso no importa mucho. Nada.]

Yo quiero que el sol brille sobre tú
y tu felicidad dure siempre.

Yo quiero que tu conozcas personas más buenas.
Yo quiero que te sientas como una mujer que sepa a dar
todo lo que un hombre quiera.
Como si mi amor no te doliera tanto cuanto yo pienso,
pero ahora yo te entiendo, entiendo tus sentimientos, sufrimientos
¡Perdóname!
Yo quiero vuelvas a ser feliz en mis ojos,
mi amor en mis ojos
que ahora están llenos de angustia.
¡Perdóname!
Ojalá te vaya bonito.

Yo quiero que estés feliz como mi cuando la amor llene mi alma.

Yo quiero que te sientas tan feliz
como mi cuando encuentre tú.

Ojalá encuentres una persona
que este tan bueno como mi.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

QUÉDATE CON LA COPLA

Con el título de “Quédate con la copla” hemos diseñado un grupo de actividades que giran en torno a este género musical, también conocido como tonadilla o canción española. Conscientes de que sobre estas canciones pesan algunos prejuicios, hemos decidido justificar nuestra elección e incluir una breve historia de la copla que facilitará el trabajo del profesor.

Parece una locura proponer la copla como tema central de una serie de actividades destinadas a la clase de E/LE. Se podría decir que el paso del tiempo ha hecho mella sobre el género y que un cierto anacronismo tiñe su música, sus temas y su lenguaje. Pero, como explica Román (1993:7), “la canción española forma parte de nuestras costumbres y tradiciones”. Nos guste o no, debemos admitir que pertenece a nuestra cultura musical, nos habla de sus raíces e ilustra un pasado no tan lejano. De hecho, la copla y el bolero ponen la banda sonora a la España de los años 30, 40 y 50, hasta el punto de que es difícil encontrar una película que hable sobre la guerra y la postguerra española en la que estos géneros no suenen de fondo. Es más, la copla cobra especial relieve en títulos como *Las cosas del querer* I (1989) y II (1995), de Jaime de Armiñán, o *La niña de tus ojos* (1998) de Fernando Trueba, que rescatan para la modernidad el binomio cine-canción española que se prolongó durante décadas con el aplauso del público. Pero ya en 1970, Basilio Martín Patino recuperó “La hija de don Juan Alba”, “La bien pagá”, “Tatuaje” y otras muchas coplas en sus *Canciones para después de una guerra*, un documental de hora y media donde las duras imágenes de un país recién salido de una guerra civil contrastaban con esas canciones – decía una voz en *off* – “para sobrevivir, canciones con calor, con ilusiones, con historia; canciones para sobreponerse a la oscuridad, al vacío, al miedo; canciones para tiempos de soledad”.

Para acceder a los orígenes de la copla, sin embargo, tenemos que remontarnos más atrás. El espíritu libertario y optimista de los años veinte

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

acogió con entusiasmo el cuplé, un género de origen francés con el que Europa trataba de olvidar los desastres de la I Guerra Mundial. El cuplé presentaba dos estilos: uno, romántico y sentimental; y otro, alegre y picaresco, que no tardó en hacerse popular. Sus intérpretes eran mujeres ligeras de ropa que enardecían a un público masculino con letras picantotas, como la de “La pulga”, que popularizó una de las más grandes cupletistas de la época, la Bella Chelito.

Con Raquel Meller el cuplé impuso su lado romántico, se ganó al público femenino y entró en los círculos más elegantes. Sus éxitos, “El relicario” y “La violetera”, adelantaban lo que con el tiempo sería la copla o canción española. También las andaluzas Amalia Molina y Pastora Imperio se alejaron del modelo francés con canciones que hablaban de su tierra y de las costumbres españolas, presentando ya ciertas similitudes con ese nuevo género, todavía en gestación.

A finales de los años 20, cuando las variedades desbancan al cuplé francés, tienen lugar dos estrenos teatrales que serán fundamentales para la configuración de la canción española. El primero de ellos es *La copla andaluza* (1929), una comedia de costumbres con canciones flamencas, interpretada por el cantaor Pepe Marchena; el otro, *Las calles de Cádiz* (1932), consistía en un espectáculo de estampas folclóricas representadas por Encarnación López “La Argentinita”, y basadas en el trabajo que la cantante y bailarina había realizado con su amigo Federico García Lorca. Un año antes, ambos habían grabado una serie de canciones antiguas que el poeta, muy interesado por la música popular, había recogido en sus viajes por España y que él mismo armonizó.

Estrellita Castro, Imperio Argentina y Conchita Piquer fueron las pioneras del género que se popularizó con rapidez. En los años 30 toda España cantaba coplas, y eso a pesar de que los gramófonos y los discos (todavía de pizarra) eran un objeto de lujo. La radio y las películas de “costumbres españolas” fueron los medios de difusión de este género, así como los populares cancioneros, los pequeños espectáculos de los cafés cantantes, y las grandes producciones teatrales protagonizadas por las principales figuras de la copla.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Pero el género no quedó definitivamente instaurado hasta 1942, cuando se estrenó *Ropa tendida*, un espectáculo con sainetes de ambiente andaluz y canciones aflamencadas, escrito para Conchita Piquer por Quintero, León y Quiroga, los grandes maestros del género. Muchos otros autores siguieron su estela, aunque pocos alcanzaron la misma calidad. Recurrieron hasta la saciedad a la exaltación del tópico y la explotación de un falso tipismo andaluz, y acabaron inundaron el género de lugares comunes, presentando una España que nada tenía que ver con la realidad del país pero que, precisamente por eso, permitía a los españoles de la época huir del doloroso día a día que les había tocado vivir.

Ni siquiera la canción española de posguerra pudo escapar a los avatares de la Historia. Como el cine o el teatro, la copla tuvo que someterse a las exigencias de una censura implacable, hasta acabar haciéndose representativa del ideario moral del régimen. Román (1993:10) lo explica con toda claridad: “Durante un decenio, al menos, la canción española reflejó ese nacional-catolicismo que imperó en la ideología franquista. Se trataba de exaltar los valores patrióticos, las excelencias nacionales de cualquier clase. Y esa dependencia, tal vez por inercia, continuó incluso después de los años cincuenta.”

No es extraño, pues, que la copla fuera denostada por los sectores más progresistas y que, a medida que el régimen se acercaba a su fin, el género fuera decayendo. En los años 60, cuando España empezaba salir lentamente de su aislamiento, llegaron las primeras oleadas de turistas y las nuevas modas musicales, que pronto encontrarían su réplica hispana. En los 70, la música pop-rock se impuso rápidamente, al tiempo que se extendía la idea de que la copla estaba asociada al régimen franquista. Sin embargo, en la década de los 90, cuando parecía que la copla estaba definitivamente muerta, surgió un renovado interés por el género, que se nutrió de nuevos autores e intérpretes, y todavía hoy se publican antologías de coplas del pasado en ediciones remasterizadas.

La copla acompañó a más de una generación de españoles que, según Vázquez Montalbán (2000:14) encontraron en ella “una educación sentimental”.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

Por eso no es un ejercicio campista o un guiño kitsch volver la vista y mirar desde la seriedad y la distancia estas canciones que forman parte de nuestra memoria colectiva.

COPLA, MENTIRAS Y VERDADES

1. Descripción

Objetivo y contenidos

La propuesta que presentamos pretende dar a conocer la copla, esforzándose por insertar el género en un determinado contexto histórico y relacionarlo con otras manifestaciones artísticas. Pero a pesar de su marcado carácter cultural, la actividad exige una continua práctica de la lengua por parte de los estudiantes que, para recabar la información cultural y trabajar con ella, deberán realizar distintas tareas vinculadas a diferentes funciones comunicativas: formular hipótesis, marcar el contraste, expresar gustos y opiniones, relatar y relacionar hechos pasados, o desarrollar un discurso coherente, organizando las ideas y sirviéndose de los conectores adecuados.

Destrezas que se trabajan: La actividad permite el trabajo de las cuatro destrezas.

Materiales: Fotocopias, un casete o CD con la canción elegida, y una copia en vídeo o DVD de *La niña de tus ojos* (1998), de Fernando Trueba.

Duración de la sesión: 45 minutos más el tiempo de proyección de la película.

Destinatarios: Alumnos de nivel intermedio-alto.

Tipo de agrupamiento en clase: Diversos.

Tipo de curso: Esta actividad fue diseñada inicialmente como parte de una serie de monográficos para un curso de civilización española impartido en un instituto bilingüe hispano-búlgaro.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

2. Diseño de actividad

Fase 1: Copla e Historia

a. Formulación de hipótesis

Con el objetivo de involucrar a los estudiantes en la actividad, introducirlos en el tema y ponerles en contacto con el contexto, presentamos dos fotos: una pertenece a Imperio Argentina, la famosa cantante de copla; la otra a Goebbles, el que fuera Ministro de Propaganda con Hitler. La labor de los alumnos, que desconocen estos datos, consiste en formular hipótesis sobre la identidad de estas personas y la relación que pudo existir entre ellas.

Observa atentamente las fotografías de estas dos personas:

- ¿Quiénes crees que son?
- ¿Cuál podría ser su nacionalidad? ¿A qué podrían dedicarse?
- ¿Cómo crees que era su carácter?
- ¿Dónde, cuándo y cómo pudieron conocerse?
- ¿Qué relación pudo existir entre ellas?



IMPERIO ARGENTINA

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE



JOSEPH PAUL GOEBBLES

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Las imágenes y los nombres, estimulan la imaginación del grupo a la hora de aventurar hipótesis sobre la profesión de estas personas, la época en que vivieron o su nacionalidad. Del mismo modo, la motivación parece aumentar cuando advertimos a los alumnos que estamos ante dos personajes reales y con una cierta relevancia histórica.

La actividad, que dura unos 10 minutos, se puede llevar a cabo en parejas o pequeños grupos y concluir con una puesta en común; pero también es posible realizarla en gran grupo, de manera que el profesor vaya aceptando o matizando propuestas, llamando la atención sobre ciertos datos o dando pistas que acerquen el perfil de los personajes a su verdad histórica. En cualquier caso, los estudiantes gozan de absoluta libertad para dar respuesta a las últimas cuestiones que, por lo general, resuelven con delirantes tramas folletinescas aunque, como comprobaremos, la historia oficial no les va a la zaga.

b. Comprobación de hipótesis

Un texto real, un pasaje de *Memoria de la copla* (1993:65-66), de Manuel Román, nos desvelará la verdadera identidad de las personas que aparecen en las fotografías y nos descubrirá cuál fue la auténtica relación que existió entre ellas. De esta forma, los estudiantes podrán comprobar hasta qué punto lograron acercarse a la realidad con sus hipótesis, irán tomando contacto con los contenidos culturales que queremos presentarles y, además, realizarán un pequeño trabajo de comprensión escrita que planteamos como una tarea de reconstrucción del texto.

Para que puedas descubrir quiénes fueron en realidad las personas de las fotografías y conocer relación que existió entre ellas te hemos traído un texto. Sin embargo, hemos tenido algunos problemas y algunas frases se han descolocado, ¿crees que podrías ponerlas en el lugar que les corresponde?

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Estaban contentos en La Habana cuando cierto día les llegó, a través de la delegación de Cifesa, un telegrama procedente de Alemania en el que Goebbels, responsable de la propaganda del Reich, invitaba a Imperio Argentina a visitar aquel país. ().

[...] Hitler les dio una simpática bienvenida, comentándoles que había visto icinco veces! *Nobleza baturra*. Imperio soltó su saludo germano agregando al Führer que ya no sabía ni una palabra más en el idioma de éste, lo que le hizo reír. La entrevista era de un cuarto de hora, pero se prolongó sesenta minutos más. ().

Lo que ocurrió días después es que Goebbels destapó su caja de sorpresas, informando a Imperio y a Florián de los verdaderos motivos que le habían inducido a invitarlos: deseaba que ella protagonizara la vida de la amante del rey Luis de Baviera, la apasionada Lola Montes, claro que trastocando su biografía y situando la acción en la Alemania nazi. (). Con diplomacia, ella y Florián desestimaron la oferta, pero dándole largas, sugirieron que podían rodar otras historias en suelo alemán. Era el año 1937 y España seguía en guerra. No era oportuno, por tanto, que el matrimonio regresara a Madrid.

De ese modo, en los estudios Ufa de Berlín, Imperio Argentina rodó dos películas. La primera, fechada en 1938, fue *Carmen la de Triana*. (). Imperio rodó dos versiones: una en español y otra en alemán. [...] Figuraban en la banda sonora varias canciones que pronto, al estrenarse en 1939 la película, correrían de boca en boca, y de las que también hizo una adaptación alemana que interpretó con correcta pronunciación.[...]

Sabido es que Merimée escribió su librito acerca de una cigarrera de Sevilla llamada Carmen. Pero en la versión cinematográfica que rodó Florián Rey en Alemania su protagonista era una cantante y "bailaora" que actuaba en un tablado, al que acudían el militar, don José, y el torero "Escamillo". A éste es al que dedicaba Imperio la citada zambra "Antonio Vargas Heredia".

Por extraño que parezca y asombre, *Carmen la de Triana* se rodó íntegramente en Alemania, localizándose exteriores en Düsseldorf. En los estudios se reprodujeron, lo más fielmente posible, las cuevas de la serranía rondeña, (). Hoy, cuando *Carmen la de Triana* está considerada por los expertos como un joya del cine de época, los que no estén advertidos podrían pensar con toda lógica que aquel filme se rodó en parajes de la provincia malagueña.

[...] Imperio estaba resuelta a regresar a España, toda vez que había concluido su matrimonio con Florián, que era asimismo director de sus películas. Nada le ataba ya a Alemania. A Hitler lo había visto en dos ocasiones más, fugazmente. Y cuando acaeció la matanza de los judíos en una horrible noche, aquella de los cristales rotos, (), Imperio, que contempló aquel horrible espectáculo, no se lo pensó más y volvió a Madrid. Sus últimas horas en Alemania habían sido terribles. Comprendió que aquel país iba a vivir muy pronto un conflicto bélico. [...] Pero nada ni nadie impidieron que Imperio Argentina pisara otra vez Madrid, después de tres largos años ausente. Un Madrid que poco a poco, como el resto de España, tendría que irse recuperando de la tragedia de la guerra civil.

Manuel Román
Memoria de la copla, 1993

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

1. Resulta que Adolfo Hitler había visto *Nobleza baturra* y se había convertido en anónimo admirador de la estrella.
2. Poco menos, lo que pretendía Goebbels era que Imperio Argentina colaborara con la propaganda de aquel régimen.
3. en la que grupos de exaltados jóvenes nazis se dedicaron a expoliar, de paso, y destruir cuantas tiendas hallaron, propiedad de los que consideraban sus enemigos de raza,
4. donde transcurría la historia de los bandoleros, gracias al excelente trabajo de un decorador sevillano llamado Juan Laffita
5. Se trataba de otra versión cinematográfica basada en la famosa “Carmen” de Merimée.

Fase 2: Historia de la copla.

Introduciendo de los contenidos culturales

Tras la lectura, podemos explicar a nuestros alumnos que Imperio Argentina, fallecida hace poco más de un año, era una actriz y cantante muy conocida en España, y una de las principales representantes de un género musical típicamente español: la copla, tonadilla o canción española.

Proponemos entonces la escucha de un fragmento de una de sus canciones (preferiblemente alguna de las incluidas en la película con la que trabajaremos después). Con ello no buscamos realizar un trabajo comprensión auditiva, sino procurar un primer acercamiento al género, despertar una cierta expectación ante el mismo y, por último, estimular la reacción del grupo ante las cuestiones que pasamos a plantear inmediatamente y que constituyen el eje de este apartado, cuyo desarrollo se prolonga unos 15 ó 20 minutos.

Las preguntas que formulamos giran en torno al origen y la evolución de la copla, sus influencias y sus características. Obviamente, su número y naturaleza dependerá del profesor, de los contenidos culturales que en función del programa y las distintas variables desee resaltar, y de la intensidad y

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

profundidad con que quiera trabajarlos. En cualquier caso, nosotros ofrecemos algunas sugerencias:

- *¿En qué época sitúas el origen de este género?*
- *¿Piensas que se trata de una música popular o, más bien, sofisticada y elegante?*
- *¿De qué podían hablar las letras de estas canciones?*
- *¿Cómo se popularizó esta música: a través de la radio, la televisión, el cine, el teatro...?*
- *¿Cómo crees que eran los argumentos de las “películas folclóricas”?*
- *¿Por qué las compañías españolas rodaban en Alemania?*
- *¿Quiénes cantaban coplas, los hombres o las mujeres?*
- *¿Y quiénes las escribían?*
- *¿Cómo creéis que iban vestidos y peinados sus intérpretes?*
- *¿Cómo pensáis que era el público que veía estas películas y escuchaba estas canciones?*
- *¿Creéis que la copla se sigue escuchando en la actualidad?*

La actividad exige una preparación y un papel muy activo por parte del profesor, que aprovechará las respuestas -confirmándolas, matizándolas, completándolas o contrastándolas con la realidad- con el fin de introducir la información que le interesa transmitir. La interacción es fundamental en esta fase pues, a la hora de construir sus hipótesis, los estudiantes deben servirse tanto de las aportaciones de sus compañeros, como de los comentarios del profesor, que dará o recordará datos, hará observaciones y, en definitiva, orientará al grupo en sus deducciones.

De hecho, concebimos esta parte de la propuesta, no como un turno de preguntas y respuestas, sino como un diálogo constructivo destinado a promover tanto una práctica lingüística como un ejercicio intelectual. Entendemos que para producir sus hipótesis y deducciones, el estudiante tendrá que activar y relacionar ciertos conocimientos. Para ello contará con su propia intuición y su conocimiento del mundo, así como con todas las

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

sugerencias que reciba de las imágenes y la música; pero además podrá apoyarse en las referencias que extraiga del texto de lectura, en los datos que le vayamos proporcionando, y en las informaciones que ha adquirido en el curso de civilización española dentro del cual insertamos esta actividad.

A pesar de su simplicidad, este planteamiento permite conseguir resultados muy interesantes. Para explicar las coproducciones hispanogermanas, los estudiantes recuerdan los vínculos que Franco mantuvo con el régimen nazi y la ayuda bélica que Alemania proporcionó al bando nacional en la Guerra Civil, durante la cual -añadimos nosotros- los centros vinculados a la industria cinematográfica quedaron en zona roja. A partir de estos datos se puede introducir el tema del cine como instrumento de propaganda y difusión de ideas, en general y durante el régimen franquista.

Asimismo, suponen que la copla es una música alegre que nació para contrarrestar la tristeza de un tiempo marcado por la guerra y la miseria. La argumentación -que encontramos muy inteligente- resulta perfecta para el cuplé, germen del género que nos ocupa, pero no acaba de encajar con la copla. Y es que, si es cierto que estas canciones fueron capaces de ofrecer una compensación emocional a sus primitivos receptores, también es verdad que, por lo general, presentan un marcado carácter dramático (o mejor, melodramático) que se puede explicar por su vinculación con el teatro popular.

Es seguramente este último aporte de información, el que lleva a los alumnos a adjudicar al género un carácter popular y, en consecuencia, a imaginar las coplas como canciones aflamencadas de carácter narrativo, temática amorosa y argumentos folletinescos. Aciertan al suponer que sus intérpretes eran mayoritariamente mujeres, a las que imaginan con melenas oscuras y vestidos ajustados rematados con volantes de vivos colores; una imagen estereotipada, pero no por ello errónea, que nos permite trabajar el tópico sin negarlo o fomentarlo, sino aceptando su existencia, conociéndolo en su justa medida e, incluso, desmontándolo.

Y si el ejercicio les obliga a recuperar contenidos y a relacionarlos entre sí, desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua también exige un trabajo

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

similar. Los estudiantes tienen que actualizar un enorme número de recursos para dar su opinión, justificar sus argumentos, mostrarse a favor o en contra de los de sus compañeros, matizar una idea o introducir una nueva, etc. Del mismo modo, se ven obligados a movilizar una gran cantidad de vocabulario (desde el léxico relacionado con la ropa y el aspecto físico, hasta campos semánticos asociados a la historia o la literatura) y emplearlo en un contexto diverso a aquellos en que lo aprendieron.

Fase 3: Cine y copla

a. Ilustrando los contenidos culturales

En este último apartado vamos a completar la información cultural poniendo imágenes y sonido al género que acabamos de presentar. Conscientes de las dificultades inherentes a la copla como texto escrito y oral, así como de las reticencias que puede despertar una música que, aunque todavía vigente, encontró su momento de esplendor en el pasado, hemos optado por presentar estas canciones bajo la moderna factura y el envoltorio colorista que Fernando Trueba despliega en *La niña de tus ojos*.

La sinopsis de la película, según figura en la página web oficial del director (<http://clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/trueba/nina1.htm>) es la siguiente: «Huyendo de la guerra civil, un grupo de artistas de cine españoles van a rodar una película “de folclore” español a los estudios de la UFA nazi. El contraste de ideologías entre españoles y alemanes es bastante marcado, y ello no tarda en hacerse notar a través del choque de la protagonista, la hija de un preso republicano, y el mismísimo Goebbels».

Para la escritura del guión, Trueba se inspiró libremente en el episodio de la vida de Imperio Argentina que recoge Román, así como en la experiencia alemana de otra grande de la copla: Estrellita Castro¹. En cualquier caso,

¹ Manuel Román (1993:47-48) escribe lo siguiente:

“Estrellita Castro nunca olvidó su encuentro con Hitler. [...]”

Hitler, a decir de la propia Estrellita, fue muy generoso con ella, pues le hizo un regalo consistente en determinada cantidad de marcos. Pero hubo otro “regalo” que Estrellita tendría presente mientras vivió:

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

La niña de tus ojos dista mucho de ser una biografía de estas cantantes, pues Trueba parte de una anécdota de la historia de la copla, un episodio muy vinculado a la producción cinematográfica de aquellos años, para crear una ficción que, sin embargo, enmarca en unas coordenadas históricas muy concretas, localizando la acción en la Alemania inmediatamente anterior a la Segunda Guerra Mundial e incorporando continuas referencias a la situación española de la época.

b. Trabajando con los contenidos culturales

Nosotros, sin embargo, no pondremos a los estudiantes al corriente de las cuestiones a las que acabamos de referirnos, sino que dejaremos que ellos mismos las vayan descubriendo a medida que avancen en el visionado de la película, pues en este último apartado les animamos a convertirse en expertos críticos cinematográficos determinados a desvelar a sus lectores qué hay de real y qué de ficticio en la historia que nos cuenta Trueba. Para ello deberán seguir atentamente la película y tomar nota siempre que lo necesiten, pues una vez finalizada la proyección, tendrán que enfrentarse a la misión de escribir un pequeño artículo o un breve ensayo explicando de qué manera y hasta qué punto se inspira el autor en hechos reales, y cómo los acontecimientos históricos a los que se alude en el film condicionan las vidas de los personajes de ficción ideados por el director español.

La tarea se puede plantear como un trabajo para casa, que el profesor recoge en la sesión siguiente, después de haber realizado una pequeña puesta en común sobre las conclusiones a las que llegaron los estudiantes.

-
- *Un hermano mío se encontraba en Alemania a punto de que lo encarcelaran, no importa ahora por qué. Yo le pedí que mediara por él y Hitler cumplió lo que me prometió, pues localizó a mi hermano y le pagó el viaje de regreso a España.”*

Puede resultar interesante que el profesor haga referencia en algún momento de la actividad a la historia de Estrellita Castro, que también guarda ciertas similitudes con la de la protagonista de la película de Trueba, Macarena, cuyo padre estaba encarcelado en España.

HISTORIA, CINE Y MUCHA COPLA

Teniendo en cuenta que *La niña de tus ojos* supera la hora y media de metraje, proponemos una alternativa, de 90 minutos de duración, sustituyendo el visionado completo por el de dos fragmentos, correspondientes a los dos momentos musicales de la cinta. Para ello mantenemos la actividad previa y retomamos la propuesta en su fase central.

Fase 2: Historia de la copla

Para presentar el género, ilustrarlo y trabajar con él, vamos a aprovechar las ideas y los materiales de los que nos servíamos en la propuesta anterior. Así, vamos a conservar intacta la introducción de la información relativa a la copla, su historia y sus características; contenidos culturales a los que pondremos voz e imágenes con un fragmento de *La niña de tus ojos*.

En el pasaje seleccionado, la compañía española se encuentra en los estudios de la UFA rodando una película (todo parece indicar que se trata de *Carmen la de Triana*). El director (Antonio Resines) se queja de los extras proporcionados por los estudios alemanes, hombretones rubicundos que a duras penas consiguen dar el tipo de oriundos de la serranía andaluza. Es así como los prisioneros de un campo de concentración pasan a convertirse en figurantes de la película folclórica y, en concreto, de la escena musical en la que la estrella de la coproducción (Penélope Cruz) interpreta “Los piconeros”¹.

Es imprescindible que, antes de ver la película, los estudiantes cuenten con un resumen de la misma, ya a través de la lectura de la sinopsis, ya por boca del profesor, pues de esta forma les facilitaremos la comprensión de las imágenes y los diálogos y, por consiguiente, la realización de la tarea, la misma que

¹ Cinematográficamente, la secuencia seleccionada es un auténtico espectáculo visual brillante, colorista y muy llamativo. Al centrarse en un número musical, permite que los alumnos descubran cómo suena, cómo se baila y cómo se interpreta la copla; y puesto que además incluye la versión alemana de “Los piconeros”, remite claramente a la anécdota narrada por Román y que configuraba nuestro texto de lectura. Por otra parte, dentro de la película es relevante, pues coincide con la entrada en escena del prisionero ruso, cuya presencia, que se relaciona con un momento muy concreto de la historia de Europa, funcionará como detonante de los hechos.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

propusimos anteriormente y para la que el fragmento presentado nos parece especialmente idóneo; de manera que, una vez finalizado el visionado, se lleva a cabo una puesta en común en la que los estudiantes, valiéndose de los apuntes que hayan podido tomar, explican de manera oral la relación que existe entre la historia del texto de lectura y la que nos cuenta Trueba en su película.

Fase 3: Actividad posterior

a. Más copla

La última fase gira en torno a *La bien pagá*, otro clásico de la copla también presente en la película, que llevamos a clase en la voz de Antonio Molina (*Pregonero de coplas*, 2001), aunque nada nos impide utilizar cualquiera de las numerosas interpretaciones a que a dado lugar esta canción.

Para la audición hemos entregado a los estudiantes la versión escrita. La que hemos encontrado en Internet (<http://www.antoniburgos.com/enlaces/varios/perello.html>) es casi una transcripción, pues se esfuerza por reflejar con fidelidad la pronunciación de los cantantes de copla. Nosotros hemos escrito en cursiva las palabras que presentaban alguna alteración y, después de explicar su presencia a los estudiantes, les hemos pedido que dedujeran su significado.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

LA BIEN "PAGÁ"

(Ramón Perelló / Joaquín Mostazo)

Na te debo, na te pío.
Me voy de tu vera, orvíame ya.
Que he *pagao* con oro tus carnes morenas.
No *mandigas* paya, que estamos en paz.
No te quiero, no me quieras.
Si *to* me lo diste, yo *na* te pedí.
No me eches en cara que *to* lo perdiste.
También a tu vera yo *to* lo perdí.

Bien *pagá*, si tú eres la bien *pagá*,
porque tus besos compré.
Y a mí te supiste dar
por un *puñao* de parné.
Bien *pagá*, bien *pagá*.
Bien *pagá* fuiste *mujé*.

No te engaño, quiero a otra,
no creas por eso que te traicioné.
No cayó en mis brazos, me dio sólo un beso,
el único beso que yo no pagué.

Na te pío, na me llevo.
Entre esas paredes de *jo sepultás*
penas y alegrías que te he *dao* y me diste
y esas joyas que ahora *pa* otro lucirás.

Bien *pagá*, si tú eres la bien *pagá*,
porque tus besos compré.
Y a mí te supiste dar
por un *puñao* de parné.
Bien *pagá*, bien *pagá*.
Bien *pagá* fuiste *mujé*

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Curiosamente este trabajo, concebido como una tarea facilitadota, despertó un gran interés entre los estudiantes, que colaboraron muy activamente para deducir algunas características del habla andaluza y del español coloquial. También les resultó muy llamativa la presencia de palabras del caló, como *parné* y *paya*, lo que nos permitió profundizar un poco más en la copla, y comentar y analizar la presencia de préstamos y de léxico argótico en otros estilos musicales.

En cualquier caso, y antes de proseguir con la actividad, tenemos que asegurarnos de que la clase tiene claro el contenido de la canción, con la que trabajará en el paso siguiente. Para ello planteamos dos cuestiones:

En esta copla, el intérprete se dirige a otra persona para:

- a) Abandonarla
- b) Confesarle que siente nostalgia de su tierra
- c) Declararle su amor
- d) Protestar contra la situación política que atraviesa el país

¿Cuál crees que es el sentimiento que predomina en la canción: rencor, indiferencia, odio, aprecio, respeto, cariño, pasión, amor, ira...?

b. Más cine

Nuestros estudiantes no han visto la cinta completa, pero cuentan con ciertos apoyos (el texto de lectura, la sinopsis, el fragmento visionado...) para realizar la última tarea: imaginar y describir una posible escena dentro de la película en la que pudiera incluirse “La bien pagá”. Tras este trabajo, que se lleva a cabo en grupos de unas cuatro personas, se ponen en común las distintas versiones para acabar comparándolas con la secuencia ideada por Trueba que, por otra parte, hace un uso muy original de esta canción.

- Como remate podríamos ofrecer la versión que aparece en el disco *Lágrimas Negras* (2003), donde Diego “El Cigala” y Bebo Valdés renuevan esta copla clásica fusionándola con el flamenco y el jazz latino; o, a modo de curiosidad, la que Joaquín Sabina incluye en el álbum *Tatuaje* (1999).

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

VERDES OJOS, PELO VERDE

1. Descripción

Objetivos y contenidos

- Procurar la adquisición de contenidos relacionados con la vida cotidiana y la cultura de masas en la España de los años 40 y 50, y a los que los cursos de civilización pocas veces prestan atención.
- Dar a conocer la copla y generar un análisis y una valoración de este género musical desde el punto de vista histórico, literario y sociológico.
- Integrar estos materiales en el programa del curso, estableciendo lazos con otras materias cursadas por los estudiantes (arte, cine, literatura, etc.).
- Permitir una práctica de la lengua dirigida al desarrollo de las cuatro destrezas, pues esta actividad fue diseñada atendiendo a las necesidades de un centro que reducía la enseñanza del español a las clases magistrales de gramática y los cursos de traducción.

Materiales: Fotocopias y un casete o CD con las canciones elegidas.

Duración de la sesión: 90 minutos.

Destinatarios: Alumnos de nivel avanzado.

Tipo de agrupamiento en clase: Diversos.

Tipo de curso: Parte de una serie de monográfica dirigida a estudiantes franceses de Filología Hispánica, la propuesta que presentamos se integraba en los "TD" o "Trabajos Dirigidos" del curso de Civilización, clases prácticas que tienen por objetivo completar a las magistrales. Estas últimas concentran la información teórica (historia política de España en la segunda mitad del siglo XX), mientras que, en teoría, los TD proponen materiales (por lo general, documentos y ensayos históricos) para el análisis a partir de los conocimientos adquiridos en las primeras.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2. Diseño de actividad

Fase 1: Actividad previa

a. Despertando la curiosidad

Comenzamos pidiendo a nuestros alumnos que lean el texto que sigue y que pertenece a la novela de Gonzalo Torrente Ballester *Filomeno a mi pesar*. Creemos que presentar el fragmento facilitará su comprensión y, en consecuencia, proponemos al profesor resumir brevemente el argumento de este libro que narra la historia de Filomeno, un gallego que dejará su tierra para trasladarse al Madrid bullicioso de principios de siglo, y luego a Londres, a París y a Lisboa, ciudad desde la que contempla, lleno de saudade, la Guerra Civil española, para finalmente regresar a su tierra, Galicia.

[...] Me había ido con dos o tres de aquellos del Café Moderno a ver a una cupletista recién llegada a La rosa de té, de la que la propaganda decía maravillas. Nos sentamos en un lugar cercano al escenario. Aquello estaba lleno de espectadores anhelantes. Cuando se encendieron las candilejas, sobrevino un silencio en cuyo límite, al fondo, un rumor de cucharillas y de tazas balizaba el mostrador del bar. Tocaban un piano y un violín, bastante mal: las primeras notas nos pusieron sobre la pista de una canción conocida, de las toleradas por la censura. Nos miramos como diciendo: "Lo de siempre." La tía, en cambio, no era de las acostumbradas: tenía buen cuerpo, una voz aceptable y cierta gracia al cantar. La aplaudimos, y parece que a la gente le gustaba. Y así, hasta tres o cuatro números. De repente, en el fondo, alguien gritó: "¡Ojos verdes!" Y algunas voces más repitieron la petición. Salió la chica al escenario y cantó otra cosa. Entonces se armó el alboroto. La gente pedía a coro lo de los *Ojos verdes* y pateaba al mismo tiempo que aplaudía. Don Celestino iba y venía del escenario al mostrador del bar, intentaba calmar los ánimos, gritaba algo que no se le entendía. Por fin se subió al escenario, alzó lo brazos y la gente se calló. "Señores, ustedes saben que esa canción está prohibida". "¡Que la cante, que la cante!", volvieron a gritar. "¡El representante de la autoridad, aquí presente, va a dirigirles la palabra!", dijo, casi congestionado, don Celestino, y subió al escenario el policía de turno, un cuarentón de aire simpático, bastante embarazado por la situación. "¡Señores, yo no hago más que cumplir con mi deber! Esa canción que ustedes piden está en la lista de las prohibidas." Se reanudó el griterío, esta vez mezclado ya con expresiones soeces, o al menos de doble sentido, como "¡que la saque, que la saque!".

Filomeno, a mi pesar
Gonzalo Torrente Ballester, 1988

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

Una vez que los estudiantes han leído el texto, les proponemos que contesten a una serie de preguntas para asegurarnos de que no hay problemas de comprensión.

- ¿Qué es *La rosa de té*? ¿Cómo la imaginas?
- ¿Por qué se queja el público del local?
- ¿Quién crees que es don Celestino?
- ¿Por qué sube un policía al escenario?
- ¿Cuál es la reacción del público ante las palabras del policía?
- ¿Por qué crees que está prohibida la canción?
- ¿En qué momento de la novela crees que transcurre este episodio?

Les preguntamos cómo imaginan el final de la historia, escuchamos sus sugerencias y les animamos a descubrirlo a través de la lectura del fragmento final.

El pobre hombre no sabía qué hacer. Alzó los brazos y logró acallar el tumulto. "¡Señores, voy a telefonar a la comisaría, a ver si hacen una excepción sólo por hoy, pero con la condición de que la señorita lo cante decentemente!" Debía de creer que se trataba de una canción pornográfica, de las que exigían exhibiciones más o menos escandalosas. Cuando se dirigió al despacho de don Celestino a telefonar, el propietario se acercó a nuestra mesa y nos rogó que lo acompañásemos, por si había que explicar algo al comisario. Allí fuimos. El policía ya estaba telefoneando, y respondía: "¡Sí, señor. Sí, señor!" con la misma humildad que si su jefe ya estuviera presente. Colgó y se dirigió a nosotros: "Dice que si le quitan a la canción eso de la mancebía, que la puede cantar." Tenía todo el aire de no saber lo que quería decir aquella palabra; yo se lo pregunté: "Pues mire, señor, no lo sé, se lo confieso." "Pues lo mismo que le pasa a usted, le sucede al público. Porque aquí en el norte no se usa eso de mancebía, sino lo de casa de putas." "¡Ah! ¿Es que quiere decir eso?" "Ni más ni menos." Se rascó la cabeza. "Bueno, pues si no es más que cuestión de una palabra y ustedes me aseguran que no la entiende nadie..." El público hablaba en voz alta, pero sin gritar. Don Celestino subió otra vez al escenario y se dirigió a la cupletista, que hablaba con el del piano, al parecer su marido, uno con melenas de pianista famoso. Don Celestino le habló al oído a la socia y descendió. Ella muy contenta, se volvió hacia el público. "A petición de ustedes, *Ojos verdes*". [...]

Filomeno, a mi pesar
Gonzalo Torrente Ballester, 1988

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Fase 2: Actividad central

a. Introducción de los contenidos culturales

Tras la lectura planteamos una serie de cuestiones destinadas a que, a partir del texto y de su conocimiento del mundo, el alumno haga deducciones o suposiciones que el profesor tomará como punto de partida para hablar a la clase del cuplé y la copla, comentando sus características y su historia.

- ¿En qué época crees que se sitúa este episodio? ¿Por qué?
- ¿Crees que esta historia tiene una base real o es verosímil?
- ¿Qué crees que es una cupletista?
- ¿Por qué el autor habla doble sentido cuando el público grita "que la saque", "que la saque"?
- ¿Sabías lo que era una mancebía? ¿Conoces otros sinónimos?
- ¿Qué tipo de canción creía el policía que era *Ojos verdes*?
- ¿Y vosotros, cómo imagináis esta canción?

Los estudiantes, en grupos, inventan una historia para una canción llamada "Ojos verdes", teniendo en cuenta lo que en el texto se dice de la misma.

b. Ilustrando los contenidos culturales

Tras una puesta en común de las historias elaboradas, se descubre al grupo que "Ojos verdes" no es fruto de la imaginación del novelista, sino una copla muy conocida en España. Les invitamos a escucharla en la voz de Concha Piquer (*A tu vera*, 1999), y a compararla con las canciones que ellos mismos han compuesto.

Parece conveniente que los estudiantes dispongan de la letra en el momento de la audición, especialmente si se utiliza una grabación antigua, aunque al margen de esto, hay que tener en cuenta que la copla presenta una notable complejidad léxica y estilística, y que los alumnos pueden no estar familiarizado con el acento andaluz – verdadero o fingido - de sus intérpretes.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Recogemos a continuación el texto de la canción, que se puede encontrar en la página web <http://www.antoniburgos.com/enlaces/varios/leon.htm#letras>

OJOS VERDES (Valverde / León / Quiroga)

I

Apoyá en er quisio de la mansebía
miraba *ensenderse* la noche de mayo;
pasaban los hombres y yo sonreía
hasta que a mi puerta paraste el caballo.
- "Serrana, ¿me das candela?"
Y yo te dije: "Gaché,
ven y tómalas en mis labios
que yo fuego te daré".
Dejaste *er* caballo
y lumbre te di,
y fueron dos verdes
luceros de mayo
tus ojos *pa* mí.

ESTRIBILLO

Ojos verdes, verdes como la albahaca.
Verdes como el trigo verde
y el verde, verde limón.
Ojos verdes, verdes, con brillo de faca,
que están *clavaítos* en mi corazón.

II

Vimos desde el cuarto despertar el día
y sonar el alba en la Torre la Vela.
Dejaste mis brazos cuando amanecía
y en mi boca un gusto de menta y canela.
- "Serrana, para un *vestío*
yo te quiero *regaldá*".
Yo te dije: "Estás *cumplío*,
no me tienes que dar *nd*".
Subiste ar caballo,
te fuiste de mí
y nunca una noche
más bella de mayo
he vuelto a *viví*.

Pa mí ya no hay soles, luceros ni luna,
no hay más que unos ojos que mi *vía* son.
Ojos verdes, verdes como la albahaca.
Verdes como el trigo verde
y el verde, verde limón.

Fase 3: Comentario de los rasgos estilísticos

- a. Animamos a los alumnos a deducir el significado de las palabras que no entienden, y trabajamos conjuntamente el vocabulario en tres direcciones:
- las características del español coloquial y del habla andaluza;
 - la presencia, recurrente en el género, de un léxico argótico, generalmente términos procedentes del caló y actualmente en desuso

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

(¿Por qué se usan estas palabras? ¿Ocurre lo mismo en los géneros actuales?);

- la combinación de este léxico con una vocación poética que llena las letras de recursos estilísticos, tropos y sugerentes asociaciones, y a partir de la cual se pueden trabajar campos semánticos como el del fuego, el color o los sabores asociados a la vivencia amorosa y al deseo sexual.
- b. Analizamos la estructura de la canción, donde tan importante es lo que se dice como lo que se calla (esto es, el encuentro erótico que no llega a describirse de modo explícito), y en este sentido trabajamos con especial atención la función que desempeña el estribillo y la descripción del espacio, claves para profundizar en la historia que nos cuenta “Ojos verdes”. También es interesante llamar la atención sobre las intervenciones directas de los personajes que rompen el carácter narrativo de la canción, y que son un rasgo característico de la copla.
- c. A continuación podemos suscitar un pequeño debate, preguntándoles si les ha gustado la canción, si creen que efectivamente era “peligrosa” o “escandalosa” para la época, si en su opinión ese “peligro” desaparecería obviando la palabra “mancebía” o sustituyéndola por otra (se les puede contar la variante –“casa mía”- que la censura obligó a introducir y comentar sus consecuencias). También podemos preguntarles por qué creen que este título tuvo tanto éxito, si creen que este tipo de historias todavía son del gusto del público actual, etc.
- d. Planteamos qué cambios sería necesario introducir si esa primera persona que narra la historia de la canción fuera una voz masculina. Efectuadas las modificaciones, los estudiantes vuelven a escuchar la copla, pero interpretada esta vez por Miguel de Molina (*Miguel de Molina*, 2001), y comparan las variantes que esta versión introduce con los cambios que ellos han realizado.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

- Para demostrar la vigencia y continuidad del género, concluimos la actividad escuchando la versión que de esta canción hacen Martirio y Chano Domínguez en *Acoplados* (2004), que conservan letra pero cambia radicalmente el estilo al fusionarlo con el jazz.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

CLASIFICADO X: EL BOLERO

1. Descripción

Objetivo y contenidos

Con la actividad que presentamos esperamos que nuestros alumnos descubran el bolero, que reconozcan la importancia que este género tiene dentro de la cultura musical de españoles e hispanoamericanos, y que aprendan a disfrutar y valorar sus letras a través del análisis de texto.

Destrezas que se trabajan: Las cuatro.

Materiales: Fotocopias, un casete o CD con las canciones elegidas y copias en vídeo o DVD de las películas *Casablanca* (1942) y *Espérame en el cielo* (1987).

Duración de la sesión: una sesión de 90 minutos.

Destinatarios: Alumnos de nivel intermedio.

Tipo de agrupamiento en clase: Diversos.

Variables de los estudiantes: Esta propuesta fue diseñada para un grupo prácticamente monolingüe de estudiantes franceses, cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 65 años. Cursaban distintas carreras (Arte, Psicología, Antropología, Filología Inglesa, etc.) dentro de la Facultad de Letras y eran, sin excepciones, personas intelectualmente inquietas y con un sólido y completo bagaje cultural. Aunque para ellos el español era una asignatura optativa, todos estaban altamente motivados, pero no parecían sentir el menor interés hacia las actividades con canciones, por lo general infantiles y superficiales, que incluía nuestro libro de texto.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

2. Diseño de actividad

Fase 1: Actividad previa

a. Para abrir boca

Esta actividad podría arrancar con unas imágenes míticas en la historia del cine: en el *Rick's cafe* de Casablanca Humphry Bogart y Lauren Bacall bailan abrazados, no a los acordes del "As time goes by" como cabría esperar, sino al arrullo de un bolero. Son sólo unos segundos de proyección que van seguidos de otro brevísimo visionado. Éste pertenece a la película *Espérame en el cielo* (1987), de Antonio Mercero, y nos muestra a dos personas, ya mayores, bailando al ritmo del famoso bolero que pone título a la cinta.

Podemos preguntar a los alumnos qué tienen en común ambos fragmentos y qué los diferencia; qué les sugiere su música y si les recuerda a alguna otra canción. Nosotros les explicamos que estas dos canciones pertenecen a un género musical bien conocido por españoles e hispanoamericanos: el bolero. Les preguntamos si alguna vez han oído hablar de él o si conocen alguno. La respuesta suele ser negativa, pero si nos atrevemos a tararear, por ejemplo, "Bésame mucho", es posible que nos encontremos a más de un estudiante que asienta con la cabeza.

Fase 2: Contenidos culturales

a. Introduciendo los contenidos culturales

Para la introducción de los contenidos culturales invitamos al grupo a leer el artículo "Si tú me dices ven... El bolero", escrito por Marta Pérez Martín (2001: 16-19), y al que se puede acceder fácilmente a través de Internet (<http://sgci.mec.es/be/publicacioines/mosaico/mosaico1.htm>). A partir de este texto hemos preparado un ejercicio de comprensión lectora que obligará a los estudiantes a localizar informaciones concretas para catalogar como verdaderas o falsas las afirmaciones que sobre el bolero les planteamos.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

¿VERDADERO O FALSO?

- | | | |
|---|---|---|
| 1. El bolero nació en Argentina. | V | F |
| 2. El bolero se baila en grupo. | V | F |
| 3. El bolero tiene un ritmo rápido. | V | F |
| 4. Los boleros han dejado de escucharse. | V | F |
| 5. El momento de esplendor del bolero se sitúa en los años 40 y 50. | V | F |
| 6. No se sabe con seguridad de dónde procede su nombre. | V | F |
| 7. El bolero surge de la combinación de ritmos españoles y africanos. | V | F |
| 8. El primer bolero conocido data de 1886. | V | F |
| 9. El bolero se puede tocar sólo con guitarra, aunque también se ha interpretado grandes orquestas. | V | F |
| 10. El contacto con otros géneros musicales, como el mambo, la ranchera o el chá-chá-chá dio lugar a tipos de bolero. | V | F |
| 11. Agustín Lara es un famoso cantante de boleros. | V | F |
| 12. Todos los autores de boleros son hombres. | V | F |
| 13. El gran tema del bolero es el amor en todas sus variantes. | V | F |
| 14. El bolero llegó a los Estados Unidos y hasta Frank Sinatra cantó boleros en inglés. | V | F |

Puede resultar interesante ampliar esta visión de carácter general con nuevos datos, como la vinculación que este género musical mantiene con el Modernismo, cuyo influjo se deja sentir en las letras y temas de muchas de estas canciones; o la existencia de boleros que rebasan el tema amoroso para ocuparse de otros asuntos, como en el caso de dos conocidos títulos, “Angelitos Negros” y “Lamento borincano”, en los que se advierte un afán de denuncia social.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

b. Ilustrando los contenidos culturales

Como primer ejemplo del género que estamos dando a conocer, hemos elegido “Espérame en el cielo”, un bolero de los años 50. La melodía no es completamente desconocida para los alumnos, pues éste es uno de los dos títulos con los que abríamos la actividad, pero sugerimos escuchar de nuevo sus primeros acordes para que se familiaricen un poco más con ella y facilitarles así la tarea siguiente. Ésta consiste en un trabajo de reconstrucción de texto para el que los estudiantes disponen de una fotocopia con la letra de la canción, si bien hemos suprimido total o parcialmente algunos versos con el objetivo de que los sustituyan por otros de su propia invención.

El trabajo, que se realiza en parejas o grupos de tres, se prolonga a lo largo de unos diez minutos y finaliza con una puesta en común, tras la cual se procede a la audición, que nos permitirá a restituir el texto a su forma original y compararla con las variantes introducidas por los estudiantes.

ESPÉRAME EN EL CIELO

(Francisco Pérez Vidal)

Espérame en el cielo, corazón,
si es que / (te vas primero)
Espérame que pronto yo me iré
..... / (allí donde tu estés)

Espérame en el cielo corazón
para / (empezar primero)

Nuestro amor es tan grande y
tan grande que / (nunca termina)
y esta vida es tan corta
y no basta para / (nuestro idilio)

Por eso yo te pido , (por favor,)
me esperes en el cielo
y allí / (entre nubes de algodón)
haremos / (nuestro nido)

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Por lo general la escucha no presenta dificultades para los estudiantes, que completan sin dificultad los espacios en blanco. Explica Iris Zavala (1991) que los intérpretes de bolero se caracterizan por una dicción “aristocrática”. Esta voluntad de claridad en la pronunciación, unida al ritmo lento y cadencioso del bolero, la suave orquestación, y a las frecuentes repeticiones hacen que estas canciones sean muy rentables en la clase de ELE. Frente a ellas, el estudiante se siente seguro y relajado, y como además son materiales auténticos e importantes dentro de la cultura musical en español, siempre resultan estimulantes y motivadores.

Tampoco el texto de este bolero ofrece grandes problemas de vocabulario (de hecho, la única palabra que los estudiantes no conocen es “nido”), de modo que, una vez completado el texto, formulamos unas preguntas de carácter general: ¿Qué os parece esta canción?, ¿creéis que está pasada de moda?, ¿de qué trata? y, finalmente, ¿qué adjetivo elegiríais para definirla?

La mayor parte de los estudiantes no duda en calificar “Espérame en el cielo” como una canción “muy romántica”. Frente a esta opinión, nosotros recordamos la de Pedro Almodóvar, que afirma: “es la mejor canción que he escuchado dedicada al orgasmo”¹. La cita despierta mucho interés entre los estudiantes, primero porque la palabra “orgasmo” no es muy frecuente en clase de lengua, y segundo porque Almodóvar (en cuya filmografía el bolero tiene una presencia recurrente), es siempre un referente cultural de primer orden.

Fase 3: Trabajando los contenidos culturales

a. Un poco más allá

Pero la frase de Almodóvar no es una *boutade*. Iris Zavala (1991) viene a decir que el bolero se sustenta sobre el vacío de información, lo que explica la abundancia de deícticos (*aquí, ahora, yo, tú, él, etc.*) y abre muchas canciones a la posibilidad de dobles lecturas. Para ilustrar esta idea, Zavala se sirve de “Tú me acostumbraste”, un clásico de la misma época que el tema que acabamos de escuchar, y que vamos a recuperar para nuestra

¹ Sacamos la cita de Holguín (1999:194).

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

actividad junto con las observaciones que sobre el mismo hace esta profesora.

Así, contamos a nuestros alumnos que muchos boleros esconden un secreto, encierran una historia oculta, oscura e inquietante, un misterio de amor y de sexo que vamos a descubrir. Con el texto delante, procedemos a una primera audición.

TÚ ME ACOSTUMBRASTE
(Frank Domínguez)

Tú me acostumbraste
a todas **esas cosas**
Y tú me enseñaste
que son **maravillosas**

Sutil, llegaste a mí
como la **tentación**
Llenando de **ansiedad**
mi corazón

Yo no comprendía
cómo se quería
en tu **mundo raro.**
Y por ti aprendí...

Por eso me pregunto,
al ver que me olvidaste,
Pero por qué no me enseñaste
cómo se vive sin ti.

Lanzamos al grupo algunas preguntas (¿de qué se lamenta la persona que canta?, ¿qué sabemos de ella y de la persona a la que se dirige?, etc.) con el fin de determinar el tema central de este bolero, pero también de que los estudiantes adviertan esa carencia de datos que caracteriza al género y con la que estas canciones se sitúan sin ambages en el terreno de lo lírico.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Por ejemplo los alumnos tienden a convertir en protagonista de la canción a una pareja heterosexual, aunque nada en el texto determina el sexo del autor, del intérprete, o de ese “tú” al que se dirige.

Explicamos que las palabras que aparecen en negrita son claves del secreto que guarda el bolero, y con el propósito de que reflexionen sobre ellas les proponemos una nueva audición que acompañamos de algunas preguntas:

- *¿Qué pueden ser esas cosas maravillosas de las que habla la canción?*
- *¿Por qué no se mencionan abiertamente?*
- *¿Qué emociones provocaba en el cantante la persona amada?*
- *¿Con qué sensaciones y sentimientos se la relaciona en la canción?*
- *¿Por qué era raro el mundo del ser amado?*
- *¿Qué aprendió al lado de aquella persona?*

Con la cita de Almodóvar todavía en la cabeza, los alumnos no tardan en asociar las cosas maravillosas y el mundo raro a lo prohibido (por las leyes, por la sociedad, por la moral, por la religión, etc.), ni en advertir que la persona que canta descubrió esas cosas deliciosas, pero prohibidas y censuradas, gracias al ser amado, cuya figura, además, se asocia a la tentación, al ansia, al deseo, a la pasión y al pecado. A partir de estas ideas no es difícil llegar a la conclusión de que la canción tiene dos lecturas: la oficial, que nos habla del fin de una relación amorosa; y la secreta, que nos cuenta una historia de iniciación sexual.

b. La despedida

La actividad debía terminar aquí pero despertó tanto entusiasmo entre los estudiantes que para satisfacer sus peticiones decidimos improvisar un último paso con un bolero de 1960 interpretado por Los Panchos. Para ello seleccionamos del texto aquellas palabras que podían presentar alguna dificultad, y las escribimos en la pizarra junto a otras del mismo campo semántico. Tras ello, pedimos a los estudiantes que las leyeran y señalaran

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

las que, en su opinión, podían aparecer en un bolero titulado “Voy a apagar la luz”:

ARDIENTE	ANHELO	BESAR
APASIONADO	LOCURA	MORDER
IDEAL	ANSIA	TOCAR
FALSO	FIEBRE	ABRAZAR
DESPRECIABLE	IMAGINACIÓN	ARAÑAR

Una primera audición completa este ejercicio de discriminación auditiva que tiene una función facilitadora pues, por una parte, procura un primer contacto con la canción, y por otra, permite subsanar los problemas de léxico con miras a una posterior escucha global. Y es que queremos que el grupo se sienta relajado y seguro para que, a la hora de volver a escuchar la canción, pueda pensar tranquilamente en por qué y para qué quiere el cantante apagar la luz.

VOY A APAGAR LA LUZ
(Armando Manzanero)

Voy a apagar la luz para pensar en ti,
y así, dejarme llevar por la imaginación.
Allí donde todo lo puede, donde no hay imposibles.
¿Qué importa vivir de ilusiones si así soy feliz?

Voy a apagar la luz para pensar en ti,
y así, dejarme llevar por la imaginación.
¡Cómo te abrazaré, cómo besaré!
¡Mi más ardientes anhelos en ti realizaré!

Me morderé los labios, me llenaré de ti
Voy a apagar la luz para pensar en ti.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Sin embargo, el objetivo de esta última tarea no es dar respuesta a las preguntas que planteábamos, y que, entendemos, son básicamente orientativas. Somos conscientes de que podrían poner al alumno en una situación violenta e incluso resultar un poco procaces o escabrosas; de hecho, hablar de estas cuestiones abiertamente pero con cierta elegancia, exige un dominio del léxico que queda fuera de las posibilidades de nuestros estudiantes, pero también de las de muchos nativos. En cualquier caso, las risas de los alumnos durante la audición nos aseguraron que no sólo estaban entendiendo la canción, sino que también estaban haciendo esa segunda lectura a la que se presta el bolero (éste con menos sutileza que los anteriores). Por eso, finalizada la audición, solamente les pedimos que buscaran un adjetivo para calificar la canción. Los resultados - *caliente, ardiente, erótica y pornográfica*- hablan por sí mismos.

Las letras de los boleros que hemos utilizado en esta actividad se pueden encontrar en las siguientes páginas web:

www.pianobar.com/pages/esperame.htm

www.members.fortunecity.es/sololettras/canciones/letra_canc/canc_2042.htm

www.pianobar.com/pages/apagaluz.htm

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

EL BOLERO. SECRETOS DE AMOR Y DE MUERTE

1. Descripción

Objetivos y contenidos:

Con la propuesta que presentamos perseguimos dos objetivos de distinto tipo. El primero de ellos aspira a promover la práctica de la expresión de hipótesis y probabilidad, contenido funcional que centra la unidad en la cual insertamos esta actividad; el otro, por el contrario, presenta un carácter cultural y aspira a que el grupo descubra el bolero.

Destrezas que se trabajan: Las cuatro destrezas.

Materiales: Fotocopias y una cinta o CD de la canción “Nosotros”

Duración: 60 minutos

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de cuatro estudiantes y gran grupo.

Nivel: Intermedio en su fase inicial

2. Diseño de actividad

Fase 1: Actividad previa

a. Toma de contacto

Como toma de contacto proponemos una primera audición de “Nosotros”, conocido bolero en torno al cual gira nuestra propuesta. Sin embargo, evitaremos presentarlo, pues lo que vamos a pedir a los alumnos es que escuchen muy atentamente la canción para que intenten adivinar el título que lleva, y que sólo desvelaremos después de comentar las diferentes propuestas. Entonces, les comentaremos que este tema es muy famoso y representativo de un género muy conocido en los países de habla hispana: el bolero.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

b. Introducción de los contenidos culturales

Esperamos que poniendo de relieve la importancia esta canción y sirviéndonos de su atractivo podamos despertar la curiosidad de los estudiantes y motivarlos para realizar la próxima tarea, con la que pretendemos acercarlos al mundo del bolero. Siguiendo una idea de Llorián González (2002, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/09012002.htm>), dividimos la clase en grupos de cuatro estudiantes, a los que entregamos la ficha que presentamos a continuación, dejando encargado a cada uno de ellos de completar una de sus columnas. Para ello tendrán que buscar informaciones muy concretas en las páginas web que les recomendamos: <http://comosuenacom/articulos/bolero.htm>, <http://telecable.es/personales/fauxbailarfácil/bolero.htm> y <http://www.cubagrande.com/cultura/mbolero.html>

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
¿De qué país es el bolero?	¿En qué época apareció el bolero?	¿Qué géneros han influido en el bolero?	¿De qué hablan los boleros?
¿En qué momento se localiza su época dorada?	¿Se sigue escuchando hoy en día?	¿Qué tipo de agrupaciones musicales lo han interpretado?	¿Cómo se bailan?
¿En qué países se cantan boleros?	Nombra algunos cantantes.	Nombra algunos autores.	¿Qué ritmo tienen?
			Nombra algunos títulos.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Queda siempre abierta para el profesor la posibilidad de ampliar esos contenidos culturales con otros datos; es más, recomendamos introducir el tema del bolero como territorio de lo secreto, de lo oculto, de lo aludido pero nunca mencionado. Creemos que comentarios de este tipo nos permiten mantener la atención de los estudiantes y reavivar su interés, además de establecer una continuidad a lo largo de la propuesta pues, como veremos, la última fase de la misma está muy vinculada a la idea del misterio.

Fase 2: Ilustrando el género. Un ejemplo para los contenidos culturales

Para ilustrar los contenidos culturales retomamos el título con el que abríamos la actividad y para el que proponemos una tarea de comprensión auditiva. A las facilidades que ofrece el género para este tipo de trabajo, se suman las derivadas de esta canción que, sin presentar un léxico especialmente complejo, es rica en estructuras ya conocidas por el alumno, y entre las que se cuenta *Quizás* + subjuntivo, uno de los exponentes de los contenidos gramaticales abordados a lo largo de la unidad en la que insertamos nuestra propuesta.

“Nosotros” reproduce un acto de lengua como es el de dar una mala noticia. El imperativo es un ruego vehemente con el que el emisor llama la atención del interlocutor para, inmediatamente después, plantear la voluntad de transmitir un mensaje. Como éste dista mucho de ser una buena nueva, va preparando al receptor a lo largo de los versos siguientes, en los que deja constancia de su amor. Sólo después de hilar mitigadores destinados a suavizar la dureza de esa noticia que se adivina terrible, la da a conocer. A partir de este pequeño análisis, hemos elaborado una serie de fichas que resumen el contenido de las estrofas y que entregamos en desorden a los estudiantes para que ellos, al escuchar el bolero, las devuelvan a su orden original.

Nº ____ LO NUESTRO TIENE QUE TERMINAR

Nº ____ ES LO MEJOR PARA TI

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

Nº ____ TE TENGO QUE DAR UNA MALA NOTICIA

Nº ____ TE AMO TANTO COMO EL PRIMER DÍA

Una última audición, ya con el texto delante (se puede encontrar en la página www.musicasmaq.com/br/nosotros.htm), da la oportunidad de asociar las estrofas a las fichas, y comprobar si la secuenciación propuesta es la correcta.

NOSOTROS

(Pedro Junco)

Atiéndeme, quiero decirte algo
que quizás no esperes, doloroso tal vez.
Escúchame, que aunque me duela el alma,
yo necesito hablarte y así lo haré.

Nosotros, que fuimos tan sinceros
Que desde que nos vimos, amándonos estamos;
nosotros, que del amor hicimos
un sol maravilloso, romance tan divino;
nosotros, que nos queremos tanto,
debemos separarnos, no me preguntes más...

No es falta de cariño, te quiero con el alma
Te juro que te adoro y en nombre de este amor
y por tu bien te digo adiós, te digo adiós.

Finalizada la audición preguntamos a los alumnos cuál es esa mala noticia que da el cantante y por qué tarda tanto tiempo en darla. Con estas preguntas pretendemos asegurarnos de la correcta comprensión del texto y llamar la atención sobre las estrategias que se ponen en marcha en este tipo de situaciones, para lo cual contrastamos el número de versos correspondientes a cada ficha.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Fase 3: Actividad Posterior

a. Haciendo de detectives

“Nosotros” es un hermoso bolero que esconde tras de sí una historia que se adivina bella y trágica, o tal vez canalla y cruel, y que nos llega rodeada de un aura de misterio, pues tan importante parece ser lo que cuenta, como lo que esconde. Y es que, cuando finalmente el intérprete comunica la noticia, desvelando así el misterio que se ha ido fraguando desde el arranque, el suspense, lejos de desaparecer, se renueva, pues no podemos evitar preguntarnos el porqué de la obligada separación de dos personas que se aman. Por eso, llegados a este punto, esperamos que los estudiantes desaten su imaginación y propongan posibles motivos con los que explicar esa ruptura, para lo cual deberán recurrir a los contenidos gramaticales que el profesor haya seleccionado para trabajar a lo largo de la unidad: *Puede/Es posible que + Subjuntivo, A lo mejor + Indicativo, Quizá/ Tal vez + Indicativo / Subjuntivo, etc.*

b. Haciendo de compositores

Tras una puesta en común de las sugerencias realizadas por los distintos grupos, les pedimos que, en función de la hipótesis que han realizado, escriban de nuevo la estrofa final, pero esta vez explicando el porqué de la separación.

c. Desvelando el misterio

Cuando Pedro Junco, el autor de esta canción, tenía 26 años contrajo la tuberculosis. Consciente de que no tardaría en morir, escribió este bolero para despedirse de su mujer y declararle su amor por última vez. “Nosotros” es la crónica de una muerte anunciada, un acto de amor postrero, lo que quedará ya para siempre se una historia de amor trágica, romántica y muy hermosa.

LA RUMBA. VIVITA Y COLEANDO

1. Descripción

Objetivos y contenidos

Con esta actividad queremos, por una parte, acercar a nuestros alumnos a la rumba catalana; y por otra, promover la práctica de la lengua orientada a una función comunicativa concreta: la narración de hechos pasados.

Destrezas que se trabajan: La actividad permite el trabajo de las cuatro destrezas.

Materiales: Fotocopias y un CD o casete con la canción elegida.

Duración de la sesión: Dos sesiones de 45 minutos

Destinatarios: Inicial en su fase final

Tipo de agrupamiento en clase: Diversos

2. Diseño de actividad

Fase 1: Introduciendo los contenidos culturales

a. Producción de hipótesis

Hemos elaborado un pequeño test sobre la rumba catalana que entregamos a nuestros estudiantes. Obviamente, ellos no tienen datos para responder correctamente a las preguntas pues, en realidad, este ejercicio no es más que un pequeño juego con el que empezar a introducir los contenidos culturales, al tiempo que ir creando expectativas en torno al género que queremos descubrir y la canción con la que vamos a trabajar.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

¿Qué sabes de la rumba catalana?

La rumba catalana es:

- a) un plato típico
- b) un tipo de música

La rumba tiene sus raíces en:

- a) el folclore catalán
- b) en la música del Caribe

La rumba es:

- a) rápida y alegre
- b) lenta, romántica y melancólica

La rumba se asocia a:

- a) la alta burguesía
- b) los gitanos catalanes

La rumba tuvo su momento de esplendor en:

- a) los años 60
- b) a finales de la década de los 80

Peret es:

- a) un famoso cantante de rumbas
- b) el nombre del pueblo donde nace la rumba

La rumba catalana

- a) desapareció en los 90
- b) sigue escuchándose hoy en día

La rumba canta canciones

- a) tristes y profundas
- b) festivas y humorísticas

b. Comprobación de hipótesis

En las páginas [http://www.flamenco-word.com/magazine/about/rumba catalana](http://www.flamenco-word.com/magazine/about/rumba_catalana) y <http://www.vespito.net/rumba>

los estudiantes pueden comprobar si respondieron correctamente a las preguntas del test, sin embargo su información es tan densa y abundante que sugerimos que sea el profesor quien se remita a esas páginas y en gran grupo proceda a la corrección.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

Fase 2: Ilustrando el género

a. Toma de contacto

Como ejemplo de rumba catalana hemos elegido “El muerto vivo”, un tema de Peret, que nos va a servir para trabajar la narración de hechos pasados, pues esta canción narra una historia divertida y un poco absurda, con algo de humor negro y mucho ritmo. La grabación que hemos utilizado pertenece al disco *Rey de la rumba* (EMI-ODEON, 2000), un homenaje al cantante catalán que interpreta algunos de sus temas más populares con artistas jóvenes (para la rumba que nos interesa, Peret se hace acompañar de Sargento García, un grupo moderno y muy cosmopolita). En cualquier caso, “El muerto vivo” es un clásico que se puede encontrar en recopilatorios y antologías de la rumba.

Para propiciar un primer contacto con el tema les damos el título y les pedimos que imaginen de qué puede tratar la canción, para luego poner en común las distintas sugerencias.

b. Comprensión auditiva

Repartimos entre los estudiantes unas fotocopias en las que aparecen unas viñetas que hemos hecho a partir de los dibujos de Ibáñez (1982) y con las que hemos tratado de contar en la historia de “El muerto vivo”. Estos dibujos, sin embargo, están descolocados, ya que el trabajo de los alumnos consiste en escuchar atentamente la letra de la canción para devolver a su orden lógico la secuencia de los hechos.

Sin embargo, teniendo en cuenta que la rumba tiene un ritmo muy rápido y que esta es la primera vez que el grupo escucha la canción, proponemos repetir la tarea reforzando el apoyo visual que ofrecen los dibujos con otro textual. Para ello hemos recogido la letra (se puede encontrar en <http://www.vespito.net/letras.html>) y la hemos fragmentado en estrofas o grupos de versos que los alumnos deben asociar a las imágenes para, en una segunda audición, comprobar si el orden propuesto coincide con el de la canción que están escuchando.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE



DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

EL MUERTO VIVO

Nº ____

A mi amigo Blanco Herrera
le pagaron su salario,
y sin pensarlo dos veces
salió para malgastarlo.

Nº ____

Pero al cabo de unos días
de haber desaparecido,
encontraron a uno muerto,
a un muerto muy parecido.

Nº ____

Pero un día se apareció
lleno de vida y contento,
diciéndole a todo el mundo:
"¡Se equivocaron de muerto!"

Nº ____

Una semana de juerga
y perdió el conocimiento,
como no volvió a su casa
todos le dieron por muerto.

Nº ____

Y no estaba muerto, no, no,
que estaba tomando cañas
Y no estaba muerto no, no,
que estaba de parranda

Nº ____

Le hicieron un gran velorio
le rezaron la novena,
le perdonaron sus deudas
y lo enterraron con velas.

Nº ____

El lío que se formó
eso sí que es puro cuento
Su mujer ya no lo quiere
no quiere dormir con muertos

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

“El muerto vivo” resulta ser un buen exponente para el contenido gramatical que nuestros alumnos acaban de aprender, pues la práctica totalidad de los verbos de la canción aparece en Pretérito Indefinido. Permite asimismo vincularlo a la narración de hechos pasados, función lingüística en la que ahondarán en las unidades siguientes. Una vez restaurado el texto, trabajamos el vocabulario. La canción nos permite también abordar en un contexto más lúdico el léxico relacionado con un tema de difícil tratamiento, la muerte (*velorio, entierro*) y simultáneamente otro, de signo contrario, asociado a la fiesta (*parranda, juerga, estar de cañas, etc.*).

Fase 3: Rumbeando

Para el diseño de la actividad final nos inspiramos en la *Gramática de la fantasía* de Rodari (1997), y proponemos crear una nueva versión de esta famosa rumba a partir de títulos que construimos al azar, y que por lo mismo pueden resultar antitéticos, surrealistas o absurdos como el de la canción de Peret. Para ello dividimos la clase en dos grandes grupos de parejas. Las del primero deben escribir en un trocito de papel un artículo y un sustantivo, por ejemplo, “El ladrón” o “La torera”; el otro deberá hacer lo mismo pero con un adjetivo, (“miedoso”, “tímido”, “loca”, etc.). Luego los estudiantes en parejas, recibirán un papel del primer grupo y otro del segundo con los que formarán un título, a partir del cual habrán de escribir una canción con una historia.

- En la página www.publispain.com/karaokelandia/2029-Peret-El_muerto_vivo.htm hay una sección de karaoke donde se puede encontrar “El muerto vivo”. Si los estudiantes están motivados, si cantan bien (o mal, pero son poco vergonzosos y muy festivaleros) podemos dirigirlos a esta página para que interpreten sus propias versiones con la música de fondo, y hacer un pequeño concurso con premios a la mejor interpretación y a la mejor letra.

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN

La canción como contenido cultural en clase de ELE

CONCLUSIONES

Al comienzo de estas páginas sosteníamos la idea de que la canción es cultura y que, como tal, puede ser explotada en clase de ELE. Para defender esta hipótesis desarrollamos una serie de actividades, de cuya elaboración y puesta en práctica hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. Que es posible trabajar la canción como un contenido cultural en sí mismo sin que esto suponga limitar o renunciar a las posibilidades que este material ofrece para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; por el contrario, los aspectos culturales inherentes o relativos a la canción pueden convertirse en una fuente de motivación y aumentar los beneficios que ya de por sí se derivan del empleo de la música y las canciones en el aula.
2. Que las actividades diseñadas bajo esta consideración deben rebasar la explotación de canción como texto y música, y abordarla como un producto cultural; de ahí que los contenidos culturales tengan un lugar preeminente, una presencia continuada y una especial atención, pues de su tratamiento y naturaleza depende en gran medida el éxito y la eficacia de estas propuestas. Se hace, pues, necesaria una labor de investigación y documentación orientada en dos direcciones: una, de corte cultural, con la que liberar estos contenidos del carácter superficial y anecdótico que se les viene atribuyendo; y otra, apoyada en los estudios de ELE, con la que explotarlos didácticamente a través de tareas orientadas a la práctica de la lengua o al desarrollo de las destrezas.
3. Que la canción, concebida como contenido cultural, además de ofrecer un marco lúdico, de interés cultural, y eficaz desde el punto de vista didáctico, para trabajar con la lengua, amplía el abanico de contenidos culturales que se pueden abordar en el aula de ELE con un tema novedoso y atractivo, capaz de promover la revalorización de unas manifestaciones culturales, generalmente asociadas a la desprestigiada cultura de masas;

DE LOS BAÚLES DE LA PIQUER A LAS MARACAS DE MACHÍN
La canción como contenido cultural en clase de ELE

fomentar en el estudiante el aprecio por la cultura de la lengua objeto, pero también por la suya propia; y permitir una visión transcultural y multidisciplinar que siempre resulta enriquecedora intelectual y culturalmente para alumnos y profesores.

4. Obviamente, no todas estas actividades son válidas para todos los grupos, pues sin duda hay estudiantes cuyos intereses y necesidades están muy alejados del espíritu que las alienta. Pero también hay otros que disfrutan con estas propuestas con las que hemos intentado, por encima de todo, ser respetuosos con sus expectativas, su capacidad intelectual y su bagaje cultural, independientemente de su nivel de lengua.
5. Con ellas hemos querido darles la oportunidad de aprender el español y practicarlo, animarles a mirar desde la curiosidad y el respeto todo lo que nos rodea, y convertirlos en artífices de un descubrimiento cultural: que en las palabras de amor hay a veces oscuros secretos, volantes y peinetas más allá del flamenco, vaqueros lejos de Hollywood y rumberos más allá del Caribe, y que, en definitiva, las canciones también son cultura.

ANEXO 1

Técnicas de manipulación textual

Tomando como punto de partida la tipología de técnicas de manipulación textual que Duff y Maley (1990: 157-165) proponen para la elaboración de actividades didácticas con textos literarios, Santos Asensi (1997:138) ofrece el siguiente cuadro:

1. Reconstrucción

Los textos se presentan de forma alterada o incompleta. El estudiante los restaura a su forma original. Mezclar palabras, líneas, versos o párrafos en la canción.

- Presentar sólo el final y/ o el principio de una canción. Los estudiantes predicen o crean lo omitido.
- Omitir total o parcialmente la puntuación, distribución en estrofas.
- Intercalar trozos de dos o más canciones. Los estudiantes las separan.
- Eliminar de la canción determinados elementos, dejando huecos (vocabulario temático, palabras gramaticales, conectores, categorías léxicas –adjetivos, nombres, etcétera-).

2. Reducción

Los estudiantes descartan ciertos elementos del texto.

- Suprimir elementos gramaticales: adjetivos, adverbios, frases preposicionales, etcétera.
- Reducir progresivamente un texto, párrafo o frase nominal compleja, eliminando una palabra o frase de cada vez, cuidando de mantener el sentido y la corrección gramatical de cada versión.
- Separar los pasajes descriptivos, referencias locales o temporales, etcétera.

2. Expansión

Los estudiantes añaden elementos a un texto, expandiéndolo.

- Insertar elementos gramaticales, tales como adjetivos y adverbios.
- Incluir pasajes descriptivos, narrativos, comentarios, etcétera, en la canción.
- Añadir un suceso o expandir un hecho o descripción marginal.
- Expandir una canción narrativa añadiendo lo que ocurre antes o después.
- Agregar uno o más versos o líneas a la canción.
- Añadir pies de página, aclaraciones o notas ficticias a la canción.
- Sustituir determinadas palabras de la canción por su definición.

4. Sustitución

Los estudiantes eliminan elementos, sustituyéndolos por otros:

- Cambiar los verbos activos en formas pasivas.
- Reemplazar un tiempo verbal dominante por otro.
- Parafrasear frases hechas, dichos populares, refranes, etcétera.
- Buscar sinónimos o antónimos para tantas palabras como se pueda.
- Cambiar el género del personaje de la canción.
- Cambiar el punto de vista de primera a tercera persona, etcétera.
- Transformar el poema o canción en prosa, sustituyendo imágenes por lenguaje más familiar.
- Cambiar el tono de los comentarios del autor, los pasajes descriptivos, los sentimientos etcétera, de optimista a pesimista, de ajeno a comprometido, de entusiasta a cínico, etcétera.

5. Emparejamiento

Búsqueda de la correspondencia entre dos grupos de elementos:

- Principios y finales de varias canciones.
- Títulos con pasajes, citas, principios o finales de sus canciones.
- Títulos o fragmentos de la canción, con fotografías o dibujos.
- Palabras descriptivas con el personaje de la canción.
- Líneas o versos con posibles explicaciones para los mismos.
- Canciones o fragmentos con extractos musicales.
- Fragmentos o líneas con lagunas en la letra de la canción
- Piezas instrumentales con determinados estados de ánimo o con fragmentos de canciones
- Piezas instrumentales con títulos de películas, series televisivas, anuncios, etcétera.

6. Cambio de formato

Transferencia de la información de una canción a un nuevo formato:

- La información se transfiere a distintos tipos de representaciones visuales: gráficos, mapas, diagramas, fotografías, dibujos, etcétera.
- Usar la información para diseñar publicidad, carteles, collages, etcétera.
- Crear carteles de Se busca, obituarios, informes médicos, diarios, etcétera, para los personajes que aparecen en la canción.
- Transformar el tipo de texto: cartas en narraciones, situaciones en conversaciones, conversaciones en narraciones, fragmentos reflexivos en cartas, narraciones en guiones cinematográficos o de radio.

7. Selección

- Los estudiantes escogen de acuerdo a un criterio o propósito:
- Ofrecer varias posibilidades de parafrasear una canción, para que los estudiantes decidan cuál conlleva el sentido original del texto.
- Buscar en la canción una cita que sirva como título.
- Ofrecer varios fragmentos o canciones, para que los estudiantes decidan cuál es el más apropiado para un determinado propósito.
- Presentar varias canciones a concursos, junto con reglas para el mismo. Los estudiantes deciden y justifican la canción ganadora.
- Decidir qué extractos en una serie respiran sentido literario.
- Dar a los estudiantes tres extractos de varias canciones para que decidan qué fragmento no pertenece a la canción.

8. Jerarquización

Se ordena un grupo de canciones de más a menos apropiadas para un determinado propósito:

- Ordenar las canciones o fragmentos de acuerdo a su lenguaje más o menos formal, literario, contemporáneo, riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, facilidad de comprensión, etcétera.
- Ordenar canciones más apropiadas para un anuncio, boletín de noticias, una campaña electoral, etcétera.
-

9. Comparación y contraste

Señalar similitudes y diferencias en dos canciones de temática parecida:

- Discutir y decidir qué canción es la más emotiva, la que usa un lenguaje más colorista, imágenes poéticas, estructuras más complejas, etcétera.
- Comparar las canciones buscando palabras y expresiones comunes en ambas, sinónimos o paráfrasis, adjetivación, uso de tiempos y formas verbales, etcétera.
- Discutir las diferencias en puntos de vista, concepciones ideológicas, éticas o morales.
- Comparar el efecto de la música, dicción e instrumentalización a la hora de conllevar un significado, exponer una idea o sentimiento, etcétera.

10. Análisis

Estudio detenido de la canción, sus elementos y propiedades:

- Contar en la canción el número de artículos definidos e indefinidos, sustantivos acompañados o no de adjetivos, longitud media de los versos, número de estructuras subordinadas, etcétera.

ANEXO 2

Tipología de actividades comunicativas

Santos Asensi (1997:140) sistematiza en la siguiente tabla las variadas propuestas de actividades comunicativas que se pueden realizar con música y canciones.

Simulaciones y dramatizaciones
<p><i>La abundancia de pronombres y referencias pronominales de 1ª y 2ª persona, de imperativos y preguntas, apunta al potencial altamente dramático de las canciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Creación y escenificación de guiones dramáticos a partir de canciones narrativas.- Entrevistas a solistas y bandas, reales o simuladas.- Sesiones de doblaje y karaoke de canciones bien conocidas, etcétera.- Diseño, puesta en escena y rodaje de vídeo-clips musicales, anuncios publicitarios, etcétera.
Puestas en común, discusiones, toma de decisiones, exposición en público
<p><i>La propia dinámica de grupos en el aula provoca siempre las situaciones comunicativas más reales, y por tanto las mejores oportunidades para la práctica comunicativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Temas controvertidos de interés humano o actualidad contemporánea.- Gustos y preferencias de canciones, artistas, ambientes y hábitos musicales.- Tipificación de los géneros musicales; relación derivación entre ellos, etcétera.
Indagación e investigación del entorno
<p><i>Del área de los estudios sociales es fácil incorporar a la dinámica docente las diferentes técnicas de indagación del entorno (clase, centro, barrio, ciudad, país):</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Observación y recogida de datos y materiales del entorno.- Encuesta de opinión personal, de grupos sociales, etcétera.<ul style="list-style-type: none">- Hábitos musicales (momentos, lugares, medios).- Gustos y preferencias musicales (artistas, géneros y estilos).- Diseño de cuestionarios y entrevistas.- Tabulación de datos recogidos y puesta en común de conclusiones.- Elaboración y exposición de estudios e informes (con apoyo audiovisual).
Proyectos de larga duración

De los **medios de comunicación** y de la **industria musical** extrapolamos nuevos formatos y posibilidades de práctica comunicativa con un propósito bien definido. Estos proyectos son de mayor complejidad y duración, Exigen una preparación y secuenciación mucho más cuidada. Pueden, además, englobar y dar sentido a todas las actividades musicales desarrolladas en el aula y fuera de ella a lo largo del año:

- Elaboración de guiones radiofónicos o televisivos. Grabación en audio o vídeo de los programas. Las radio –fórmulas (*RNE-3, Cadena 100, Cadena Dial, Cadena 40 principales, M-80, Radio Olé, Sinfo Radio y Onda 0 – Música*) y los programas musicales en las distintas cadenas de TV, ofrecen un valioso muestrario de formatos y modelos que servirán de fuente de inspiración para los alumnos.
- Diseño y publicación de una revista o fanzine musical. De nuevo la prensa especializada (*E.M.G., Factory, Rock de Lux, Ruta 66, Super Top, Rock´n´Roll Popular, Mega Metal, Cuadernos de Jazz o Ghaita*) ofrece diferentes modelos de formato e ideas para la creación de secciones, etcétera. Los fanzines, revistas más alternativas en su estética y sus contenidos, y publicadas con menos medios, tienen un mayor predicamento entre los jóvenes.
- Grabación de casetes que recojan la selección de las canciones más populares de la clase y que podrían incluir el diseño de las carátulas, estuches y carteles de publicidad para su lanzamiento comercial. Éstos incluirían letras, información sobre los grupos, etcétera.

Recreación y manipulación de canciones

La manipulación creativa de textos musicales ofrece, como se aprecia en la tabla 2, innumerables posibilidades de actividades. La creación en grupo, negociada y participativa, elimina en gran parte miedos, complejos y frustraciones individuales, a la vez que impulsa el intercambio comunicativo en un contexto real y significativo.

BIBLIOGRAFÍA

Didáctica y metodología de E/LE

Alvárez, A. y Quirón, M. (1997): “Poesía, música e imagen: la cultura española a través de destrezas orales y escritas”, en *Frecuencia L. Revista de didáctica del español como segunda lengua*, Madrid: Edinumen, nº 6, noviembre, pp.34-36.

Baumagratz-Gangl, G. (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, París: Hachette.

Bello, P. [y otros] (1990): *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana.

Bermejo Rubio, I. e Higuera García, M. (2000): “Recursos en Internet para la elaboración de actividades” en *Carabela*, Madrid: SGEL, nº 49, pp. 141-146.

- (1999): “La cultura y la enseñanza de ELE: recursos en Internet para la elaboración de actividades”, en *Carabela*, Madrid: SGEL, nº45, pp.137-144.

Betti, S. (2004): “La canción moderna en clase de E/LE” en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Madrid: ELR, nº 50, pp.26-31.

Bordoy, M., (2001a): “Canciones en español: De la Internet al aula”, en *Mosaico*, nº 7, pp. 20-23.

- (2001b): “La música española en la Internet. Recursos básicos para el aula de español como lengua extranjera”, en *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, nº 17, pp. 45-47.

Cantero Serena, F.J., Mendoza Fillola, A. y Sabahuja Yii, E. (1994): “El karaoke: un instrumento globalizador para la enseñanza de lenguas”, en Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) (1994): *Problemática y metodología en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV*

Congreso Internacional de ASELE. [Celebrado en] Madrid, 7-9 de octubre de 1993. Madrid: ASELE, pp. 525-31.

Capelusnik, M. y Schulman, L. (2000): “No cantamos la precisa pero damos la nota”, en Franco Figueroa, M. [y otros] (Eds.) (2000): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999. Cádiz: Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones, pp. 163-173.

Cerrolaza Gili, O. [y otros] (1995): *C de Cultura. Tareas. Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera*. Barcelona: Difusión

Coca Hernando, C. (2003): “Canciones para una clase de cultura. Una propuesta didáctica”, en *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, nº 22, pp.24-28.

Coronado González, M.L. y García González, J. (1994): “De cómo usar canciones en el aula”, en Montesa Pedro, S. y Garrido Moraga, A. (Eds.) (1994): *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Madrid, 3-5 de diciembre de 1990. Madrid: ASELE, pp. 227-234.

Cranner, D. y Laroy, C. (1992): *Musical openings*, Londres: Longman.

Cuesta Estévez, G.J. (2001): “19 canciones y 500 verbos: (aprendiendo español con Sabina)”, en Marín Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2001): *¿Qué español enseñar? Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Madrid ASELE, pp. 793-801.

Eguskiza Garai, M.J. y Pisonero del Amo (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE: Tipología de actividades dirigidas a niños y niñas”, en *Carabela*, Madrid: SGEL, nº 47, pp. 87-110.

Esteves Dos Santos Costa, A. L. (1998): "El espacio de la cultura en los libros de texto de E/LE", en Celis, A. y Heredia, J.R (Eds.) (1998): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Almagro, 1996. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, pp. 193-203.

Fernández, S. (1994): "Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma", en Miquel, L. y Sans N. (Coord.) (1994): *Didáctica del español como lengua extranjera. Actas de Expolingua desde 1991 a 1992 (Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2)*, Madrid: Fundación Actilibre, pp.23-39.

- (1992): "Para la clase. Muchos lugares para la cultura", *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 9, pp. 15-21.

Fernández Barrientos (1993): "El español como segunda lengua: introducción a los modelos de estudio del léxico", en Montesa Peydro, S. y Garrido Morago, A. (Eds.) (1993) *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, [Celebrado en] Málaga, 10-12 de octubre de 1991, Málaga: ASELE, pp. 201-214.

Fernández Pinto, J. (1999): "Los niños en la red", en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Madrid, nº 25, pp.86-87.

Gil Burman, M y León Abio, P. (1998): "El componente cultural en los manuales de ELE: análisis de materiales", en *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones, nº 9, pp.87-105.

Gil Toresano, M. (2001): "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE", en *Carabela*, Madrid: SGEL, nº49, febrero, pp.39-54.

Gomis Blanco, P. (1997): "Algunas reflexiones sobre el empleo del laboratorio de idiomas en el proceso de enseñanza aprendizaje", en *Carabela*, Madrid: SGEL, nº42, septiembre, pp.81-92.

Iglesias Casal, M.I. (1998): "Diversidad cultural en el aula de ELE: la interculturalidad como desafío y como provocación", en Moreno Fernández, F. [y otros] (Eds.) (1998): *La enseñanza de E/LE: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. [Celebrado en] Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones, pp.181-186.

Jiménez, J. F. [y otros] (1999): "Tipología de explotación didáctica de las canciones", en Miquel, L. y Sans N. (Coords.) (1999): *Didáctica del español como lengua extranjera. Actas de Expolingua desde 1996-1998 (Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 4)*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 129-140.

Llovet Baquero, B. (1994): "La sugestopedia en las clases de español", en Miquel, L. y Sans N. (Coords.) (1999): *Didáctica del español como lengua extranjera. Actas de Expolingua desde 1990-1993 (Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2)*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 63-73.

Lüning, M. y Múgica, M.F. (1998) "La movida madrileña" en *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, nº8, julio, pp.24-28.

Maley, A. (1973): "The Use of Songs in Language Teaching", *Lingua e Nuova didáctica*, 2, 4.

Maley, A. y Duff, A. (1989): *The Inward Ear*, Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Moreno, A. y Binns, H. (2001): "España e Hispanoamérica a través de su música: un método para aprender vocabulario en el aula de ELE", en Martín Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín (Eds.) (2001): *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI*

Congreso Internacional de ASELE. [Celebrado en:] Zaragoza, 13-16 septiembre de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza/ Madrid: ASELE, pp.893-902.

Martínez Sallés, M. (2002): *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*, Bélgica: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca.

Mata Barreiro, C. (1990): "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas" en P. Bello y otros (Eds.) (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, pp.158-171.

Miquel, L. y Sans, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, Madrid, nº 9, pp.15-21.

Montolío Durán, E. (1992): "Hablemos de la movida: la actualización lingüístico cultural en la clase de ELE", en *Cable*, Madrid, nº 9, abril, pp.29-32.

Murphey, T. (1992a): "The discourse of pop songs", *TESOL Quaterly*, 24/4, pp.770-774.

- (1992b): *Music and Song*, Oxford, Oxford University Press.
- (1990): "The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad?", *System*, 18, pp 53-64.
- (1985): "Teaching for peak relevance using international pop music", *TESOL Newsletter*, 19, 6, p.13.

Nauta, J.P. (1989): "Formas de escuchar: canciones de Sting y Serrat en clase", en *Cable*, Madrid, nº 3, abril, pp. 5-7.

Pedraza Jiménez, F. (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros", en Celis, A. y Heredia, J.R. (Eds.) (1998): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. VII Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Almagro, 1996. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, pp. 59-66.

Pérez Agote, C. (1999): "Canciones en el aula de E/LE: *Romance de Curro el Palmo*", en Jiménez Juliá, T. [et ali] (Eds.) (1999): *El español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Santiago, 23 - 26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas, pp. 887-896.

Pérez Cabello, A.M. (2001) "Estilística oral en clase de gramática", en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Madrid, nº34, pp.19-21.

Rees, A. L. W. (1977): "Techniques for Presenting Songs", *English Language Teaching Journal*, XXX, 3.

Richards, J.C. (1969): "Songs in Language Learning", *Tresol Quaterly*, III, 2.

Rodari, G. (1997): *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Eds. del Bronce.

Rodríguez, C. (1996): "Canciones: huecos, no gracias", en: Rueda, M. [et ali] (Eds.) (1996): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] León, 5-7 octubre de 1995. León: Universidad de León, pp. 317-324.

Romero García, C. (1996): "Experiencias en el aula de ELE. Aprendizaje por tareas. De canción a vídeo", en Rueda, M. [et ali] (Eds.) (1996): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en:] León, 5-7 octubre de 1995. León: Universidad de León, pp. 325-330.

Ros Berenguer, C. y Pastor Ferrán, M.C. (1998): "Las mujeres de la guerra: cine y cultura en clase de ELE", en Moreno Fernández [y otros] (Eds.) (1998): *La enseñanza de E/LE del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Alcalá de Henares, 17- 20 septiembre de 1997. Alcalá: Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.

Sacristán E. (1997): “¡Música alumnos!”, en *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, 5 de julio, pp. 19-21.

San Martín Moreno, A. y Binns, H. (2001): “España e Hispanoamérica a través de su música: un método para aprender vocabulario en el aula de ELE”, en Martín Zorraquino, A.M. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2001): *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza/ Madrid: ASELE, pp. 893-902.

San Vicente, F. (2001): “Arte y cultura en la red: un curso de aprendizaje de la lengua española en la Universidad Bolonia-Forlì”, en Bordoy, M. y van Hooft, A. (Eds.) (2001): *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. [Celebrado en] Ámsterdam, noviembre de 2000. Barcelona: Ministerio de Educación Ciencia y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Sánchez Pérez, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*, Madrid: SGEL.

Santamaría, R. (2000): “Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE”, en *Frecuencia L*, Madrid, nº 5, noviembre, pp 21-26.

Santos Asensi, J. (1997): “Música maestro”, *Trabajando con música y canciones en el aula de español, Carabela*, 41, pp.129-151.

- (1996a): “Música española contemporánea en el aula de español”, en Rueda, M. [et ali] (Eds.) (1996): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] León, 5-7 de octubre de 1995. León: Universidad de León, pp. 367-378.

- (1996b): “De la música contemporánea a la didáctica de E/LE”, en C. Romea y A. Mendoza (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona, pp.413-422.

Schwartz, A.M. (1996): “La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo”, en Rueda, M. [et ali.] (Eds.) (1996): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] León, 5-7 de octubre de 1995. León: Universidad de León, pp. 393-398.

Serradilla Castaño, A.M. (2001): “La enseñanza de las frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula”, en Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.) (2001): *¿Qué español enseñar? Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Madrid ASELE, pp. 657-664.

Telenti, L. (1989): *Que faire avec une chanson?*, *Ici tela*, 12.

Volpi, L. (1998): “Isaac y Iacov: el idioma español como objetivo de la paz”, en Celis, A. y Heredia, J.R. (1998): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. VII Congreso Internacional de ASELE*. [Celebrado en] Almagro, 1996. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, pp. 465-470

Propuestas prácticas en la red

ADEASOC [en línea:] “Canta conmigo”
<<http://adesasoc.com/didac/mdid2a18.htm>> Consulta: 24-marzo-2003.

Arribas Esteras, G. (2001): “Cantando al estilo indirecto”, [en línea:]
<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/10052001.htm>
Consulta: 14-marzo-2003.

Benítez Canfranc, F. (2003): “Poquito a poco”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03.htm> Consulta: 14-marzo-2003.

Carilla, P. (2002): “Me gusta el vídeo, me gustas tú”, en *Mosaico: revista de difusión cultural para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, Bruselas: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, [en línea:] <<http://www.sgci.mec/be/mosaico.htm>> nº7, pp. 24-26. Consulta: 22-abril-2003.

García García, P. (2001): “Canciones para todos los gustos”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_01/17092002.htm> Consulta: 10-marzo-2003.

Garrido Castro, N. (2000): “Lola”, en *Mosaico*, Bruselas: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, [en línea:] <<http://www.sgci.mec/be/mosaico.htm>> nº 4, pp. 38-39. Consulta: 12-abril-2003.

Gil Toresano, M. (2001): “Si tú me dices ven”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_01/02032001.htm>, Consulta: 10-marzo-2003.

– (2002): “Bibliyfilos” [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/10012002.htm>, Consulta: 10-marzo-2003.

Jacobovich, J. y Fernández Carvalho, R. (2001): “El día que me quieras”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_01/25072001.htm> Consulta: 10-marzo-2003.

Lezcano Martín, S. (1999): “Alejandro Sanz: Corazón partío”, en *Mosaico*, Bruselas: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, [en línea:] <<http://www.sgci.mec/be/mosaico.htm>> nº 2, pp.24-25. Consulta: 12-abril-2003.

Llorián González, S. (2002) “Vallenato virtual”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/09012002.htm> Consulta: 10-marzo-2003.

Lüning, M. y Múgica, M.F. (2001): *La movida madrileña en la clase de español*, [en línea:] <<http://www.lis.bremen.de/wis/fup/faecher/SPANISH/movida.html>> Consulta: 11-marzo-2002.

Martínez Sallés, M. (2000): “Clandestino”, en *Mosaico*, Bruselas: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, [en línea:] <<http://www.sgci.mec/be/mosaico.htm>> nº 4, pp.30-31. Consulta: 12-abril-2003.

Mellado Jurado, R. (2000): “Al salir de clase”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/20102000.htm> Consulta: 16-marzo-2003.

Monago, M.A. (2000): “Ketama Konfusión”, en *Mosaico*, Bruselas: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, [en línea:] <<http://www.sgci.mec/be/mosaico.htm>> nº 2, pp.24-25. Consulta: 12-abril-2003.

Muñoz Varela, A. (2002): “De canciones se viste la geografía de España”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_02/12072002.htm> Consulta: 10-marzo-2003.

Ortiz Pérez de León, A.R. (2001): “Pongamos que hablo de Madrid”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_01/03082001.htm> Consulta: 10-marzo-2003.

Pomar, C. (2002): “La Navidad en España” en Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca: *Mosaico* [en línea:] <<http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm>> nº9, pp.31-33. Consulta: 22-abril-2003.

Quiñones Calonge, C. (2000): “Mi canción favorita”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_00/29052000.htm> Consulta: 14-marzo-2003.

Rodrigo Somolinos, C. (2000) “Una foto y una canción”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_00/20032000.htm> Consulta: 13-marzo-2003.

Russo, M. (2004): “La danza del sol y la luna” [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/didactired/anteriores/febrero/feb_04/16022004> Consulta: 22-mayo-2004.

Santiago Alonso, G.M. (2004): “El diario de Frida Kahlo y Pedro Guerra”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/didactired/anteriores/abril_04/190420004.htm> Consulta: 22-mayo-2004.

Sanz Pastor, M. (2002): “Familia rara o familia española”, [en línea:] <http://cvc.cervantes.es/didactired/anteriores/julio_02/24072002.htm> Consulta: 20-mayo-2004.

Métodos de ELE y materiales didácticos específicos

AA.VV. (2003): *Es tu ritmo*, Madrid: Edelsa.

AA.VV. (1998): *El karaoke de los trotamundos 1*, Madrid: Edelsa.

AA.VV. (1998): *El karaoke de los trotamundos 2*, Madrid: Edelsa.

AA.VV. (1990): *España canta: canciones tradicionales* [realización de Radio Nacional de España. Dirección de Cooperación Cultural]. Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Cooperación Cultural.

AA.VV. (1981-1999): *Con acento español* [realización de Radio Nacional de España, Dirección de Cooperación Cultural] Madrid. Ministerio de Cultura. Cooperación Cultural Internacional.

AA.VV. (1988): *Canciones populares españolas*, Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

AA.VV. (1980): *Mensaje infantil: jugando con la música*, [realización de Radio Nacional de España. Dirección de Cooperación Cultural] Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Cooperación Cultural.

Castro, F., Marín, F. Morales, R. y Rosa, S. (1998): *Ven 1. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.

– (1998): *Ven 2. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.

Castro, F. Rosa, S. (1998): *Ven 3. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.

Chamorro, M.D. [y otros] (1995): *Abanico. Curso avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.

Corpas, J. (1999): *Gente que canta: guía didáctica*. Barcelona: Difusión.

Courtier, S. y Lázaro Cebrián, A. (1989): *¡Bravo, bravo!: buenas noches*. Compton: California/ Madrid: Santillana.

García, T. [y otros] (1998): *Gente que canta: canciones para estudiantes de español*. Barcelona: Difusión.

Gil Toresano, M. [y otros] (2002): *A tu ritmo: canciones y actividades para aprender español* (CD Rom), Madrid: Edinumen.

Llorens, E. y Castilla, A. (1963): *Spanish songs for Children*, Guilford, Jeffrey Norton Publishers.

Millares Martín S. y Binns, H. (2002): *Al son de los poetas: lengua y literatura hispánicas a través de la música*. Madrid: Edinumen.

Marín, F. y Morales, R. (1998): *Los trotamundos 1. Curso de español para niños y niñas. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.

- (1999): *Los trotamundos 2. Cursos de español para niños y niñas*, Madrid: Edelsa.
- (2000): *Los trotamundos 3. Curso de español para niños y niñas*, Madrid: Edelsa.

Miquel, N. y Sans, L. (1994): *Rápido. Curso intensivo de español. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.

- (1992): *Intercambio 1*, Barcelona: Difusión.
- (1992): *Intercambio 2*, Barcelona: Difusión.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2003): *Avance. Curso de español de nivel intermedio avanzado*. Madrid: SGEL.

- (2002): *Avance. Curso de español de nivel básico-intermedio*, Madrid: SGEL
- (2001): *Avance. Curso de español de nivel elemental*, Madrid: SGEL.
- (1999): *Avance. Curso de español de nivel intermedio*, Madrid: SGEL.

Núñez, E. (1983): *Canciones para cantar*, Madrid: Edelsa.

Palomino, M.A. (2002): *Chicos, chicas. Libro del alumno 1*, Madrid: Edelsa

- (2002): *Chicos, chicas. Libro del alumno 2*, Madrid: Edelsa.

Salido García, N. (2003): *Chicos, chicas. Libro del alumno 4*, Madrid: Edelsa.

Sánchez, J., Moreno, C. y Santos, I. (2000): *Español sin fronteras*, Madrid, SGEL.

Santos, J. (1997): *M de música*, Barcelona, Difusión (Colección Tareas).

Santos, J. [y otros] (1994): "Músicas de España", *Materiales*, 16, Washington, Consejería de Educación.

Uriz, F.J. (1991): *Ventana abierta sobre España*, Madrid: Edelsa (Leer es fiesta).

Musica, canciones y géneros musicales

Alonso, C. (1996): *La canción andaluza*, Madrid: Ediciones del ICCMU (Música Hispánica, Antologías, nº3).

Álvarez, A., Iglesias, D. y Sánchez, J.A. (1995): *Sabor de rumba. Identitat social i cultural dels gitanos catalans*, Lleida: Pagés.

Aquino-Rauther, N. "El mariachi, un gran pedazo del corazón mexicano" [en línea:] <<http://www.contactomagazine.com/mariachi> > Consulta: 22-mayo-2004.

AA.VV. (1998): *Los 50 mejores boleros*, Madrid: Ed. Grijalbo Mondadori.

Blas Vega, J. (1996): *La canción española. (De la Caramba a Isabel Pantoja)*, Madrid: Metáfora 2.

Benavides, R., ¿"Qué es Mariachi?" [en línea:] <<http://www.ifccsa.org/whtmar2.html>> Consulta: 22-mayo-2004.

Carpentier, A. (1979): *La música en Cuba*, México: Fondo de Cultura Económica.

Castillo Zapata, R. (1990): *Fenomenología del bolero*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Deleito Piñuela, J. (1988): *...También se divierte el pueblo*, Madrid: Alianza.

Díaz Viana, L. (1993): *Música y Culturas*, Madrid: Eudema (Eudema Antropología Horizontes).

Estrada, J. (1984): *La música en México*, México: UNAM.

Fernández, E. “Muy mexicano” ([en línea:] <http://www.grammy.com/features/perspective/0201_fernandez_sp.html> Consulta: 20-mayo-2004.

García Lucini, F. (1998): *Crónica cantada de los silencios rotos. Voces y canciones de autor 1963-1997*. Madrid: Alianza Editorial.

Inzenga, J. (1988): *Cantos y bailes populares de España*, Madrid: Romero.

Jaúregui, J. “Breviario mariachístico” en *El Mariachi Suena revista virtual*, [en línea:] <www.geocities.com/Brodway/Alley/7936/historia.html> Consulta: 20-mayo-2003.

Jiménez Carbajo, F. (1990): *La copla flamenca y la lírica de tipo popular*, Madrid: Cinterco.

Joutard, Ph. (1983): *Ces voix qui nous viennent du passé*, París: Hachette.

Linares, M.T. y Núñez, F. (1998): *La música entre Cuba y España*, Madrid: Fundación Autor.

Malström, D. (1977): *Introducción a la música mexicana del siglo XX*, México: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, V. T. (1982): *La canción mexicana*, México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno Rivas, Y. (1989): *Historia de la música popular mexicana*, México: Editorial Alianza.

Pradal de Martín, M. (1967): *La copla popular andaluza*, Toulouse: Universidad de Toulouse.

Pérez Marín, M. (2001) “Si tú me dices ven... El bolero”, en Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca: *Mosaico* [en línea] <<http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm>>, nº6, pp. 16-19. Consulta: 14-marzo-2003.

Pérez Monfort, R. “Breve acercamiento al patrimonio musical mexicano (I) Reflexiones y una propuesta”. ([en línea:] <<http://morgan.iaa.unam.mx/usr/humanidades/275/COLUMNAS/perezmont.htm>> > Consulta: 20-mayo-2003.

Revuelta, L. (1947): “La mujer y la copla andaluza”, en *Boletín de la Real Academia de Ciencias de Córdoba*, Córdoba.

Rodríguez Marín, F. (1919): *La copla*. Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos.

Román, M. (1994): *Canciones de nuestra vida. De Antonio Machín a Julio Iglesias*, Madrid: Alianza Editorial.

– (1993): *Memoria de la copla. La canción española. De Conchita Piquer a Isabel Pantoja*. Alianza Editorial, Madrid.

Reuter, J. (1985): *La música popular de México*, México: Panorama Editorial.

Saldívar, G. (1987): “*Historia de la música en México*”, México: Editorial Guernica.

Subira, J. (1953): “La Música popular en España e islas adyacentes. Folklore musical español, en *Historia de la Música Española e Hispanoamericana*, Salvat, Barcelona, pp. 887-936.

– (1933): *La tonadilla escénica*, Barcelona: Labor.

Suárez Pajares, J. (1992): “El bolero. Síntesis histórica”, en *La Escuela Bolera*. Encuentro Internacional. Madrid: Ministerio de Cultura, pp.187-193.

Terán Solano, D. (1999): *La historia del bolero latinoamericano*, Caracas: Venezuela analítica.

Vázquez Montalbán, M. (2000): *Cancionero general del franquismo, 1939-1975*, Barcelona: Crítica.

– (1989): “Prólogo”, en González Lucini, F. (1987): de *Veinte años de canción en España*, vol.3, 2º ed. Madrid: Ediciones de la Torre.

Zamora Pérez, E.C. (2000): *Juglares del siglo XX: la canción amorosa, pop, rock y de cantautor (Temas y tópicos literarios desde la dialogía en la década 1980-1990)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Zavala, I. (1991): *El bolero. Historia de un amor*, Madrid: Alianza.

EN INTERNET: “Especial: La rumba catalana”, <http://www.flamenco-word.com/magazine/about/rumba_catalana> Consulta: 27-agosto-04.

EN INTERNET: “Rumba catalana. La rumba que tumba” <<http://www.vespito.net/rumba.html>> Consulta: 6-marzo-2003.

EN INTERNET: <www.analitica.com/va/hispanica/9288877.asp> Consulta: 03-junio-2003.

EN INTERNET: <www.conexioncubana.net/musica/00musica.htm> Consulta: 03-junio-2003.

EN INTERNET: <www.elmariachi.com/> Consulta: 14-mayo-2004.

EN INTERNET: www.mariachi-jalisco.com.mx. Consulta: 14-mayo-2004.

EN INTERNET: www.members.fortunecity.es/sololetas/canciones/letra_canc.htm

EN INTERNET: <http://members.tripod.com/mariachimex>. Consulta: 14-mayo-2004

EN INTERNET: www.musicasmaq.com/br/nosotros.htm. Consulta: 1-septiembre-2004.

EN INTERNET: www.piano-bar.com/pages/apagaluz/htm. Consulta: 1-septiembre-2004.

EN INTERNET: www.piano-bar.com/pages/esperame.htm. Consulta: 1-septiembre-2004.

EN INTERNET: <http://comosuena.com/articulos/bolero.htm>. Consulta: 03-junio-2003

EN INTERNET: <http://clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/trueba/nina1.htm>. Consulta: 07-agosto-2004

EN INTERNET: http://geocities.com/ajzulich.geo/la_musica.html. Consulta: 03-junio-2003.

EN INTERNET: <http://mxgeocities.com.baldemusic/principal.html>. Consulta: 03-junio-2003.

EN INTERNET: http://infomorelos.com/cultura/La_Vida_No_Vale_Nada.mp3. Consulta: 14-mayo-2004.

EN INTERNET: <http://perso.wanadoo.es/busqui/letras/Albertpla-suponefonollosa.htm>. Consulta: 14-mayo-2004.

EN INTERNET: <http://telecable.es/personales/fauxbailarfácil/bolero.htm>. Consulta: 09-junio-2003.

EN INTERNET: <http://www.antonioburgos.com>. Consulta: 3-agosto-2004.

EN INTERNET: <http://www.antonioburgos.com/enlaces/varios/leon#html>. Consulta: 3-agosto-2004.

EN INTERNET: <http://www.antonioburgos.com/enlaces/varios/perelló.htm>. Consulta: 3-agosto-2004.

EN INTERNET: <http://www.contactomagazine.com/mariachi>. Consulta: 13-mayo-2004.

EN INTERNET: <http://www.cubagrande.com/cultura/mbolero.html>. Consulta: 20-noviembre-2003.

EN INTERNET: <http://www.chapu.com/site/cultura/mariachi.html>. Consulta: 03-mayo-2004.

EN INTERNET: <http://www.letrasviperinas.com>. Consulta: 14-agosto-2004.

EN INTERNET: <http://www.letrasviperinas.com/coplas/histo.html>. Consulta: 14-agosto-2004.

EN INTERNET: <http://www.letrasviperinas.com/coplas/lasletras.html>. Consulta: 3-agosto-2004.

EN INTERNET: <http://www.mexicolindo.com>. Consulta: 3-agosto-2004.

EN INTERNET: www.publispain.com/karaokelandia/2029-Peret-El_muerto_vivo.htm. Consulta: 6-septiembre-2004

EN INTERNET: <http://www.vespito.net/rumba/letras.htm>. Consulta: 6-marzo-2003

Canciones y grabaciones

“El muerto vivo”, letra y música Pere Pubill Calaf, en:

Peret y otros (2000): *Rey de la rumba*, Emi-Odeon, S.A.

“Espérame en el cielo”, letra y música de Fco. López Vidal, en:

Lucho Gatica (2002): *Colección Definitiva*. BMG-Ariola.

“La bien pagá”, letra de Ramón Perelló y música de Joaquín Mostazo, en:

Antonio Molina (2001): *Pregonero de coplas* (2CDs).CATMUSIC, S.L. disco 2, nº8.

Joaquín Sabina (1999): *Tatuaje*. BMG SPAIN (2CDs) vol.1, nº6

Miguel de Molina (2004): *La bien pagá*, nº1, NOVOSON. 2 cdS

Bebo Valdés y Diego “El Cigala” (2003): *Lágrimas Negras*, BMG

“Nosotros”, letra y música de Pedro Junco, en:

Los Panchos, (1990): *Las 24 grandes canciones*, Sony Music Entertainment Spain, nº 13.

“Ojalá que te vaya bonito”, letra y música de José Alfredo Jiménez, en:
María Dolores Pradera (2000): *Esencia de mujer (las más bellas canciones)* (3 CDs.), BMG España, disco 1, nº 7.

“Ojos verdes”, de Valverde, León y Quiroga, en:
Piquer, Concha (1999), *A tu vera* (2 CDs). EMIODEON S.A., disco 2, nº 1.
Molina, Miguel (2001), *Miguel de Molina* (2 CDs). Corporación Discográfica Iberoamericana, disco 2, nº 7.
Martirio y Domínguez, Ch. (2004). *Acoplados*. RTVE Música.

“Sufre como yo”, letra: Josep María Fonollosa, música: Albert Pla, en:
Albert Pla (1995): *Supone Fonollosa*, BMG Ariola, nº 8.

“Tú me acostumbraste”, letra y música de Frank Domínguez, interpretada por:
Olga Guillot, en AA.VV. (2001): *Serenata Mulata*, vol.2, Better Music, nº 16.

“Voy a apagar la luz”, letra y música de Armando Manzanero, en:
Los Panchos (2003): *Los 30 grandes de Los Panchos*, (2 CDs), Rose Sound, disco 1, nº 8.

Otros materiales

Fonollosa, J.M. (1999): “Kenamore Street”, *Ciudad del hombre: New York*. Quaderns Crema, Barcelona.

Holguín, A. (1999): *Pedro Almodóvar*, Cátedra. Signo e Imagen, Madrid.

Ibáñez (1982): *Mortadelo y Filemón*, Madrid: Bruguera, Col. Superhumor.

Torrente Ballester, G. (1988): *Filomeno a mi pesar*, Planeta. Barcelona.

Películas:

Trueba, F. (1998), *La niña de tus ojos*. Cartel/ Lola Films.

Almodóvar, P. (1997), *Carne trémula*. El Deso S.A., Ciby 2000, HansFrance 3

Armiñán, J. (1995), *Las cosas del querer II*. Lince Films/ Atriun Productions/ Argentina Sono Film.

– (1989), *Las cosas del querer*. Lince/ Iberoamericana TV.

Curtiz, M. (1942), *Casablanca*. MGM.

Martín Patino, B. (1978), *Canciones para después de una guerra*. Turner Films/José Esteban Alenda.

Mercero, A. (1987): *Espérame en el cielo*. José Manuel Calleja

Rey, F. (1938), *Carmen la de Triana*. Hispanofilm Produktion/ Cifesa/ Saturnino Ulargui.

Fotografías

EN

INTERNET:

www.mujeractual.com/biografias/nombres/imperioargentina.htm.

Consulta: 15-agosto-2004.

EN INTERNET: www.calvin.edu/academic/cas/gpa/goeb.62.htm. Consulta: 24-agosto-2004.