LA MÚSICA HISPÁNICA EN LA CLASE DE ELE

Lorena Camacho Guardado
University of Texas at Dallas

Óscar García Marchena
École Polytechnique

RESUMEN

La música hispánica tiene un gran potencial didáctico para la clase de ELE, tanto por su contenido cultural como por el tipo de lenguaje particular que vehicula, en ocasiones íntimamente relacionado con la literatura y en otras con la oralidad. El objetivo de este taller es mostrar cómo integrar dicho contenido en el aula de ELE, de modo que el alumno quede expuesto y sensibilizado a una variedad de géneros que conforman el panorama musical del mundo hispánico, incluyendo la poesía hispánica musicalizada.
Este acercamiento pretende ir más allá de la mera comprensión de las letras, e integra nociones que permitan aprehender la música en su contexto histórico, político, social y cultural.

PALABRAS CLAVE

Música, canciones, comprensión oral, cultura, interculturalidad, Español Lengua Extranjera

ABSTRACT

Hispanic Music has great instructional potential/possibilities in the Spanish SL classroom, because of its cultural content and its particular type of language, sometimes intimately related to Literature, sometimes related to the oral language. The aim of this workshop is to show how to incorporate the cultural content in the Spanish SL classroom, so students will be aware of and exposed to a variety of genres, which define the Hispanic Music scene, including musicalized Hispanic Poetry.
This approach tries to go beyond the mere comprehension of lyrics, and integrates notions that will allow students to understand music in its historical, political, social and cultural context.

KEY WORDS

Music, songs, oral comprehension, culture, Interculturality, Spanish SL

1. Introducción.

No hay duda de que la música forma una parte importante de nuestra vida y que ejerce una enorme influencia en cómo nos sentimos y en cómo nos comportamos. Asimismo, está demostrado que la música tiene gran importancia en el desarrollo de la lengua de un niño. Entonces, ¿por qué no tiene un papel más relevante en el aprendizaje de lenguas?

Muchos profesores suelen evitar el uso de canciones en el aula, pero como bien destaca Castro Yagüe (2003: 86) muchos alumnos aprenden español motivados por la música y concentran parte de sus energías en la música hispana fuera del aula. Por tanto, es necesario que incluyamos este interés por la música de nuestros estudiantes en el aula de ELE para conseguir un aprendizaje más afectivo.

2. El uso de la música en el aula: ventajas e inconvenientes.

El uso de la música y las canciones en la clase de ELE tiene un gran potencial didáctico, pero tampoco hay que olvidar los múltiples inconvenientes que, como señalan algunos docentes, podemos encontrar (Murphey, 1992: 8-9):

- Los profesores no se toman la música en serio.
- Utilizar canciones es una pérdida de tiempo, porque se apartan del currículo.
- Los profesores no saben cómo se puede explotar el material con éxito.
- A los profesores no les gusta cantar.
- Es difícil involucrar a otros profesores y compartir la producción del material.
- Los estudiantes “se desmadran” y se pierde el control de la clase.
- Los estudiantes no querrán cantar.
- Los alumnos pueden proponer música que el profesor odia.
- Los diferentes gustos musicales de los alumnos dentro de un mismo grupo es un problema.
- Los estudiantes sólo quieren escuchar la canción y no trabajar con ella.
- Las canciones pasan de moda pronto.
- Muchas canciones son ininteligibles.
- El vocabulario de las canciones es pobre e incluye demasiado argot. Cuentan, además, con expresiones contrarias a las normas gramaticales que pueden inducir a error.
- Algunas canciones expresan violencia o discriminación sexual que pueden crear un conflicto en el aula.
- Las aulas carecen de medios audiovisuales.
- Creen que puede molestar a las clases contiguas.

Con todo, esto no debería ser un obstáculo para su uso en el aula, pues en muchas ocasiones dichas desventajas no son más que creencias y prejuicios asumidos por el profesorado. No debemos olvidar que si en el desarrollo de la lengua de un niño las canciones juegan un papel fundamental en la expresión oral, en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera debería tenerse en cuenta.

Entre el amplio abanico de ventajas ofrecido por el uso de la música en clase (Castro Yagüe [1], 2008: 5-11), se pueden destacar las siguientes:

- Componente afectivo: crea un ambiente positivo en la clase, pues relaja a los estudiantes, crea una atmósfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que se sienten más inseguros.
- Componente lúdico: una canción nos ofrece la oportunidad de jugar, aprender y disfrutar con ella. Al igual que en el desarrollo de la lengua de un niño, el juego es una actividad que favorece el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera.
- Componente lingüístico: son vehículos de información lingüística, desde el plano fónico (ya que pueden ayudar a mejorar la pronunciación, la entonación, el ritmo, la velocidad…) hasta el sintáctico y el léxico-semántico.
- Componente sociocultural: contienen temas de actualidad, historia, arte, literatura…
- Universalidad: todos los pueblos cuentan con canciones en su patrimonio cultural, por lo que los alumnos están acostumbrados a ellas desde niños y conocen su tipología textual.
- Ambigüedad: una misma canción puede interpretarse de muchas formas, lo que favorece la interacción e, incluso, el debate en el aula.
- Memorización: las canciones actúan en la memoria a corto y largo plazo.

Para finalizar, el hecho de que la música sea de interés para los alumnos, debería ser una razón de peso para llevarla al aula, pues la motivación influye de forma directa y positiva en el aprendizaje.

3. Propuestas didácticas.

A la hora de diseñar propuestas didácticas basadas en el uso de música y canciones, lo más importante es que el profesor tenga claro qué objetivos quiere marcarse con el uso de esas canciones o ese tipo de música, así como su conexión y coherencia dentro de la programación, qué actividades va a desarrollar y conocer las características del grupo meta (edad, contexto, nivel de competencia comunicativa, lingüística y cultural, intereses).

[1] Citando a Griffe (1992), Murphey (1992), Santamaría (2000) y Santos (1997).

3.1. La música como expresión de una realidad cultural.

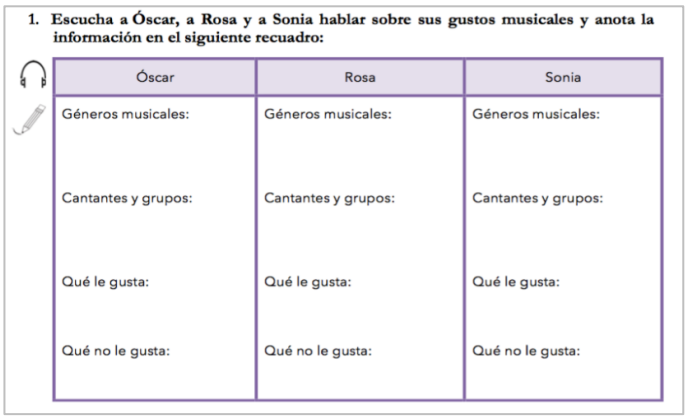
La siguiente propuesta didáctica se diseñó para un curso de nivel intermedio alto (B1+, según el Marco Común Europeo de Referencia) en *The University of Texas at Dallas*, con el objetivo de llevar la música hispana a la clase de ELE. Al estar en un contexto americano, estaba claro que debía tratarse sobre música hispanoamericana, pero no queríamos renunciar a incluir música española. Además, queríamos que esta unidad didáctica permitiera a los estudiantes compartir gustos musicales y crear un ambiente relajado y divertido, con el que tuvieran la sensación de que dejábamos un poco de lado la gramática.

Los temas que se incluyeron en el capítulo, pensados para dos o tres sesiones de clase de 50 minutos cada una, fueron los siguientes: a) gustos musicales; b) música española: La Movida; y c) música latinoamericana.

Para introducir el tema de la música hispánica en la clase de SPAN 2312 (Intermedio alto), se decidió empezar con los gustos musicales de los estudiantes para crear una atmósfera relajada, motivadora y que uniera más si cabe al grupo. Una vez trabajado dicho tema durante dos sesiones de clase, se pasó a tratar la música española y finalmente la hispanoamericana. A continuación, se mostrarán paso a paso las actividades que se llevaron a cabo para cada unidad didáctica de dicho capítulo.

3.1.1. Gustos musicales.

Para empezar, se da a escuchar a los alumnos audios de personas[2] que hablan sobre sus gustos musicales, para que anoten los datos en la siguiente tabla (figura 1):



1. **Escucha a Óscar, a Rosa y a Sonia hablar sobre sus gustos musicales y anota la información en el siguiente recuadro:**

Óscar	Rosa	Sonia
Géneros musicales:	Géneros musicales:	Géneros musicales:
Cantantes y grupos:	Cantantes y grupos:	Cantantes y grupos:
Qué le gusta:	Qué le gusta:	Qué le gusta:
Qué no le gusta:	Qué no le gusta:	Qué no le gusta:

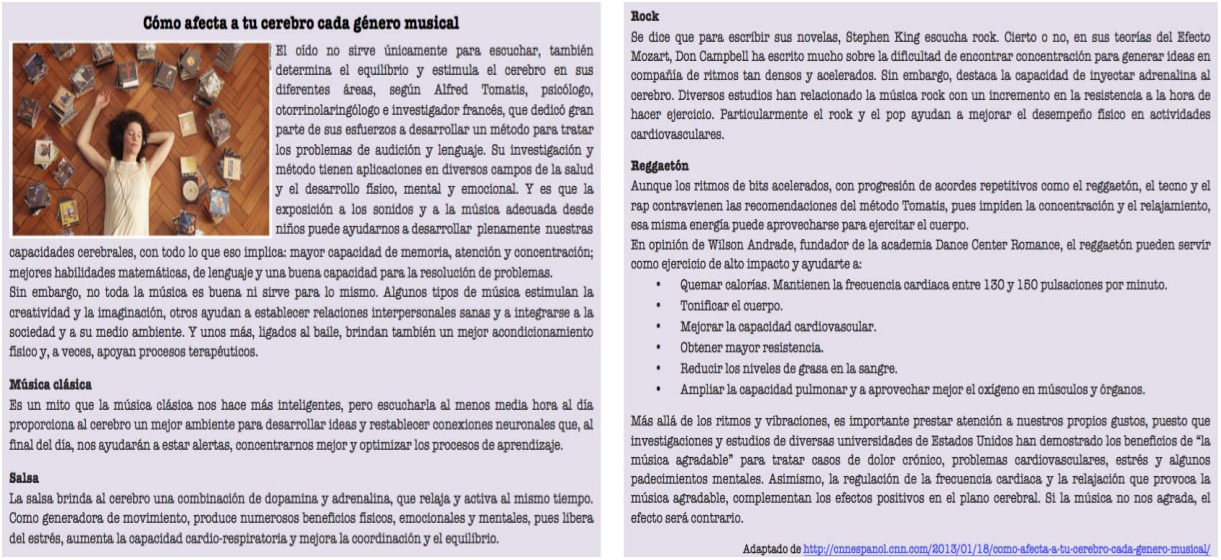
Figura 1: Tabla de recopilación de datos.

Después, se les pide que hablen sobre sus propios gustos musicales y que digan con quién, de entre los tres audios escuchados, se identifican más en cuanto a música se refiere.

A continuación, y para introducir la lectura de un artículo, se les pregunta cuándo suelen escuchar música y si escogen un determinado estilo musical dependiendo del momento o

[2] En nuestro caso, se pidió a tres amigos que se grabaran para utilizar sus audios en clase.

situación en la que se encuentren. Finalmente, se pasa a leer el siguiente artículo[3] (figura 2) sobre cómo afecta al cerebro cada género musical y se les pregunta si están de acuerdo con él y cómo les afecta a ellos:



Cómo afecta a tu cerebro cada género musical

El oído no sirve únicamente para escuchar, también determina el equilibrio y estimula el cerebro en sus diferentes áreas, según Alfred Tomatis, psicólogo, otorrinolaringólogo e investigador francés, que dedicó gran parte de sus esfuerzos a desarrollar un método para tratar los problemas de audición y lenguaje. Su investigación y método tienen aplicaciones en diversos campos de la salud y el desarrollo físico, mental y emocional. Y es que la exposición a los sonidos y a la música adecuada desde niños puede ayudarnos a desarrollar plenamente nuestras capacidades cerebrales, con todo lo que eso implica: mayor capacidad de memoria, atención y concentración; mejores habilidades matemáticas, de lenguaje y una buena capacidad para la resolución de problemas.
Sin embargo, no toda la música es buena ni sirve para lo mismo. Algunos tipos de música estimulan la creatividad y la imaginación, otros ayudan a establecer relaciones interpersonales sanas y a integrarse a la sociedad y a su medio ambiente. Y unos más, ligados al baile, brindan también un mejor acondicionamiento físico y, a veces, apoyan procesos terapéuticos.

Música clásica
Es un mito que la música clásica nos hace más inteligentes, pero escucharla al menos media hora al día proporciona al cerebro un mejor ambiente para desarrollar ideas y restablecer conexiones neuronales que, al final del día, nos ayudarán a estar alertas, concentrarnos mejor y optimizar los procesos de aprendizaje.

Salsa
La salsa brinda al cerebro una combinación de dopamina y adrenalina, que relaja y activa al mismo tiempo. Como generadora de movimiento, produce numerosos beneficios físicos, emocionales y mentales, pues libera del estrés, aumenta la capacidad cardio-respiratoria y mejora la coordinación y el equilibrio.

Rock
Se dice que para escribir sus novelas, Stephen King escucha rock. Cierto o no, en sus teorías del Efecto Mozart, Don Campbell ha escrito mucho sobre la dificultad de encontrar concentración para generar ideas en compañía de ritmos tan densos y acelerados. Sin embargo, destaca la capacidad de inyectar adrenalina al cerebro. Diversos estudios han relacionado la música rock con un incremento en la resistencia a la hora de hacer ejercicio. Particularmente el rock y el pop ayudan a mejorar el desempeño físico en actividades cardiovasculares.

Reggaetón
Aunque los ritmos de bits acelerados, con progresión de acordes repetitivos como el reggaetón, el tecno y el rap contravienen las recomendaciones del método Tomatis, pues impiden la concentración y el relajamiento, esa misma energía puede aprovecharse para ejercitar el cuerpo.
En opinión de Wilson Andrade, fundador de la academia Dance Center Romance, el reggaetón pueden servir como ejercicio de alto impacto y ayudarte a:

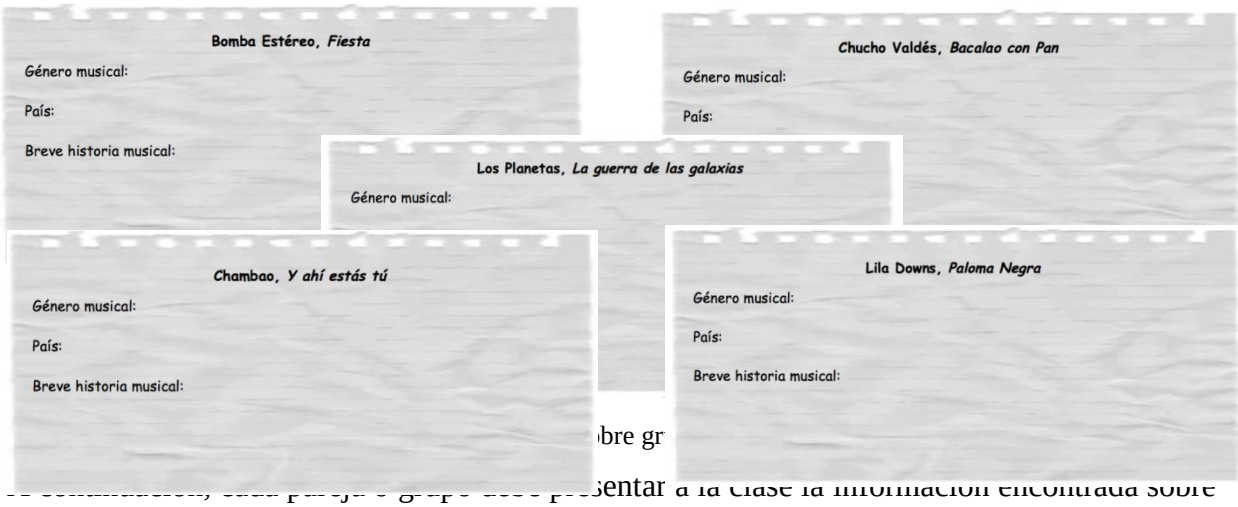
- Quemar calorías. Mantienen la frecuencia cardiaca entre 130 y 150 pulsaciones por minuto.
- Tonificar el cuerpo.
- Mejorar la capacidad cardiovascular.
- Obtener mayor resistencia.
- Reducir los niveles de grasa en la sangre.
- Ampliar la capacidad pulmonar y a aprovechar mejor el oxígeno en músculos y órganos.

Más allá de los ritmos y vibraciones, es importante prestar atención a nuestros propios gustos, puesto que investigaciones y estudios de diversas universidades de Estados Unidos han demostrado los beneficios de "la música agradable" para tratar casos de dolor crónico, problemas cardiovasculares, estrés y algunos padecimientos mentales. Asimismo, la regulación de la frecuencia cardiaca y la relajación que provoca la música agradable, complementan los efectos positivos en el plano cerebral. Si la música no nos agrada, el efecto será contrario.

Adaptado de http://cnnespanol.cnn.com/2013/01/18/como-afecta-a-tu-cerebro-cada-genero-musical/

Figura 2: Artículo.

En la segunda sesión de clase, se les pregunta a los estudiantes si suelen escuchar música en español y qué saben de la música española e hispanoamericana. Una vez escuchadas las respuestas de los estudiantes, se les pide que en parejas busquen información en internet sobre distintos cantantes y/o grupos hispanos y que completen las siguientes fichas:



Bomba Estéreo, *Fiesta*
Género musical:
País:
Breve historia musical:

Chucho Valdés, *Bacalao con Pan*
Género musical:
País:

Los Planetas, *La guerra de las galaxias*
Género musical:

Chambao, *Y ahí estás tú*
Género musical:
País:
Breve historia musical:

Lila Downs, *Paloma Negra*
Género musical:
País:
Breve historia musical:

A continuación, cada pareja o grupo debe presentar a la clase la información encontrada sobre el cantante o grupo que se le ha asignado y se escucha la canción propuesta. Después de haber escuchado todas las canciones, se les pide que justifiquen cuál/cuáles les ha/n gustado más.

[3] Adaptado de http://cnnespanol.cnn.com/2013/01/18/como-afecta-a-tu-cerebro-cada-genero-musical/

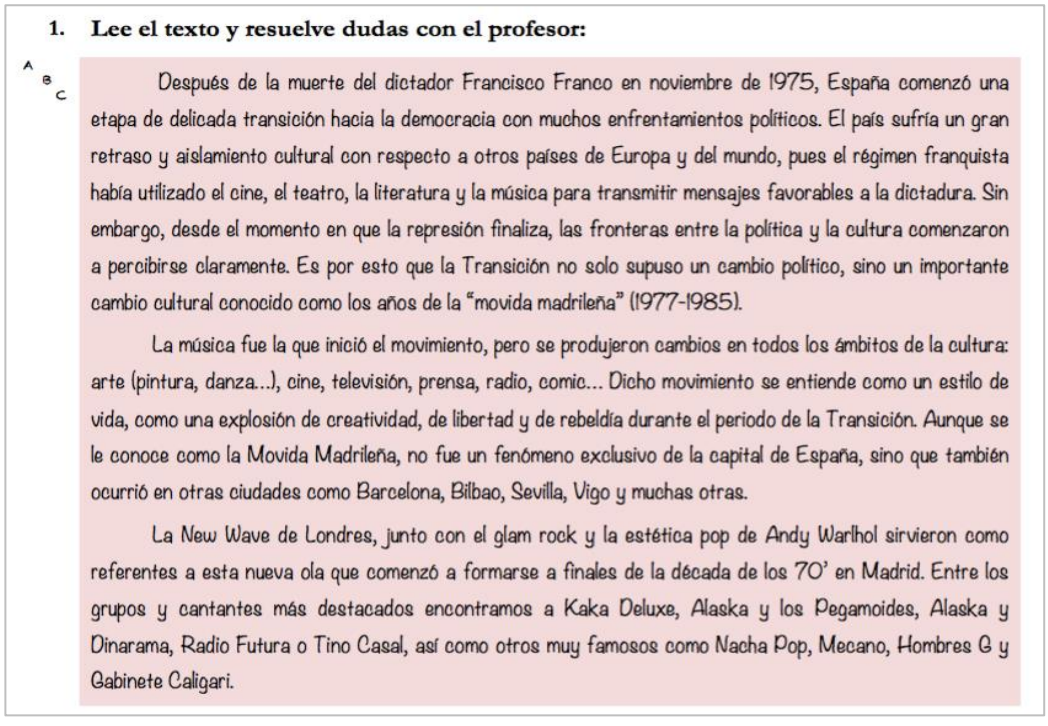
Como actividad final, se les puede pedir a los estudiantes que investiguen cuál es la lista de esa semana de *Los 40 Principales* y que vean las diferencias y similitudes con respecto a la lista que haya de mejores canciones en el país donde estén estudiando.

Finalmente, se les pide que elaboren su propia lista de las 10 mejores canciones que conozcan en español.

3.1.2. Música española

Esta unidad didáctica está pensada para dos sesiones de clase: la primera tiene como objetivo ver aspectos de la historia y la cultura española a través del movimiento conocido como *La Movida madrileña*; la segunda pretende dar a conocer a los estudiantes grupos y canciones de aquel movimiento y época.

Para introducir el tema, se presenta a los alumnos una serie de fotos que reflejen distintos aspectos de la sociedad y la cultura española durante la Transición española, y se les pregunta si saben de qué época se trata y qué acontecimientos históricos se habían producido o se estaban produciendo. Después, se les presenta la palabra "movida" y se les pide que digan qué les sugiere y si conocen algún movimiento relacionado con esa palabra. Finalmente, se les pide que lean un texto sobre *La Movida madrileña* (figura 4) y se resuelven las dudas que puedan tener sobre el mismo.



1. **Lee el texto y resuelve dudas con el profesor:**

A B C

Después de la muerte del dictador Francisco Franco en noviembre de 1975, España comenzó una etapa de delicada transición hacia la democracia con muchos enfrentamientos políticos. El país sufría un gran retraso y aislamiento cultural con respecto a otros países de Europa y del mundo, pues el régimen franquista había utilizado el cine, el teatro, la literatura y la música para transmitir mensajes favorables a la dictadura. Sin embargo, desde el momento en que la represión finaliza, las fronteras entre la política y la cultura comenzaron a percibirse claramente. Es por esto que la Transición no solo supuso un cambio político, sino un importante cambio cultural conocido como los años de la "movida madrileña" (1977-1985).

La música fue la que inició el movimiento, pero se produjeron cambios en todos los ámbitos de la cultura: arte (pintura, danza...), cine, televisión, prensa, radio, comic... Dicho movimiento se entiende como un estilo de vida, como una explosión de creatividad, de libertad y de rebeldía durante el periodo de la Transición. Aunque se le conoce como la Movida Madrileña, no fue un fenómeno exclusivo de la capital de España, sino que también ocurrió en otras ciudades como Barcelona, Bilbao, Sevilla, Vigo y muchas otras.

La New Wave de Londres, junto con el glam rock y la estética pop de Andy Warlhol sirvieron como referentes a esta nueva ola que comenzó a formarse a finales de la década de los 70' en Madrid. Entre los grupos y cantantes más destacados encontramos a Kaka Deluxe, Alaska y los Pegamoides, Alaska y Dinarama, Radio Futura o Tino Casal, así como otros muy famosos como Nacha Pop, Mecano, Hombres G y Gabinete Caligari.

Figura 4: La Movida madrileña.

Una vez trabajado el texto, si les interesa, se puede profundizar más en el tema de la dictadura, la censura y la represión, así como otras cuestiones que tanto el profesor como el grupo

meta consideren convenientes. A continuación, se les da cinco nombres relacionados con *La Movida* y cinco textos para que los relacionen.

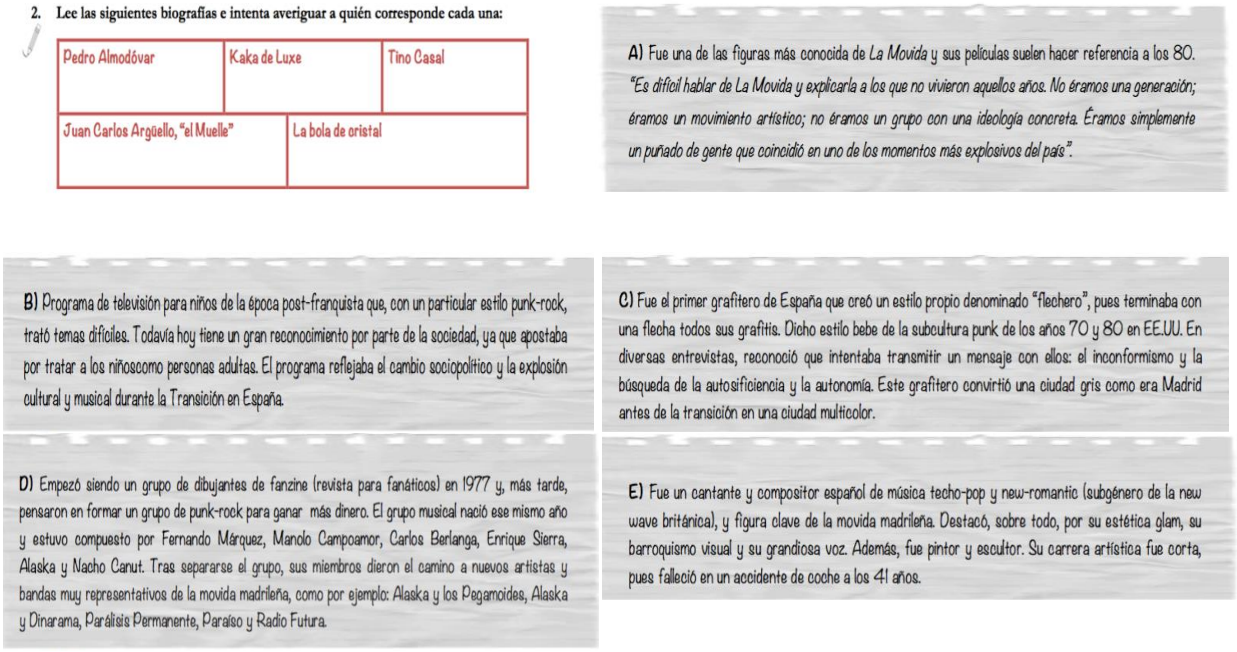


Figura 5: Artistas relacionados con La Movida madrileña.

Después se les pide que relacionen los nombres de los artistas y los textos con las fotos que el profesor haya encontrado sobre estos y, finalmente, se les presentan documentos audiovisuales que se hayan encontrado en internet, para que puedan conocer un poco más sobre estos artistas y el programa de televisión *La bola de cristal*.

Para la segunda sesión de clase, se les presenta una lista[4] con las veinte mejores canciones de *La Movida*, obtenida de una encuesta realizada por RTVE, y se les pide que comenten en parejas o grupos sus impresiones sobre la misma. Después, el profesor puede seleccionar algunas de las canciones para que los estudiantes puedan escucharlas y valorarlas. Si lo cree oportuno, el profesor puede hablar de canciones que no estén en la lista, pero que considere que deben mencionarse.

Finalmente, se les propone escuchar y analizar tres canciones del grupo Radio Futura: *Enamorado de la moda juvenil* (1980), *Escuela de calor* (1984) y *Veneno en la piel* (1990) para que vean la evolución del grupo y la influencia que ejercieron los ritmos latinoamericanos en su forma de hacer música. Esto permitirá conectar con la siguiente unidad didáctica que trata sobre la música latina en el continente americano.

3.1.3. Música latinoamericana.

[4] https://es.wikipedia.org/wiki/Movida_madrileña

La primera sesión de clase está pensada para tratar géneros musicales propios de Hispanoamérica y ver sus características, similitudes y diferencias. De este modo, acercamos a los estudiantes a géneros probablemente desconocidos por ellos y les hacemos reflexionar sobre la importancia que han tenido en la música estadounidense o en la española.

En primer lugar, se les pide a los estudiantes que de la lista marquen aquellos géneros musicales que crean que nacieron en Hispanoamérica y, después, que digan de qué país son concretamente:

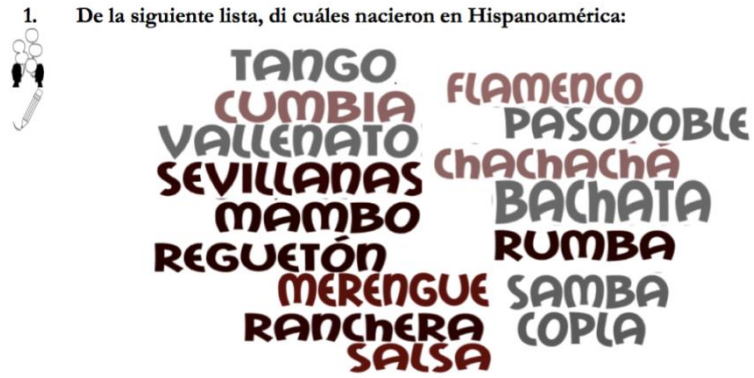


Figura 6: Nube de palabras con géneros musicales.

A continuación, se les pregunta de qué elementos creen que se compone la música hispanoamericana y se les pide que marquen los que consideren de esta lista:

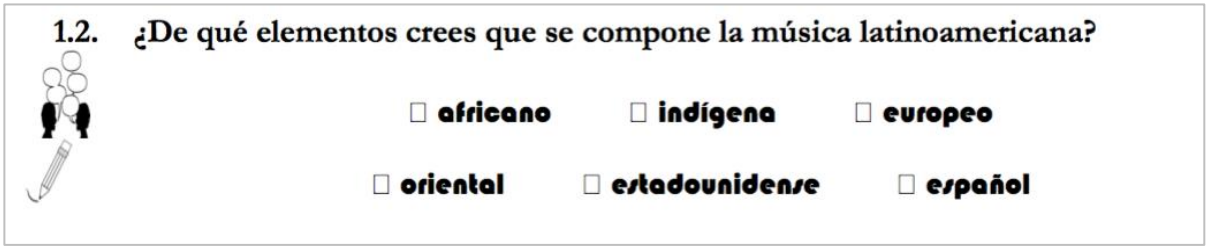


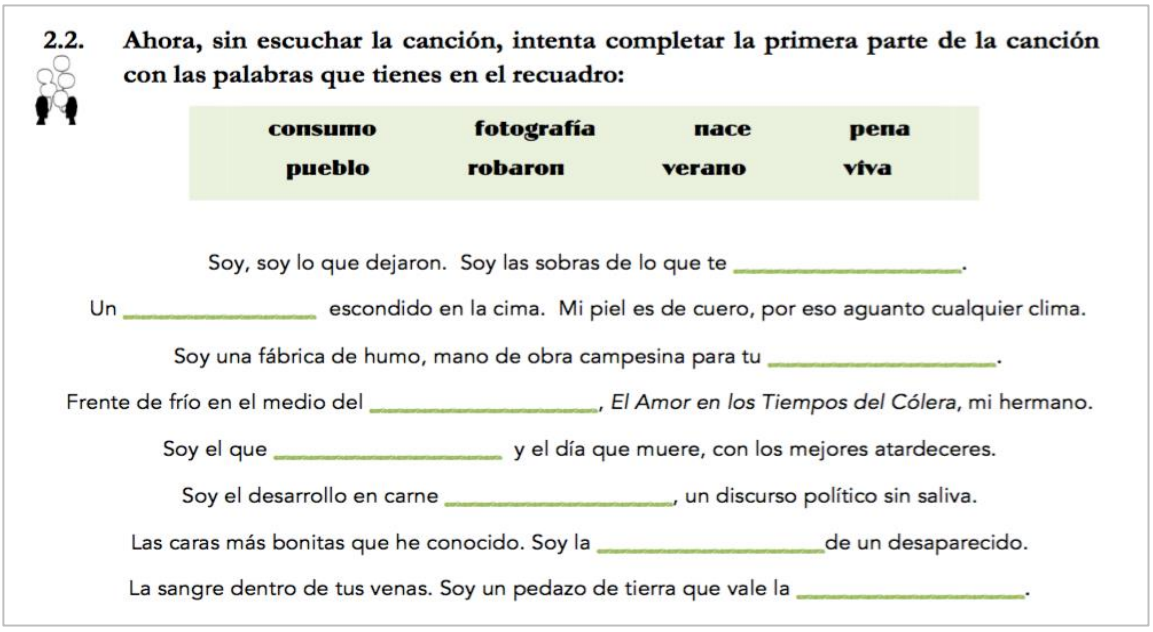
Figura 7: Componentes de la música hispanoamericana.

Después, se les pregunta qué grupos o cantantes hispanoamericanos conocen y qué tipo de música hacen. Una vez hechas las actividades introductorias, se pasa a ver en profundidad las características de distintos géneros musicales hispanoamericanos. Primeramente, se les da una ficha con los países escogidos y los géneros musicales en la que deben ir anotando sus impresiones mientras escuchan canciones de dichos géneros. En nuestro caso, escogimos la salsa, el mambo y la rumba para Cuba, el merengue y la bachata para República Dominicana, la cumbia y el vallenato para Colombia, la ranchera para México y el tango para Argentina.

Escuchada cada canción escogida para cada género, se pide a los estudiantes que comenten sus impresiones y, después, se les pasa un texto con la historia y las características de cada género para que comparen con lo que previamente han comentado sobre los mismos. Finalmente, se les pide que escojan el género que más les ha gustado y que justifiquen sus respuestas.

Para la segunda sesión de clase, se propone trabajar con la canción *Latinoamérica* del grupo *Calle 13*. En primer lugar, y como actividad introductoria, se pregunta a los alumnos si creen que exista alguna diferencia entre Latinoamérica e Hispanoamérica y cuándo creen que se usan estos términos. Esto nos permite abordar un tema polémico, sobre todo en América y más concretamente en Estados Unidos.

A continuación, se les pregunta si conocen al grupo *Calle 13* y su canción *Latinoamérica*. Es probable que haya estudiantes que hayan escuchado alguna vez la canción, por lo que se les puede preguntar si saben sobre qué habla esta. Una vez hecha esta puesta en común, se les pone el videoclip y se les pide que digan qué les transmiten las imágenes y la letra de la canción. Después, se les pasa el siguiente texto con el principio de la letra para que lo completen sin escucharla:



2.2. Ahora, sin escuchar la canción, intenta completar la primera parte de la canción con las palabras que tienes en el recuadro:

consumo	**fotografía**	**nace**	**pena**
pueblo	**robaron**	**verano**	**viva**

Soy, soy lo que dejaron. Soy las sobras de lo que te _____.

Un _____ escondido en la cima. Mi piel es de cuero, por eso aguanto cualquier clima.

Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu _____.

Frente de frío en el medio del _____, *El Amor en los Tiempos del Cólera*, mi hermano.

Soy el que _____ y el día que muere, con los mejores atardeceres.

Soy el desarrollo en carne _____, un discurso político sin saliva.

Las caras más bonitas que he conocido. Soy la _____de un desaparecido.

La sangre dentro de tus venas. Soy un pedazo de tierra que vale la _____.

Figura 8: Letra de la canción *Latinoamérica* del grupo *Calle 13*.

Ahora, se les da la letra completa de la canción y se les pide que en grupos analicen su contenido y digan qué temas creen que trata. Después de haber hecho una puesta en común, el profesor puede preguntar por el significado de algunas frases si considera que hay temas que no han conseguido ver en la canción. En nuestro caso, al estar en un contexto de enseñanza estadounidense, consideramos necesaria la reflexión sobre la frase "Tampoco pestañeo cuando te miro, para que te acuerdes de mi apellido", lo que puede dar lugar a interesantes reflexiones por parte del grupo meta. Finalmente, se les pregunta cuál es el mensaje final de la canción y si creen que el título es apropiado o era mejor haberla llamado "Hispanoamérica".

La última sesión de clase está pensada para abordar un tema del que no son muy conscientes los estudiantes: el sexismo en las letras de las canciones de reguetón. Esto nos va a permitir

que los estudiantes reflexionen sobre la música que les gusta escuchar y hacer un debate al final de la sesión.

En primer lugar, para introducir el tema del sexismo en este género musical, se les pone el vídeo "Gente reacciona a letras de reggaetón"[5] y se hace una puesta común sobre por qué creen que tienen esa reacción las personas que aparecen en él. A continuación, se les da a leer el artículo "Reggaetón: ¿Espejo o reproductor de la violencia contra la mujer en Latinoamérica?", que aparece en la misma página que el vídeo, y se les pide que en parejas o en grupos reflexionen sobre el mismo. Y, finalmente, el profesor divide a la clase en dos: los que no consideran sexistas las letras del reguetón y aquellos que ven que, además de serlo, promueven una cultura de la violencia hacia la mujer. De este modo, se pide a los estudiantes que preparen un discurso en el que defiendan la postura que les ha tocado defender y, tras presentarlo, debatan y discutan con el grupo contrario argumentando con consistencia y justificando sus opiniones.

3.1.4. Conclusiones

Como se ha dicho, el objetivo principal de esta unidad didáctica es crear un ambiente algo más relajado, tratar temas que interesan a nuestros estudiantes y crear posibles lazos de unión en el grupo, al mismo tiempo que se acercan a la realidad cultural hispánica a través de la música.

3.2. La música como expresión de una realidad histórico-social.

Esta propuesta, diseñada para alumnos de un nivel B2 o superior, tiene un objetivo doble. Por una parte, pretende ilustrar cómo la música puede reflejar el sentir general de los habitantes de un lugar y una época determinada (el *Zeitgeist*[6]), y concretamente un contexto social determinado de la historia de España: los últimos años de la dictadura. Por otra parte, con esta propuesta queremos ilustrar las diferencias sociales entre España y Francia en los mismos años (finales de los sesenta) a través de una canción. Estas diferencias son visibles en el contraste entre su primera versión en español, traducida del francés por un autor francés, y su segunda versión en español, adaptada de la primera por un autor español. Estos objetivos están sin embargo supeditados a un objetivo principal, que es enriquecer las capacidades de comprensión y de expresión de los alumnos de un nivel de, al menos, B2. Esta unidad didáctica está programada para realizarse en una sesión de clase de una hora y media o dos horas, dependiendo del número de alumnos y de su nivel.

[5] https://actualidad.rt.com/sociedad/213673-reggaeton-espejo-reproductor-violencia

[6] El término "*zeitgeist*", del alemán "zeit" (tiempo) y "geist" (espíritu o mente) puede ser traducido como "espíritu de una época" y se refiere al conjunto de ideas y creencias que guían los actos de los miembros de una sociedad en un periodo particular (Ferrater Mora, 1979: 1013-1014). El concepto, desarrollado por Hegel, permite considerar algunos elementos de una obra dada (una canción, en este caso) a una época determinada como característicos de un momento histórico (la España de la dictadura).

3.2.1. Propuesta didáctica: Mi gran noche.

El diseño de esta unidad requiere una participación continua de los estudiantes. Por esta razón, disponer los estudiantes por parejas permitiría que estos negociaran las respuestas entre ellos antes de ponerlas en común con el resto del grupo. Para empezar, proponemos que los estudiantes expongan su diversidad de gustos y prácticas de ocio haciéndoles la siguiente pregunta: "¿Qué significa para vosotros tener una gran noche?". La pregunta les permitirá, más adelante, tomar conciencia de la diferencia y similitudes entre los valores y costumbres propios y los de la época de las canciones que se les van a presentar.

A continuación, se proporciona a los alumnos la letra de las dos canciones en cuestión: la versión de *Mi gran noche* de Adamo, traducida del francés, y la versión de Raphael, inspirada en la primera. Se les da a los alumnos las letras de las dos canciones, divididas en versos o estrofas, y mezcladas, para que ellos, por parejas, intenten recomponer las dos. La finalidad de esta actividad es que comiencen a notar diferencias de vocabulario, estructura o tono entre las dos canciones, al mismo tiempo que enriquecen su vocabulario.

Acabada la ordenación, los alumnos escriben las palabras cuyo significado desconocen para ponerlas en común. Después, escuchan las canciones y comprueban si han ordenado las letras correctamente. Finalmente, se les da este pequeño texto que las contextualiza, y se les pide que identifiquen cuál es la versión hecha en Francia y cuál en España.

3. Ahora, leed el siguiente texto sobre ambas canciones:



Esta canción de los años 60 tiene dos versiones, porque una fue compuesta en Francia en 1966, poco antes de las protestas sociales de mayo del 68, mientras que la otra se hizo en la España de la dictadura franquista, en 1967. Así pues, una de las versiones se compuso en el clima de insatisfacción de estudiantes, obreros y jóvenes en general, en el marco de relativas libertades sociales y sexuales de Francia, mientras que la otra se adaptó a la realidad social, religiosa y política de la dictadura española.

Figura 9: Texto sobre la canción *Mi gran noche*.

A continuación, se les hacen varias preguntas, teniendo en cuenta la letra de las dos versiones:

4. Aquí tienes las dos versiones de la canción "Mi gran noche". Léelas y responde a las siguientes preguntas:

A B C

A

Hoy para mí es un día especial
pues saldré por la noche.
Podré vivir lo que el mundo no está
cuando el sol ya se esconde.
Podré cantar una dulce canción
a la luz de la luna
y acariciar y besar a mi amor
como no lo hice nunca.

¿Qué pasará?, ¿qué misterio habrá?
Puede ser mi gran noche.
Y al despertar ya mi vida sabrá
algo que no conoce.

Caminaré abrazando a mi amor
por las calles sin rumbo.
Descubriré que el amor es mejor
cuando todo esta oscuro.
Y sin hablar nuestros pasos irán
a buscar otra puerta
que se abrirá como mi corazón
cuando ella se acerca.

¿Qué pasará?, ¿qué misterio habrá?
Puede ser mi gran noche.
Y al despertar ya mi vida sabrá
algo que no conoce.

Será, será esta noche ideal
que ya nunca se olvida.
Podré reír y cantar y bailar,
disfrutando la vida.
Olvidaré la tristeza y el mal
y las penas del mundo,
y escucharé los violines cantar
en la noche sin rumbo.

¿Qué pasará?, ¿qué misterio habrá?
Puede ser mi gran noche.
Y al despertar ya mi vida sabrá
algo que no conoce.

B

Cansado ya de aguantar a papá
decidí emanciparme.
Y lo hice así, una noche salí
dispuesto a desahogarme.
Al *dancing* fui con mi traje kaki
de color verde Nilo.
Mi noche fue, más que un trompo bailé
y perdí casi un kilo.

Bailé con chicas que estaban muy bien,
que a uno le ponen mal.
Pero ellas vieron que yo era también
un tipo fenomenal.

Como palomas a mi alrededor
las vi revolotear.

Aquella noche yo fui el cazador
y el amo del palomar.
Y sucedió que más de una cayó
en su propia emboscada.
El caso fue que las hipnoticé
con sólo una mirada.
Y qué iba a hacer, me dejaba querer
y siguieran todo,
si bien después, con los aires de un juez,
las miré de reojo.

Bailé con chicas que estaban muy bien,
que uno le ponen mal.
Pero ellas vieron que yo era también
un tipo fenomenal.

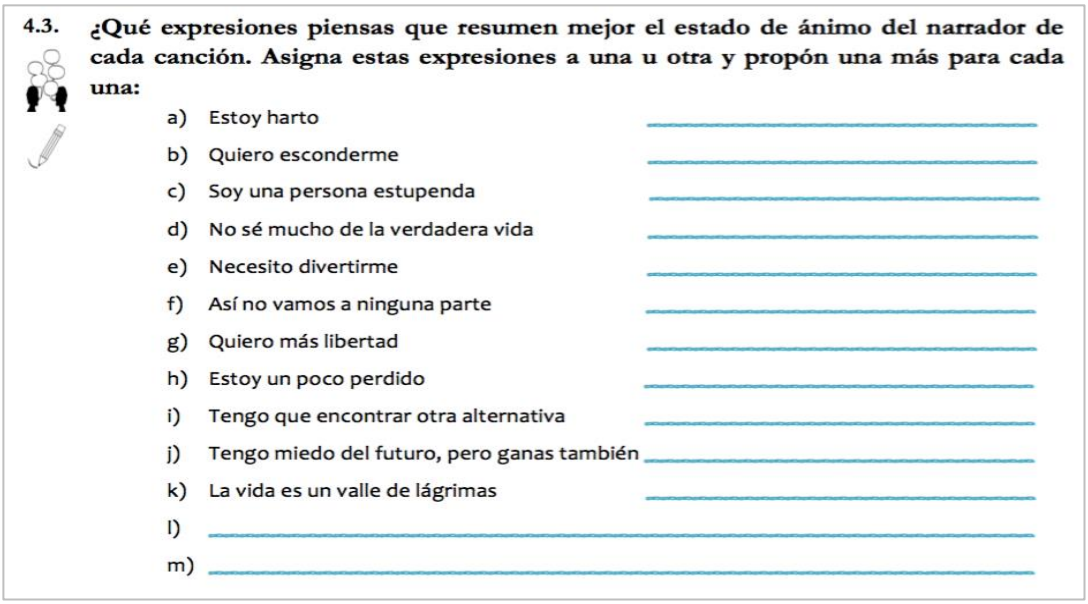
Ya son las tres, estoy solo en el bar,
camarero otro whisky,
Haga un favor, quiero continuar
aunque yo no estoy triste.
Quiero otra vez el poder fabricar
los más bellos ensueños,
Puedo pagar, un obrero yo soy,
otra copa y me marcho.

Bailé con chicas que estaban muy bien,
que a uno le ponen mal,
Pero ellas vieron que yo era también
un tipo fenomenal.

Figura 10: Letra de la canción *Mi gran noche.*

Después de haber identificado las dos versiones, deben justificar sus respuestas. Los miembros de cada binomio pueden ponerse de acuerdo entre ellos antes de exponer su respuesta al resto de la clase. Para que las argumenten, podemos pedirles que indiquen las palabras concretas de cada canción que les permiten identificarla como una u otra. Así, las parejas disponen en dos columnas las palabras que les hacen pensar en uno u otro contexto.

Seguidamente, se les pregunta por el estado de ánimo de la voz "narrativa" de cada canción. Se les da una lista de expresiones de emoción para que relacionen cada una con una de las dos canciones. Este ejercicio de relacionar expresiones permite cobrar conciencia del tono de la canción y notar la diferencia entre los tonos de las dos, así como de las emociones que vehiculan ambas. De este modo, concibiendo la canción como un modo de expresión de emociones, los alumnos identifican diversas expresiones de emoción y las relacionan con los contenidos de estas. Se puede añadir a la siguiente lista una expresión para cada canción:



4.3. ¿Qué expresiones piensas que resumen mejor el estado de ánimo del narrador de cada canción. Asigna estas expresiones a una u otra y propón una más para cada una:

a) Estoy harto _____
b) Quiero esconderme _____
c) Soy una persona estupenda _____
d) No sé mucho de la verdadera vida _____
e) Necesito divertirme _____
f) Así no vamos a ninguna parte _____
g) Quiero más libertad _____
h) Estoy un poco perdido _____
i) Tengo que encontrar otra alternativa _____
j) Tengo miedo del futuro, pero ganas también _____
k) La vida es un valle de lágrimas _____
l) _____
m) _____

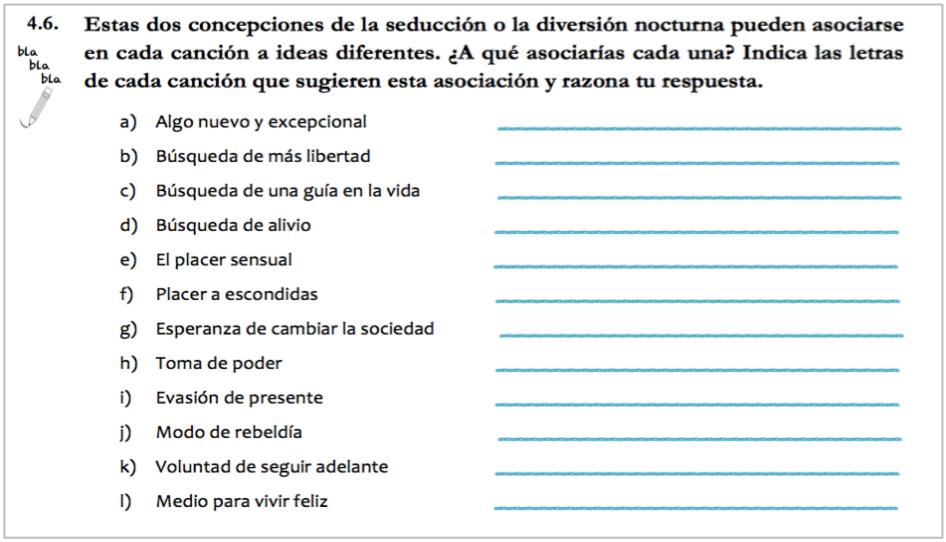
Figura 11: Lista con varias expresiones.

A continuación, se pide a los alumnos que se fijen en los tiempos verbales que predominan en las dos canciones y que relacionen esta preferencia con el contexto histórico en el que fue escrita cada una. Podrán notar que en la canción española predominan los futuros, ya que habla de proyectos e ideas para el futuro cercano mientras que la versión francesa se caracteriza por la frecuencia de los tiempos de pasado, lo que indica el carácter narrativo de la canción, que cuenta hechos acaecidos en el pasado. Esta reflexión les permite apreciar mejor la proyección personal de un habitante de los dos contextos socio-históricos distintos: la Francia de antes del 68 y la España del tardofranquismo, al mismo tiempo que revisan las formas y usos de los pasados y los futuros.

Una vez vistas las emociones vehiculadas y los tiempos verbales, se invita a los alumnos a que reflexionen en parejas sobre el tema común de la canción y que den un título a ese tema común. A continuación, se les propone el tema siguiente: “la seducción como búsqueda de la felicidad” y se les pregunta de qué dos modos diferentes se enfoca este tema en las dos canciones. Esta pregunta les permite cobrar conciencia de que un mismo tema puede tener tratamientos diferentes, así como indagar en los dos significados de las canciones: por una parte, en la versión francesa, la seducción como vía para el placer, así como la aserción y valorización individual; por otra, en la versión española, la seducción como modo de evasión de la realidad y la esperanza de conseguir un cambio en la vida.

Seguidamente, se les anima a que expliciten estas dos concepciones de la seducción, identificando las ideas presentes en cada concepción. De este modo, se les da la lista siguiente

de ideas para que las relacionen con la frase que exprese cada idea en las canciones, justificando sus respuestas:



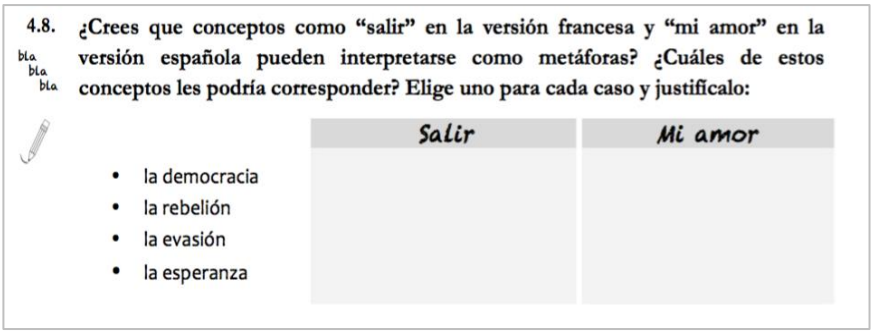
4.6. **Estas dos concepciones de la seducción o la diversión nocturna pueden asociarse en cada canción a ideas diferentes. ¿A qué asociarías cada una? Indica las letras de cada canción que sugieren esta asociación y razona tu respuesta.**

a) Algo nuevo y excepcional _____
b) Búsqueda de más libertad _____
c) Búsqueda de una guía en la vida _____
d) Búsqueda de alivio _____
e) El placer sensual _____
f) Placer a escondidas _____
g) Esperanza de cambiar la sociedad _____
h) Toma de poder _____
i) Evasión de presente _____
j) Modo de rebeldía _____
k) Voluntad de seguir adelante _____
l) Medio para vivir feliz _____

Ficha 12: Actividad de léxico.

Después de esto, se les pide que unifiquen estas ideas bajo un solo concepto. Para ello, se les dan los conceptos que resumen con más precisión el tema de cada canción, invitándoles a que asignen cada tema a una canción y que lo expliquen. Esto puede formularse con la siguiente pregunta: *¿Crees que se podría decir que una de las canciones habla de la seducción como forma de lucha por la libertad y la otra como esperanza de que llegue? ¿Cuáles? Justifica tu respuesta.*

Para terminar se les puede animar a que interpreten las letras de la canción como si algunos de sus conceptos fueran metáforas. Se les pregunta qué es una metáfora y se les pregunta si sabrían decir qué pueden significar los términos “salir” en la versión francesa y “mi amor” en la versión española. A continuación, se les propone cuatro conceptos presentes en las letras: la democracia, la rebelión, la evasión y la esperanza. Se les pide que busquen en las letras de las canciones las palabras que podrían interpretarse como metáforas de “salir” (en la versión francesa) y “mi amor” (en la versión española):



4.8. **¿Crees que conceptos como “salir” en la versión francesa y “mi amor” en la versión española pueden interpretarse como metáforas? ¿Cuáles de estos conceptos les podría corresponder? Elige uno para cada caso y justifícalo:**

- la democracia
- la rebelión
- la evasión
- la esperanza

Salir	Mi amor

Figura 13: Actividad de léxico.

Para acabar esta unidad, se pide a los alumnos que completen la lectura metafórica de las letras, extrayendo de cada canción las expresiones que desarrollan la idea del tema principal. Como colofón, se les puede animar a que repitan vuelva a responder a la pregunta con la que se empezó la unidad "¿Qué significa para vosotros tener una gran noche?" y que imaginen cómo habrían podido ellos desarrollar su idea de *gran noche* en una canción, y que escriban la letra de la teórica canción de su gran noche.

3.2.2. Conclusiones.

Esta unidad didáctica pretender ser tanto una actividad de aprendizaje de ELE (a través del desarrollo de un campo léxico-semántico definido), como un ejercicio de contraste entre dos culturas en un periodo histórico definido. La estrategia de elicitación guiada de la unidad permite que el alumno construya el significado de estas canciones con un andamiaje que le va acompañando paso a paso. Él mismo desarrolla un análisis textual en colaboración con otro estudiante, de modo que, además de acrecentar su capacidad de expresión, desarrolla su capacidad de análisis semántico.

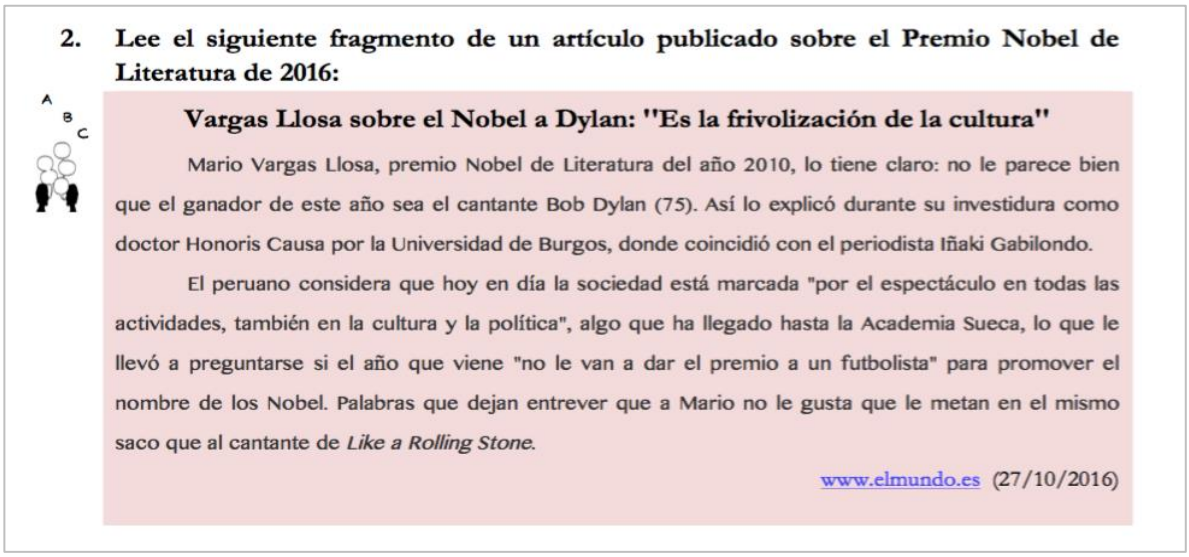
3.3. La música como expresión poética.

La propuesta didáctica que se detalla a continuación tiene un objetivo doble: en primer lugar, se pretende trabajar en el aula el vocabulario de las emociones, con algunas de sus formas de expresión poética y algunas estructuras sintácticas presentes en la poesía y las canciones; en segundo lugar, se busca que el alumno, de modo general, cobre conciencia de cómo una tradición literaria puede mantenerse viva en producciones musicales contemporáneas. Esto se ilustra con el ejemplo práctico de una canción que retoma temas y modos de expresión tradicionales para darles un significado diferente y original. La unidad está programada para estudiantes con un nivel C1 y puede desarrollarse en una sesión de clase de hora y media. Como en la unidad anterior, podemos disponer a los alumnos por parejas para que trabajen entre ellos antes de poner en común sus ideas con el resto de la clase.

3.3.1. Propuesta didáctica: *Al alba.*

Para introducir el tema, se les puede preguntar a algunos estudiantes qué música les gusta y a otros qué obras literarias. Una vez entrados en materia, se introduce la cuestión: *¿Creéis que las canciones pueden considerarse obras literarias con la misma legitimidad que otras obras literarias como la poesía o el relato corto?*

Se intenta que la pregunta genere cierto debate entre los alumnos, pidiéndoles que den ejemplos de canciones que conozcan que les parezca que tienen valor literario. A continuación, se les muestra el siguiente fragmento de artículo de periódico:



2. Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado sobre el Premio Nobel de Literatura de 2016:

Vargas Llosa sobre el Nobel a Dylan: "Es la frivolización de la cultura"

Mario Vargas Llosa, premio Nobel de Literatura del año 2010, lo tiene claro: no le parece bien que el ganador de este año sea el cantante Bob Dylan (75). Así lo explicó durante su investidura como doctor Honoris Causa por la Universidad de Burgos, donde coincidió con el periodista Iñaki Gabilondo.

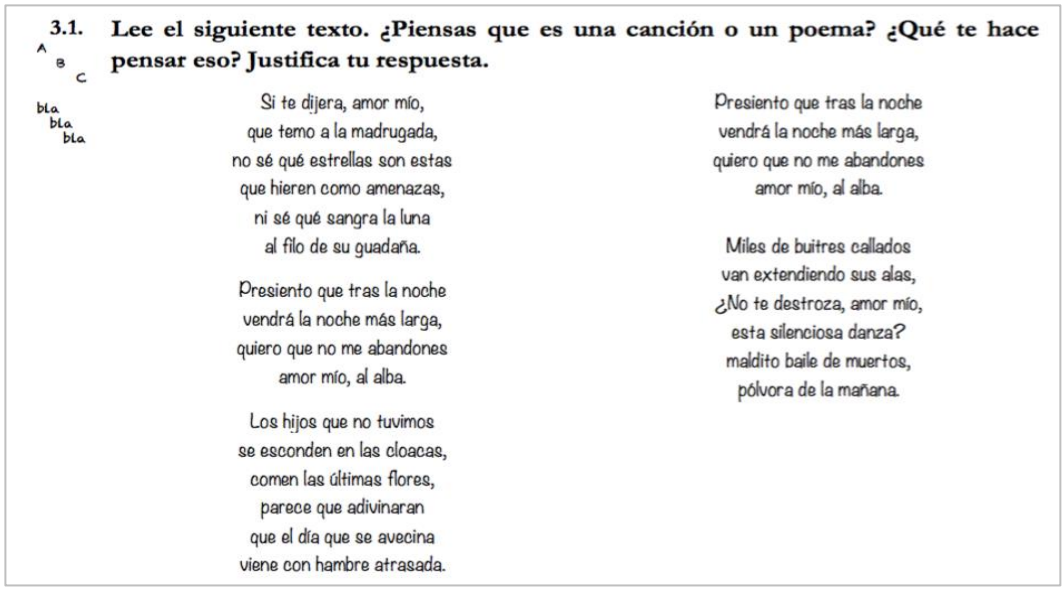
El peruano considera que hoy en día la sociedad está marcada "por el espectáculo en todas las actividades, también en la cultura y la política", algo que ha llegado hasta la Academia Sueca, lo que le llevó a preguntarse si el año que viene "no le van a dar el premio a un futbolista" para promover el nombre de los Nobel. Palabras que dejan entrever que a Mario no le gusta que le metan en el mismo saco que al cantante de *Like a Rolling Stone*.

www.elmundo.es (27/10/2016)

Figura 14: Fragmento de artículo de Mario Vargas Llosa.

Después de leer este fragmento del artículo, se abre el debate preguntándoles si están de acuerdo con la opinión de Vargas Llosa y por qué. De este modo, los alumnos toman posición con respecto al tema antes de comenzar el análisis de una canción, lo que les llevará a matizar, enriquecer y, quizás, modificar esta primera impresión.

A continuación, para distinguir la problemática del carácter literario de una canción, en el caso de las obras literarias musicalizadas, se les pregunta si conocen poemas, en su lengua y en español, que se hayan cantado como canciones y se les pide que den ejemplos. Una vez expuesta esta doble posibilidad (que una canción tenga calidad literaria y que se trate de poesía musicalizada), se les presenta el texto siguiente, planteándoles la pregunta de si se trata de una canción o de un poema y pidiéndoles argumentos que apoyen sus afirmaciones. Por supuesto, se resuelven las posibles dudas de vocabulario, como posiblemente la palabra “guadaña”.



3.1. Lee el siguiente texto. ¿Piensas que es una canción o un poema? ¿Qué te hace pensar eso? Justifica tu respuesta.

A
B
C

bla
bla
bla

Si te dijera, amor mío,
que temo a la madrugada,
no sé qué estrellas son estas
que hieren como amenazas,
ni sé qué sangra la luna
al filo de su guadaña.

Presiento que tras la noche
vendrá la noche más larga,
quiero que no me abandones
amor mío, al alba.

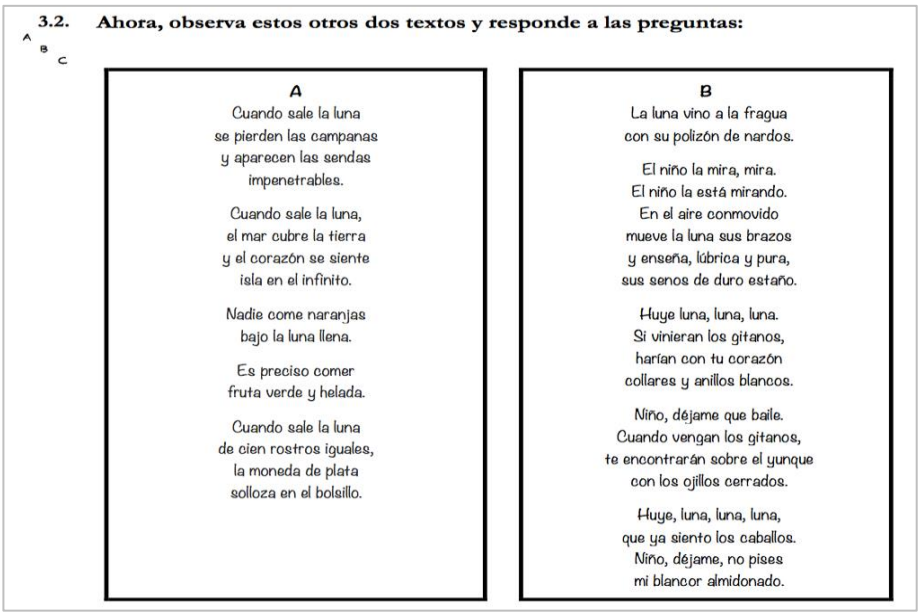
Los hijos que no tuvimos
se esconden en las cloacas,
comen las últimas flores,
parece que adivinaran
que el día que se avecina
viene con hambre atrasada.

Presiento que tras la noche
vendrá la noche más larga,
quiero que no me abandones
amor mío, al alba.

Miles de buitres callados
van extendiendo sus alas,
¿No te destroza, amor mío,
esta silenciosa danza?
maldito baile de muertos,
pólvora de la mañana.

Figura 5: Letra de la canción *Al alba.*

Después de argumentar si este texto constituye una canción o un poema, se les pide que lean atentamente los siguientes textos, y se les hace la misma pregunta respecto a estos: ¿Son poemas o canciones? ¿Por qué?



3.2. Ahora, observa estos otros dos textos y responde a las preguntas:

A
B
C

A

Cuando sale la luna
se pierden las campanas
y aparecen las sendas
impenetrables.

Cuando sale la luna,
el mar cubre la tierra
y el corazón se siente
isla en el infinito.

Nadie come naranjas
bajo la luna llena.

Es preciso comer
fruta verde y helada.

Cuando sale la luna
de cien rostros iguales,
la moneda de plata
solloza en el bolsillo.

B

La luna vino a la fragua
con su polizón de nardos.

El niño la mira, mira.
El niño la está mirando.
En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.

Huye luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos.

Niño, déjame que baile.
Cuando vengan los gitanos,
te encontrarán sobre el yunque
con los ojillos cerrados.

Huye, luna, luna, luna,
que ya siento los caballos.
Niño, déjame, no pises
mi blancor almidonado.

Figura 16: Textos para trabajar sobre el tipo de género.

A continuación, después de haber resuelto posibles dudas de vocabulario, se les pide que contrasten estos textos con el anterior y que digan qué similitudes comparten y en qué se diferencian. Después de reflexionar por parejas, ponemos en común las comparaciones en forma de tabla para que cada pareja comparta sus ideas con el resto de la clase. Si las ideas no abundan, se puede animar el análisis introduciendo preguntas acerca de la presencia o no de elementos típicamente literarios, como la rima.

Tras el análisis de semejanzas y diferencias se les revela que el primer texto es de hecho una canción y se les pregunta a qué género musical creen que pertenece: flamenco, pop, rock o canción de cantautor. Como existen versiones flamenco (de José Mercé), rock (del grupo Eco) y de cantautor (la original de Rosa León y la versión posterior cantada por su autor, Luis Eduardo Aute), se les puede hacer escuchar la versión rock en primer lugar, haciéndoles creer que es la original, y se les puede preguntar posteriormente si no hay elementos en la letra que les podría dar pistas sobre el género musical.

Después se puede repetir el juego de romper sus expectativas poniéndoles la versión de flamenco y, finalmente, la versión de Rosa León. Después de haber escuchado la canción tres veces (aunque no sea en su totalidad), en estas tres versiones y leyendo el texto, los alumnos ya estarán familiarizados con el texto y su vocabulario.

Se les explica también que los dos textos con los que han comparado la letra de la canción son dos poemas del *Romancero Gitano*, de Federico García Lorca, y se les hace un breve comentario sobre su identidad y su importancia en la literatura española.

Seguidamente, se pide a los alumnos que vuelvan a comparar la letra de la canción con el siguiente poema medieval, una canción de alba[7], en la que los amantes se despiden al anochecer, y que de nuevo extraigan semejanzas y similitudes:

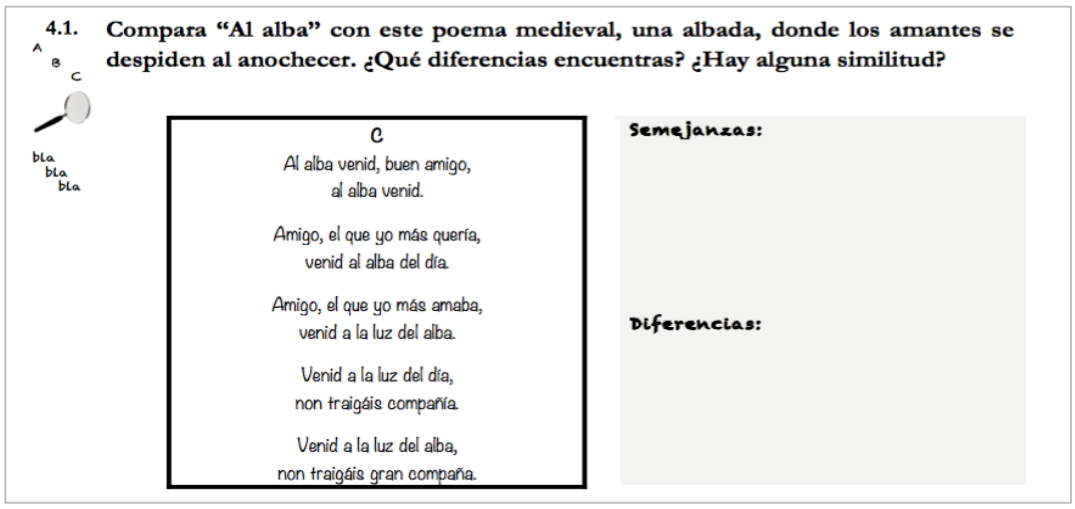
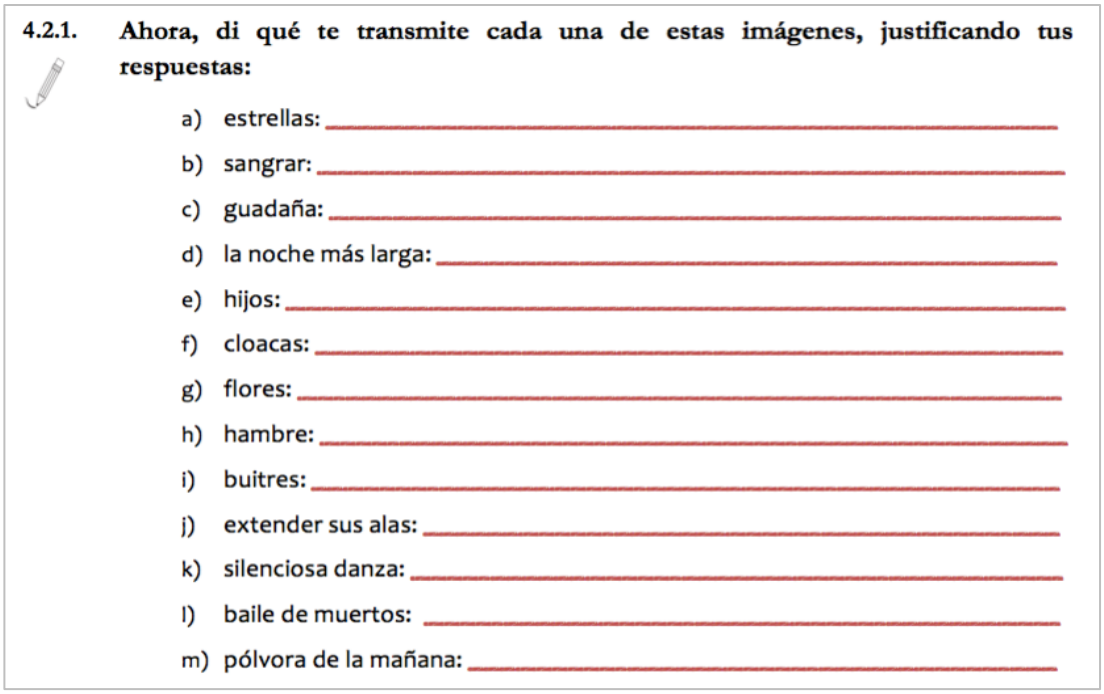


Figura 17: Letra de una albada.

A continuación, se les invita a que extraigan las imágenes de la canción *Al alba* y se les pregunta si dichas imágenes aparecen también en las canciones de alba y en los poemas de Lorca. Tras haberles dejado enfrentarse al texto unos minutos y despertar una actitud de

[7] Fuente Cornejo define la "canción de alba" como una composición lírica de connotación dolorosa en la que dos enamorados que se han encontrado durante la noche tienen que separarse al romper el alba para evitar ser descubiertos. Estas composiciones se encuentran en el *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*, de Margit Frenk.

análisis, se les da una guía que les facilite la tarea y que la dinamice: una lista de términos que pueden interpretarse como imágenes para que piensen a cuál de las siguientes pueden corresponder.

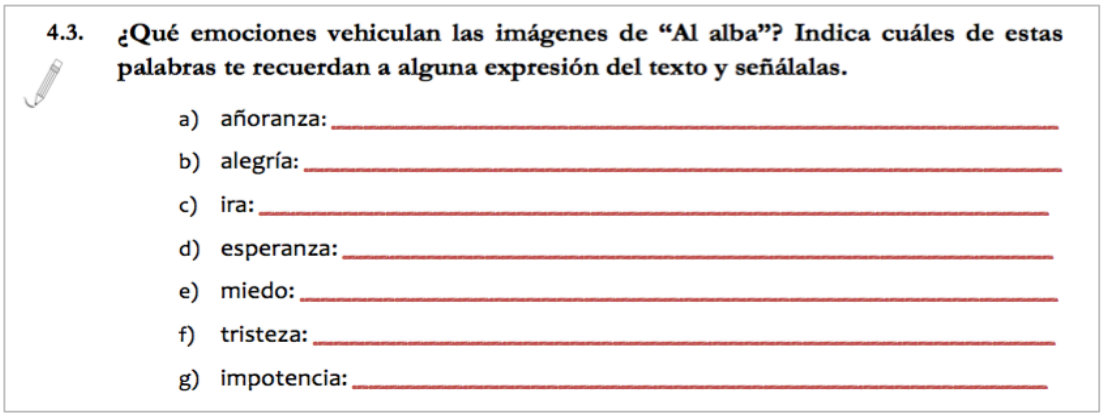


4.2.1. Ahora, di qué te transmite cada una de estas imágenes, justificando tus respuestas:

a) estrellas: _____
b) sangrar: _____
c) guadaña: _____
d) la noche más larga: _____
e) hijos: _____
f) cloacas: _____
g) flores: _____
h) hambre: _____
i) buitres: _____
j) extender sus alas: _____
k) silenciosa danza: _____
l) baile de muertos: _____
m) pólvora de la mañana: _____

Figura 18: Actividad de léxico.

Después de haber dejado que los alumnos den rienda suelta a su imaginación con la interpretación de las imágenes, se les pregunta acerca de las emociones que vehiculan estas imágenes. Después de una lluvia de ideas, se les proporciona una lista de emociones para que relacionen algunas de ellas con expresiones concretas de la letra de *Al alba*. También se les pide que identifiquen las emociones de la lista que no encuentran vehiculadas en la canción:



4.3. ¿Qué emociones vehiculan las imágenes de "Al alba"? Indica cuáles de estas palabras te recuerdan a alguna expresión del texto y señálalas.

a) añoranza: _____
b) alegría: _____
c) ira: _____
d) esperanza: _____
e) miedo: _____
f) tristeza: _____
g) impotencia: _____

Figura 19: Actividad de léxico.

Seguidamente, y para contextualizar la canción, los estudiantes leen esta entrevista a Aute:

5. Ahora, lee esta entrevista del periódico *La Vanguardia* a su autor, Luis Eduardo Aute:

Entrevistador: En septiembre de 1975 se ejecutan las últimas penas de muerte en España. Fusilan a cinco terroristas y usted compone una bella canción que titula "Al alba".

Aute: Escribí "Al alba" los días previos a los fusilamientos y con mucha urgencia. Debe haber sido una de las canciones que más rápidamente me surgieron, pero quería que la gente la cantara. La verdad es que no tuve que pensar mucho, salió del dolor.

Entrevistador: Es un canto a la vida pero enmascarado en una canción de amor. ¿Por qué la concibe de ese modo?

Aute: Quería que pasara rápido la censura. Por eso la estructuré como una canción de amor, de despedida para siempre y como un alegato a la muerte. Pero hay dos elementos en la canción muy vinculados a las ejecuciones. Una vez pasó la censura, Rosa León la grabó.

www.lavanguardia.es

Figura 20: Entrevista a Luis Eduardo Aute.

En este punto, con conocimiento de las circunstancias históricas que acompañaron la creación de *Al Alba*, se anima a los alumnos a que vuelvan a interpretar las imágenes de la lista. De nuevo, el análisis por parejas puede acompañarse por una puesta en común entre toda la clase:

5.1. Ahora, conociendo la ocasión en la cual el autor escribió esta canción, interpreta las imágenes:

a) guadaña: _____
b) la noche más larga: _____
c) los hijos que no tuvimos: _____
d) hambre atrasada: _____
e) buitres callados: _____
f) sus alas: _____
g) silenciosa danza: _____
h) baile de muertos: _____
i) pólvora de la mañana: _____

Figura 21: Actividad de léxico.

A continuación, introducimos el análisis de la estructura métrica y nos detenemos en observar el número de sílabas de cada verso. Hecho esto, les preguntamos si sabrían identificar cuáles de los textos presentados se corresponden con la definición dada a continuación:

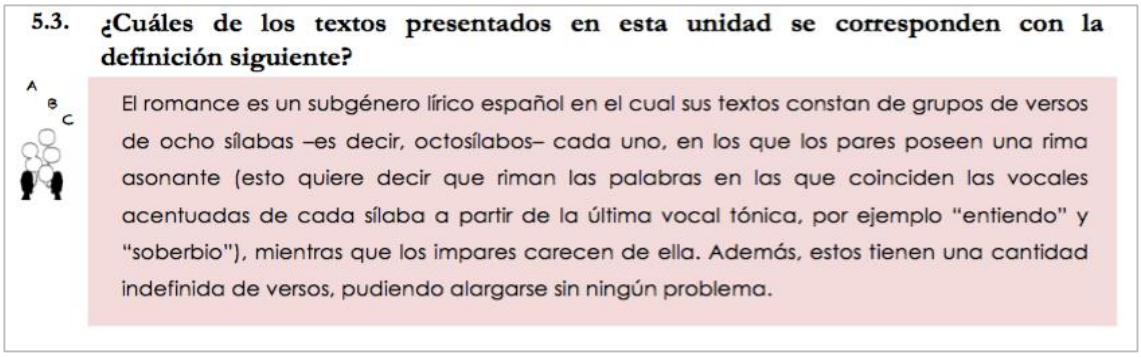


Figura 22: Explicación de "romance".

De este modo, los estudiantes pueden notar que los poemas de Lorca y la canción de Aute comparten estas características formales típicas de la poesía. Se les pregunta cómo explican esta similitud y se les pide que escriban una conclusión al respecto. Esta conclusión puede contrastarse seguidamente con su idea inicial respecto a la relación entre música y literatura. Para concluir, se les puede proponer el siguiente ejercicio: imaginar qué diría el escritor y premio nobel Vargas Llosa sobre esta canción.

3.3.2. Conclusiones.

Esta propuesta didáctica indaga sobre las relaciones entre literatura y música a través de un ejemplo concreto con varias versiones musicales. Los alumnos tienen la oportunidad de realizar un análisis de cierta profundidad gracias a la puesta en relación de la canción con diversas referencias clásicas de la literatura española. Tratándose de un ejercicio de ELE y no de una lección de literatura, el análisis textual está supeditado a las actividades propuestas, de modo que la interacción continua entre parejas de estudiantes y con el resto de la clase hace que los alumnos construyan ellos mismos el significado de los textos presentados y vayan construyendo paulatinamente sus propias conclusiones.

Así, esta unidad permite no solo aumentar el vocabulario de los alumnos, sino también activar la búsqueda de paráfrasis y con ella la capacidad de mostrar su comprensión de un texto. De este modo, si bien la propuesta constituye un ejercicio de cierta complejidad apto para alumnos de nivel C1, tiene la ventaja de contribuir a desarrollar las capacidades analíticas y de expresión a través de un ejemplo concreto.

4. Conclusiones generales.

La música es un recurso de gran utilidad y riqueza en el aula de ELE, no sólo lingüística, sino culturalmente. La música, además de ser un documento útil y eficaz para la comprensión oral, transmite una serie de valores socioculturales, una experiencia histórica y una tradición literaria.

Como testigo de una época determinada, la música vehicula los valores del *zeigeist*, o clima intelectual y cultural de esa época, así como la recepción de un acontecimiento histórico. Sin necesariamente tener que ser obra literaria, ésta parece compartir con la literatura un número de características formales.

De este modo, la enseñanza de ELE a través de canciones permite enriquecer la transmisión cultural en el proceso de aprendizaje, ya que se trata de un elemento cultural que permite aprehender simultáneamente el *zeitgeist*, los valores de una época, *y* el concepto más difícil de aprehender intelectualmente de *volkgeist*[8], el conjunto de valores definitorios de un pueblo. Igualmente, la música dota el aprendizaje de contenido histórico y social, y conforma una visión de la experiencia del hablante nativo y de su cultura. La música vehicula, en fin, una compleja trama de contenidos, de las tradiciones literarias a las modas pasajeras; de la poesía a las expresiones coloquiales que aporta riqueza cultural y experiencial. Se trata, sin duda, de un recurso necesario en la enseñanza del español como lengua extranjera.

[8] La idea de "volkgeist", del alemán "volk" (pueblo) y "geist" (espíritu), traducido como "espíritu nacional" o "espíritu de la nación" se encuentra por primera vez en las obras de Montesquieu y Voltaire, y fue posteriormente desarrollado por Hegel. El término se refiere al conjunto de valores definitorios de un pueblo, resultante de diversos factores (sociales, económicos, religiosos, etc.) y permite distinguir los elementos de una obra que son característicos de una nación de manera más general, sin circunscribirse a una época (Ferrater Mora, 1979: 1013-1014).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dray, W. H. (1976). "Vico and Herder: Two Studies in the History of Ideas by Isaiah Berlin". En *Canadian Journal of Philosophy* , Vol. 9, No. 1, pp. 179-183. Londres: Hogarth Press.

Blanco Fuente, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. Publicación en línea disponible en: http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e6c2a52d-1319-4078-917c-cfb70d6d2d59/2005-bv-04-02blanco-pdf.pdf

Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. Publicación en línea disponible en: http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf

Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza.

Fuente Cornejo, T. (1999). *La canción de alba en la lírica románica medieval: contribución a un estudio tipológico.* Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.

Gil Cortesano, M. (2000). "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE". En *Carabela*, 49, pp. 39-54. Madrid: SGEL.

Hendrix, J. S. (2005). *Aesthetics & The Philosophy Of Spirit*. New York: Peter Lang Inc.

Lozano Antolín, J. G. (2006). "Música, cultura y gramática en la clase de ELE". *Redele*, 6. Publicación en línea disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:07bfd74d-9524-4384-955d-e0213f5bc2ad/2006-redele-6-08lozano-pdf.pdf

Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.

Santamaría, R. (2000). "El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE". En *Frecuencia L, 5*, pp. 21-26. Madrid: Edinumen.

Santos Asensi, J. (1997). "Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español". En *Carabela*, 41, pp. 129-152. Madrid: SGEL.