El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE

MANUELA GIL TORESANO
Instituto Cervantes de Londres

1. Introducción

La posición de las canciones y la música como recurso didáctico para la enseñanza de E/LE se ha ido afianzando en los últimos años. Son bastantes los expertos en didáctica y autores de materiales que han destacado y justificado la importancia de este material, explicado su utilidad y aportado sugerencias para su explotación.

Con este artículo nos queremos sumar a ese esfuerzo. Sin embargo, como parte de un monográfico sobre comprensión auditiva, nos centraremos en esta área específica, es decir, en el aprovechamiento de las canciones y la música para la práctica de la comprensión auditiva.

Partimos, no obstante, de un repaso de los argumentos que, desde una perspectiva psicológica o pedagógica, relacionan la música y la canción con la comunicación y el aprendizaje de lengua y que, por tanto, apoyan la inclusión de estos materiales en nuestra clase de E/LE.

En la segunda parte abordaremos el tema del potencial de las canciones y la música en el desarrollo de la comprensión auditiva. La reflexión sobre el proceso de comprensión y audición de canciones y los factores que intervienen en él pone de manifiesto varios modos de escucha que, en la práctica del aula, podemos reflejar en diferentes tipos de *tarea de escucha*. La explicación de estos aspectos se completa con algunas ideas de actividades concretas para llevar a nuestra clase de español.

2. ¿Por qué la música y las canciones son materiales adecuados para el aprendizaje de lengua?

Varias observaciones realizadas en el campo de la psicología evolutiva y cognitiva y de la adquisición de segundas lenguas ponen de relieve la contribución positiva del elemento musical en la adquisición y desarrollo de la lengua.

El hecho más llamativo de las canciones a este respecto, es que se retienen con facilidad y parecen actuar directamente sobre la memoria (a corto y largo plazo). Hablamos de canciones pegadizas: todos hemos tarareado alguna vez una canción de forma involuntaria. Aunque el carácter rítmico, la melodía, la repetición, los patrones en secuencias regulares podrían justificar el fenómeno, éste también podría estar relacionado, como indica Murphey, con otros mecanismos que actúan en el desarrollo de la lengua:

> *Cantar canciones recuerda lo que Piaget llamaba lenguaje egocéntrico, en el cual los niños hablan sin preocuparse mucho por su interlocutor. Ellos sencillamente disfrutan 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* [1] *ha sugerido que esta repetición involuntaria puede ser una manifestación del mecanismo de adquisición de la lengua (LAD)* [2] *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* (Murphey, 1992: 7) [3].

Al usar las canciones en la clase, podríamos sacar provecho de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua.

Posiblemente reflejo de esa «naturaleza musical» del ser humano sea el hecho de que la expresión cantada y musical son universales, se dan en todas las lenguas. Y lo que es más, son también comunes los temas que tra-

---

[1] Ver en la bibliografía CHAPMAN PARR y KRASHEN (1996). El estudio es sobre la repetición o ensayo involuntario en estudiantes de segundas lenguas.

[2] *Language Adquisition Devise.*

[3] La traducción es mía. El mismo autor (1990: 59) destaca otros hechos que refuerzan la relación entre la música y el desarrollo del leguaje: (a) marcada musicalidad tanto del balbuceo infantil como del lenguaje afectivo de los adultos en su comunicación con el niño (*motherese*); (b) las capacidades terapéuticas de la música y las canciones en los trastornos del lenguaje (como la terapia de entonación melódica para el tratamiento de la afasia); (c) la indicación neurológica de que el hemisferio derecho del cerebro se encarga tanto del aspecto emocional del lenguaje, como del procesamiento musical (en personas sin especialización musical).

tan (aunque no el cómo lo hacen): amor, creencias, naturaleza, muerte, etc. En este sentido, las canciones y la música son formas de expresión familiares, cercanas a la realidad de nuestros estudiantes.

Muchos oyentes encontramos en las canciones un mensaje directo y personal. Las hacemos nuestras y conseguimos que nos hablen de nuestro mundo. De esa manera, conectan con nuestro plano afectivo, tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones. Esta carga afectiva y el carácter vivencial de las canciones las convierten en un material motivador y significativo para explotar en la clase de lengua.

Frente a las funciones interaccional y transaccional de la lengua hablada, Maley (1987: 94) señala para las canciones (y para la poesía) una función distinta:

> *La poesía y las canciones dan acceso a un tercer tipo de uso de la lengua hablada:* reaccional. *Su propósito principal no es hacer que la gente se sienta cómoda* [función interaccional] *ni procurar un resultado útil* [función transaccional], *sino lograr que la gente reaccione personalmente a la sensibilidad verbal* [y musical] *de otra persona. Toda literatura hace esto, por supuesto, pero la poesía y la canción tienen la ventaja de hacerlo en un espacio pequeño* [4].

La riqueza deriva de que puede haber tantas reacciones e interpretaciones como personas, y además toda reacción es válida. En el contexto de la clase de lengua esto tiene el valor añadido de estimular el sentimiento de seguridad y reducir el miedo a la evaluación y al error.

En la introducción a su libro sobre el uso de la música instrumental en el aula, Cranner y Laroy (1992: 2) explican cómo esa ambigüedad de la música y la pluralidad de reacciones están en la base de sus propuestas y destacan además la importancia de explotar *la necesidad de contárselo a los demás y de averiguar lo que han oído los otros.* Se ha creado lo que podríamos llamar «hueco de curiosidad» *(curiosity gap).* No es 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 una conversación sobre el contenido, el argumento, la estética, etcétera.

Por lo tanto, las canciones y la música pueden ser el estímulo ideal para situaciones de comunicación auténtica.

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.

---

[4] Los corchetes y la traducción son míos.

Ningún profesor de lengua dejará de ver el potencial de las canciones como *input* de lengua; es una lengua rica y viva, igualmente auténtica en su calidad de lengua oral y lengua escrita, que se presta al estudio en todos los niveles lingüísticos.

Es natural oír las canciones más de una vez, es natural repetirlas y aprenderlas, es natural hacer versiones, es natural «jugar» con ellas. En clase podemos aprovechar el hecho de que son un material maleable, que se presta naturalmente a la manipulación, a ser observado y juzgado desde fuera y analizado desde dentro.

Trabajar con canciones es una actividad lúdica y creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura y constituir la base para una comunicación auténtica [5].

3. La comprensión auditiva en el trabajo con música y canciones en el aula de E/LE

En la sección anterior hemos puesto de manifiesto el potencial de las canciones y la música como recurso didáctico para desarrollar la competencia comunicativa de estudiantes de lengua. Las diferentes actividades o situaciones de comunicación que podemos crear en torno a este material nos dan la oportunidad de trabajar de forma integrada todas las destrezas lingüísticas.

Como anunciamos más arriba, el objetivo de este artículo es reflexionar específicamente sobre el aprovechamiento de estos materiales para la ejercitación y desarrollo de la destreza de comprensión auditiva.

Por tratarse de un estímulo auditivo, sería obvio clasificar las actividades con canciones y música en la clase de lengua en el apartado de desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva. Para saber hasta qué punto esto es así, debemos reflexionar sobre algunos aspectos:

El punto de partida sería contar con un conocimiento claro de en qué consiste esta destreza. Resumiendo brevemente los puntos esenciales [6], podemos definir la comprensión auditiva como el proceso mental de percepción e interpretación de mensajes orales. ***Oímos*** *de forma involuntaria y sin proponérnoslo;* ***escuchamos*** *conscientemente y con un propósito, que nos guía en la interpretación de lo que escuchamos* (Martín Peris y Sans, 1997: 18). Este propósito determina la tarea y dirige nuestra atención. En la construcción del

---

[5] CANDLIN lo expresa de la siguiente manera: *They provide both language learning content and language learning process, both subject-matter to be learned as well as practice in language learning* (GRIFFEE, 1992, [prefacio]).

[6] Para profundizar en este tema, remitimos al lector a los otros artículos de este número y a la «Aproximación a una bibliografía sobre la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera».

sentido atendemos simultáneamente a *lo que los oídos le dicen al cerebro* y *lo que el cerebro les dice a los oídos* (Martín Peris y Sans, 1997: 15); es decir, que, de forma interrelacionada, ponemos en juego nuestras habilidades de percepción, análisis y síntesis de información de diversos tipos (de los sonidos, de la lengua, de la situación, del contenido, del mundo). Para que este proceso se realice de forma eficaz en tiempo real, contamos con mecanismos de asistencia en la toma de decisiones: estrategias de comprensión. Como vemos, es un proceso complejo en el que interactúan muchos factores, que debemos intentar tener en cuenta a la hora de tratar la comprensión auditiva en la clase de E/LE.

Si observamos qué se hace en la vida real en situaciones con música y canciones, veremos, por un lado, que unas veces las **oímos** y otras, las **escuchamos**; y por otro, que, cuando escuchamos, no lo hacemos siempre con el mismo propósito. En el caso concreto de las canciones, no siempre perseguimos entender la letra. De hecho, el propósito de escuchar con atención la letra deriva generalmente del interés despertado por audiciones previas: a lo largo de varios encuentros con la canción puede ir aumentando nuestra curiosidad o interés por entender la letra entera; y esto no siempre pasa: muchas canciones no nos interesan; muchas veces nos quedamos satisfechos con entender la idea general, el sentimiento principal contenido en el estribillo o en algunas palabras más relevantes; frecuentemente encontramos partes indiscriminables. Sin olvidar que también podemos acudir a la letra impresa, por lo que la comprensión más completa no es el fruto de un proceso de comprensión auditiva, sino lectora. Estos hechos revelan que la escucha de canciones se puede hacer en varios planos, con diferentes propósitos e intensidades y, por lo tanto, utilizando en diferente medida las habilidades y estrategias de comprensión.

En la explotación de los materiales musicales en la clase de lengua se puede hacer lo mismo: orientar las actividades de audición a la ejercitación de la **escucha** en estos niveles distintos.

3.1. Tareas de escucha global de una pieza musical

Con estas actividades no se persigue la comprensión auditiva del mensaje lingüístico, sino estimular una reacción y valoración personal de la creación musical (que sirva de base para una situación de expresión y comunicación). La letra pasa a un plano secundario y ganan protagonismo el elemento sonoro y el musical. Por eso se incluyen aquí las actividades con música instrumental. Aunque no prestemos atención al mensaje lingüístico (o no lo haya), con este tipo de tareas estamos ejercitando otras habilidades que forman parte de la destreza de escuchar y que, en mayor o menor grado, participan en la comprensión de mensajes orales: 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.

3.1.1. Ejemplos de actividades

Algunas de las propuestas de actividades que incluimos están, en principio, ideadas para explotar la música instrumental en el aula, pero muchas se podrían hacer también con canciones.

Es conveniente que los estudiantes cuenten con alguna forma de soporte o guía para la reacción. Un ejemplo sería esta ficha que propone Santos Asensi para canciones:

Es una canción muy / demasiado ... — alegre / triste — divertida / aburrida — pegadiza / difícil — familiar / extraña — agradable / molesta — blanda / dura	Me gusta(n) / me encanta(n) / no me gusta(n) (nada) — el ritmo — la letra — la percusión — os coros — la voz — el lenguaje que usa — las imágenes que evoca — la guitarra — el piano, otros instrumentos
Es una buena canción para... — relajarse — hacer deporte — levantarse por la mañana — animarte cuando limpias la casa — bailar con alguien que te gusta — bailar en una fiesta — irse a la cama — escuchar en el trabajo o mientras estudias	La letra — dice cosas interesantes — no me interesa nada — no la entiendo (*M de música*, 1997: 11)

Murphey (1992: 40) propone a los alumnos esta otra ficha para guiar su reacción ante músicas instrumentales, pero que se podría utilizar también para canciones. Escuchan uno o varios fragmentos musicales.

1. Si pones la radio y está sonando la siguiente pieza musical...
   — escucharías con atención
   — apagarías la radio
   — comprarías el disco
   — la dejarías como música de fondo.

2. Imagina a alguien a quien le gusta esta música. Describe a esa persona en pocas palabras.
3. Imagina a alguien que odia esta música. Describe a esa persona en pocas palabras.
4. ¿Qué emociones estimula en ti?
5. ¿Qué ves si cierras los ojos y escuchas?
6. ¿De qué época es la pieza? ¿De qué nacionalidad es el compositor?
7. Si fuera la banda sonora de un anuncio, ¿cuál crees que sería el producto anunciado?
8. ¿En qué lugar sería probable oír esta música?

Aunque quizá pueda resultar demasiado exhaustivo para hacerlo entero, este cuestionario ejemplifica las diferentes áreas de asociación que se pueden activar con la música y que podemos trabajar de forma más aislada. Veamos algunos ejemplos:

— **Relacionar músicas con personas**. Para facilitar la visualización y la comparación y posterior discusión de grupo, les damos a elegir entre varias fotografías o les pedimos una asociación con personas famosas (con o sin fotografías).
— **Asociar música con escenas y acción**. Podemos plantear que la pieza musical que escuchamos es la banda sonora de una película o serie de televisión. Les pedimos que piensen en los siguientes aspectos y los discutan en grupo:

1. Escribe dos o tres adjetivos para describir la música.
2. Es el tema musical de una película o serie de televisión, ¿de qué tipo (vaqueros, espías, policías, historia de amor, telecomedia, película infantil, ...)?
3. ¿Dónde se desarrolla la historia (país, lugar,...)?
4. ¿Cómo es el protagonista (sexo, apariencia, ocupación, ...)?
5. ¿Qué pasa en la película?
6. ¿Cómo termina?
7. ¿Cuál es el título?

(Traducido de Murphey, 1992: 42)

Si seleccionamos piezas con una gran carga dramática, también podemos alcanzar la presentación de la escena concreta que la música sugiere. Podríamos, por ejemplo, siguiendo una idea de Cranner y Laroy (1992: 38), escuchar varios fragmentos breves y pedir a los alumnos que imaginen (y escriban o cuenten a su compañero) la acción anterior o la posterior al momento que escuchan: ¿qué ha pasado antes / qué acaba de pasar? o ¿qué va a pasar después / qué está a punto de pasar? Es interesante cuando la música es de una escena concreta de una película (podemos poner un vídeo sólo con sonido), porque después podemos ver la escena y comparar con lo que se ha imaginado.

Hemos visto varias ideas en las que partimos de una música seleccionada y exploramos sus asociaciones. Igualmente interesante es hacer la operación inversa: *partir de la escena o situación y tratar de darle la música adecuada entre varias posibilidades*. Esta opción tiene la virtud de presentarse como tarea cerrada; es decir, los estudiantes tienen que llegar a una solución (*problem solving task*); por lo general, este tipo de actividad resulta más motivador que las tareas abiertas. Podemos introducir la escena con un vídeo sin sonido, con un texto (un cuento o relato corto) o crearla y explicarla verbalmente. Y no hace falta recurrir a la ficción: hay muchas situaciones y lugares de la vida cotidiana que presentan un elemento musical y, por tanto, la necesidad de elegir la pieza adecuada. Un ejemplo de actividad basada en estas situaciones reales sería seleccionar una música para los periodos de espera en la conexión telefónica de algunos servicios; como es una música que se escucha «de cerca» y sin poderla evitar, es particularmente importante considerar los aspectos puramente sonoros (cambios bruscos o estridencias, el tipo de instrumento, etcétera).

3.2. Tareas de escucha orientadas a la comprensión del mensaje lingüístico (la letra de las canciones)

Normalmente el profesor elige las canciones que va a explotar en el aula, por la letra; por lo que dicen o cómo lo dicen, porque le interesa que ese contenido llegue a los alumnos. También es normal contar con la versión escrita. Las ventajas de disponer del texto impreso son evidentes y su lugar en la actividad didáctica con canciones es indiscutible, incluso en la etapa de audición. No por eso debemos prestar menos atención y tiempo a la experiencia de escuchar o poner menos esmero en la tarea didáctica que acompaña a la escucha (como tarea destinada a desarrollar la destreza).

También es importante darse cuenta de que cuando llevamos a la clase una canción (elegida por el profesor y nueva para los estudiantes) como *material para comprender*, nos estamos saltando el proceso natural, que mencionábamos arriba, de acercamiento, interés y selección. Si bien es cierto que podemos contar con un grado de complicidad de nuestros estudiantes, con su voluntad de colaboración o sus ganas de «jugar», estamos ante un contexto que obliga a observar con mucho cuidado la motivación y la dificultad de la tarea.

Para compensar la imposición, debemos intentar 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). Dar información sobre el cantante y la canción puede, aparte de motivar, facilitar la comprensión al activar estereoti-

pos y otro conocimiento del mundo que permita la predicción. Como otra forma de acercamiento se intentará escuchar más de una vez, plantear tareas orientadas a la percepción de las palabras más relevantes o comprensión de la idea principal, o utilizar alguna forma de apoyo en la audición (uso en mayor o menor medida de la letra escrita). Es decir: la comprensión de la letra se puede guiar, dosificar o secuenciar, de manera que las tareas de escucha sean más o menos exigentes. En la siguiente sección se explican y comentan varias modalidades de tarea con diferentes objetivos.

Hay canciones más difíciles que otras. Para calibrar su dificultad es necesario observar la forma de la canción, tanto lingüística como sonora. La presencia de rasgos formales, como el patrón rítmico, la rima y la repetición tiene un efecto facilitador en la comprensión: ayuda a predecir y agiliza la discriminación e identificación de palabras. Sin embargo, las canciones tienen otras particularidades textuales que pueden dificultar la comprensión del mensaje (auditivo), como el uso de recursos poéticos o la ausencia de marcas discursivas. No hay que olvidar que al grado de dificultad que tenga el texto hay que añadir el que deriva de cómo suena; a veces la letra más simple resulta ininteligible. Antes de preparar la tarea de escucha, es importante siempre escuchar la canción y observar la velocidad, los instrumentos (tipo y cantidad), la voz, la melodía, etcétera.

3.2.1. Actividades

Los ejemplos comentados que incluimos a continuación muestran diferentes tipos de tarea de escucha. En todos los casos se ha ideado una secuencia de trabajo que cubre una primera fase de preparación o contextualización y la fase de audición (varias veces, varias tareas); en algunos ejemplos mostramos además ideas de continuación. En el comentario que sigue a cada propuesta destacamos los aspectos más significativos relativos al proceso de comprensión.

1. ***Si tú me dices ven*** (Los Panchos).

1. Planteamos a los alumnos la siguiente situación: Son escritores de canciones. El famoso grupo *Los Panchos* está buscando colaboradores para su último álbum de boleros. Estamos en las pruebas de selección:
   — Primera prueba: en parejas piensan opciones para completar estos versos: primero *«Si tú ..... , lo dejo todo»,* y luego *«si tú me dices..... , lo dejo todo»*. Puesta en común y valoración.
   — Segunda prueba: Trabajamos con un bolero incompleto de *Los Panchos*. Tenemos que terminarlo. Antes de darles la transcripción y para ayudarles a inspirarse, escuchamos los primeros acordes de la canción y el primer verso (notamos el acierto si ya habían dado esta opción en sus hipótesis). En parejas

completan el texto siguiente (una parte consiste en completar libremente y la otra, en elegir entre las opciones dadas):

Si tú me dices ven, lo dejo todo.
Si tú me dices ven, ... todo para ti.
Mis momentos más ocultos también te los .....
Mis secretos, que son pocos, ... tuyos también.

Si tú me dices ven, todo cambiará.
Si tú me dices ven, ...
Si tú me dices ven, ...

No detengas EL MOMENTO/EL TIEMPO/EL RELOJ (elegir una) por las indecisiones *para unir MANO CON MANO/ALMA CON ALMA/BOCA CON BOCA/CORAZÓN CON CORAZÓN (elegir dos).*
Reír contigo ante cualquier BROMA/DOLOR/SENTIMIENTO (elegir una)
Llorar contigo, llorar contigo será mi SALVACIÓN/SUEÑO/SOLUCIÓN (elegir una).
...

2. Puesta en común y valoración de sus versiones.
3. ¿Cuál es la versión elegida por *Los Panchos*? Escuchamos la canción completa. Tomar nota de la versión real. Comparar en parejas. Escuchar otra vez.
4. Continuaciones: **a.** tema cultural: los boleros, *Los Panchos*, su fama y difusión. **b.** Intercambio de ideas: pensando en su vida (o tomando un rol ficticio asignado), cómo completarían en verso «*si....., lo dejo todo*».

Comentarios: Podemos estimular el interés por escuchar la canción, con una actividad de implicación personal. La tarea al escuchar (discriminar e identificar partes breves de la letra) está asistida por las predicciones e hipótesis hechas. En general, cuando planteemos la **tarea de completar huecos al escuchar**, debemos ofrecer tiempo para que lean y hagan predicciones. Es importante que, de alguna manera, hayan tenido un primer contacto con la canción.

2. *Duerme, duerme, negrito*, de Mercedes Sosa.

1. A partir de una lluvia de ideas sobre *¿qué hacer cuando un niño no se duerme?*, podremos presentar el concepto de *nana*.
2. Discusión en grupos pequeños de estas dos cuestiones: **a.** ¿por qué funciona la música para este fin? **b.** ¿de qué hablan las *nanas*? ¿hay algún elemento de contenido típico en las letras? Puesta en común de lo comentado en los grupos, recogida de datos en la pizarra (estableceremos fácilmente estos elementos de estructura: instrucción de dormir y justificación o explicación de las consecuencias positivas o negativas de la acción).
3. Presentación de la canción y de la autora.
4. Primera audición: En cuanto a la música, ¿es típica de *nana*?, en cuanto al contenido, ¿podemos notar alguno de los elementos señalados? Comparación de sus observaciones en parejas. Puesta en común.

5. Presentamos la letra dividida en tarjetas (ver posible división abajo). Repartimos un juego por pareja. Escuchan e identifican **visualmente** las tarjetas. Intento de reconstrucción de memoria. Escuchan otra vez. Esta vez sí mueven a la vez que oyen. Comprobación final con otra audición.
6. Con la letra ordenada delante, volvemos a tratar el contenido y la interpretación del texto.

Duerme, duerme (**x 4**)	Y ¡zas!
Negrito, (**x 7**)	Le come la patita,
Que tu mama está en el campo (**x 4**)	Chacapumpa, chacapumba
Te va a traer (**x 4**)	Apumba, chacapún.
Codornices	Trabajando (**x 4**)
Rica fruta	Trabajando, sí (**x 6**)
Carne de cerdo	Trabajando duramente
Muchas cosas	Y va de luto
Para ti. (**x 4**)	Y no le pagan
Y si el negro no se duerme,	Y va tosiendo
Viene el diablo blanco	Pa'l negrito chiquitito
	Pa'l negrito, sí

Comentarios. Si les damos información sobre la cantante y su *background*, dejaremos abierta la posibilidad de un segundo mensaje; esto puede facilitar la comprensión y aumentar su interés. La primera tarea de escucha es, sobre todo, de valoración de la canción como una unidad. Se pone en juego su habilidad de **escuchar para obtener una idea general**, por lo que tendrán que fijarse en los aspectos más relevantes e inferir el sentido a partir de ellos. La **tarea de reconstruir la letra presentada en piezas** estimula la habilidad de una escucha atenta para reconocer y discriminar lo que oyen. En este caso, aunque los fragmentos son muy breves y muchos iguales o muy parecidos, la lentitud de la canción permite realizar la tarea, sin que deje de ser un reto. El objetivo de que no muevan las piezas en la primera audición es, por un lado, mantener a los dos estudiantes al mismo nivel de control; por otro lado, crear la oportunidad de ejercitar la memoria ecoica.

Con canciones lentas y fragmentos breves, incluso de una palabra, se puede sustituir el texto por un dibujo o una fotografía. En canciones más rápidas, los fragmentos pueden ser versos o estrofas.

3. *Vivir sin aire* (Maná)

- Contexto: recursos lingüísticos para la expresión de deseos (nivel de la exclamación; secuencia *me encantaría, pero...*) y la expresión de sentimientos como contenido de las canciones.
- Presentación de la canción y del grupo.
- Primero escuchamos sólo los acordes iniciales: valoración de la música. Hipótesis sobre el tipo de sentimiento que se va a expresar.
- Primera audición de la canción completa: obtener la idea principal (las formas más repetidas).
- Reconstrucción de la canción en grupos de cuatro. Damos a cada uno una tarjeta con cuatro versos (ver ejemplo más abajo) y una hoja con 24 líneas numeradas. Escuchan (una o dos veces) e intentan colocar los versos de su tarjeta en su lugar. Aunque tienen cuatro versos, deben terminar con doce líneas, porque algunos se repiten. Después de escuchar, los grupos de cuatro hacen una puesta en común, se dictan unos a otros y reconstruyen la canción. Escuchar para comprobar.
- Continuación: actividad de creación con la canción como punto de partida: inventar nuevas estrofas para el mismo u otro tema, sustitución de palabras manteniendo el mismo sentido, etcétera.

• cómo quisiera poder vivir sin __?__ • pero no puedo, siento que muero • me encantaría quererte un poco menos • cómo quisiera lanzarte al olvido	• cómo quisiera poder vivir sin __?__ • me estoy ahogando sin tu amor • cómo pudiera un pez nadar sin agua • cómo quisiera guardarte en un cajón
• cómo quisiera poder vivir sin __?__ • cómo quisiera calmar mi aflicción • cómo pudiera un ave volar sin alas • me encantaría matar esta canción	• cómo quisiera poder vivir sin __?__ • me encantaría robar tu corazón • cómo pudiera la flor crecer sin tierra • cómo quisiera guardarte en un cajón

Comentarios: En las canciones con estructura repetida (donde se expresa un sentimiento, por ejemplo) es más fácil captar la idea principal; por eso son apropiadas para una primera escucha global. En la segunda **tarea de reconstrucción de la letra en grupo**, para identificar su parte, tienen que escuchar con atención; la dificultad está en que los versos se parecen mucho entre sí. Podemos añadir un elemento más de discriminación dejando algún hueco en los versos que les damos; en este caso, el verso *cómo pudiera vivir sin...* aparece ocho veces, pero con finales distintos (sólo una palabra más). Otra posibilidad sería quitar la última palabra de cada verso. No sería mucho más difícil identificar el verso, pero les damos la oportunidad de predecir la palabra por el contexto (de significado y de sonido). Son muchas las canciones que consisten en la repetición de una idea y que. por tanto, se prestan a este tipo de tarea auditiva.

4. *Un año más* (Mecano).

1. Con un vídeo de la retransmisión de las campanadas desde la Puerta del Sol, tratar el tema de la nochevieja en España: qué se hace, qué se come, qué se bebe, dónde; hablar de las uvas, de las confusiones que provocan las campanadas, del reloj, etc. Comparar con la celebración en otras culturas.
2. ¿De qué cosas es típico hablar en nochevieja? ¿en qué pensamos? Comentar en grupos esta lista:
   — expresar deseos y esperanzas para el año nuevo.
   — pensar en / recordar a las personas que no están.
   — valorar el año que termina: fue bueno, malo, especial, ...
   — hacer peticiones.
   — pensar en los proyectos del año.
   — hacer buenos propósitos de enmienda.
3. Vamos a escuchar una canción que describe este momento. Una primera audición mientras ven otra vez las imágenes del vídeo.
4. Audición de la primera parte (incluido el primer estribillo). ¿Es posible que aparezcan estas palabras en la canción? ¿Cuáles aparecen? (sólo cinco):

   PETARDOS, BESOS, PUERTA DEL SOL, UVAS, CAMPANADAS, SILENCIO, CHAMPÁN, RELOJ, FIESTA

5. Audición de la segunda parte: descubrir el orden en que aparecen las siguientes ideas:
   — Recordar (echar de menos) a la gente que no está.
   — Todos los españoles hacen algo juntos (a la vez).
   — Confusión con las campanadas.
   — Gente de todo tipo (profesiones, personalidad, ...).
   — Petición de suerte y fortuna (millones).
   — Deseos de una vida divertida (reírse).
6. Comparar y justificar sus resultados en parejas. Escuchamos otra vez. Puesta en común. Damos la letra completa para que verifiquen todo lo oído y comentado.
7. Valoración de la canción. Comparar la imagen del vídeo con lo que dice la letra. Relación música y letra.
8. Ejercicio de observación de la relación entre el ritmo y el acento de las palabras. Sobre la letra, identifican las rimas de la canción y la sílaba acentuada de esas palabras. Escuchamos y observamos la intensidad y el ritmo.

   ...antaño...año...año
   ...marineros, soldados, solteros, casados, amantes, andantes
   ...pitos...gritos...españolitos...bajitos
   ...adiós ...a Dios.

Comentarios: En el primer visionado del vídeo nos podemos fijar en los sonidos, en los ruidos de la fiesta: gritos, petardos, canciones, instrumentos, silbatos/pitos...; este vocabulario sale en la canción; pero, además, es siempre interesante el ejercicio de intentar aislar sonidos dentro de un contexto. Al escuchar la canción como acompañamiento del vídeo, les pro-

porcionamos una escucha más global y realista. La tarea de poner en orden las ideas de la canción que les damos, exige la puesta en práctica de habilidades, tanto de inferencia como de discriminación. Es lógicamente más fácil si en la paráfrasis que les damos aparece alguna palabra igual que en la canción (en este ejemplo las hemos puesto entre paréntesis). Es interesante utilizar las canciones para estudiar aspectos de acento y pronunciación. Esta canción es ideal para ello.

5. *Cruz de navajas* (Mecano).

- Presentamos la historia como el famoso caso de Mario Postigo, que no sólo salió en los periódicos, sino que se convirtió en el tema de una conocida canción de Mecano. Planteamos la actividad como un juego de detectives en el que van a descubrir qué pasó.
- Mostramos el siguiente extracto de la letra como el titular de la noticia en el periódico, pero les avisamos de que el periódico miente y los estudiantes expresan hipótesis sobre dónde puede estar la mentira.

  DOS DROGADICTOS EN PLENA ANSIEDAD
  ROBAN Y MATAN A MARIO POSTIGO
  mientras su esposa es testigo desde el umbral

- Conocer a los personajes (Mario y su mujer). Los estudiantes hacen algunas preguntas para crear un perfil básico de información personal sobre los protagonistas. Primera audición: escuchamos solo las dos primeras estrofas de la canción, con el objetivo de dar respuesta a las preguntas. Comparar en parejas y comentar entre todos. Escuchar otra vez esta parte.
- Presentamos otro dato/prueba: *Entre los papeles de María se encontró este recorte, del que algunas palabras no se leen ¿puede ser significativo?* Les damos el estribillo de la canción. Formulación de hipótesis.

  Cruz de navajas por una mujer
  Brillos mortales ... (aquí, manchas de tinta que tapan el texto)....
  Sangres que tiñen ..... al amanecer.

- Escuchamos la canción entera. Comparar en grupos pequeños. Escuchar otra vez.
- Volvemos al estribillo para hacer otra interpretación, basada en lo que se sabe ahora. Volvemos al titular y discutimos qué era mentira y qué no.
- Comprobación final del contenido con la letra.
- Ejercicios de extensión: imaginar qué hizo María justo después; contar la historia desde diferentes puntos de vista (María, el amante...); discutir si María es culpable de la muerte; escribir el artículo (la versión real o una diferente).

Comentarios: En las canciones narrativas, que cuentan una historia, se puede secuenciar la escucha con el fin de darles la oportunidad de generar y comprobar hipótesis. Si el nivel del grupo lo permite, la tarea de escucha se plantea sencillamente como búsqueda de información específica (como en esta propuesta). Otra alternativa sería darles un ejercicio de opción múltiple o de verdadero/falso.

3. Conclusión

Aunque la riqueza de las canciones y la música como recurso para el aprendizaje de lenguas va más allá de escucharlas y entenderlas, como en cierta medida se ve en los ejemplos explicados, no cabe duda de que con estos materiales musicales podemos contribuir al desarrollo de la destreza de comprensión auditiva de nuestros estudiantes.

El trabajo de analizar, valorar y crear tareas de escucha válidas y significativas requiere tiempo y esfuerzo por parte del profesor. En este artículo hemos querido aportar criterios e ideas prácticas que faciliten la tarea [7].

Los ejemplos de actividades de la sección anterior ponen de relieve la maleabilidad de los materiales. Por un lado, escucharlos en su conjunto, como creación musical, nos brinda la oportunidad de ejercitar componentes esenciales del proceso de comprensión, como la atención y la visualización, y demuestra que toda escucha tiene un elemento de juicio y valoración. Por otro lado, en cuanto a la escucha orientada hacia el mensaje lingüístico de las canciones, hemos defendido que la experiencia de la audición y el desarrollo de la destreza se enriquecen si tenemos en cuenta algunas condiciones:

— Estimular el interés por la canción en sí (letra y música).
— Proporcionar un grado de implicación personal: anclando el tema en la experiencia personal (las *nanas*, la nochevieja, los deseos) o asignando un papel al estudiante (autor de canciones, detective).
— Activar el conocimiento sobre el tema y la estructura del texto.
— Dejar margen para la predicción y las hipótesis.
— Escuchar más de una vez con el fin de potenciar la memorización.
— Hacer trabajo en parejas: potencia la implicación en la tarea y favorece el sentimiento de seguridad.
— Servirse de apoyo en la tarea: la letra o paráfrasis, palabras sueltas, fotos, dibujos, vídeo, etcétera.

Bibliografía

CHAPMAN PARR, P. y KRASHEN, S. D. (1986), «Involuntary rehearsal of second languages in beginning and advanced performers», *System*, 14 (núm. 3), pp. 275-278.

CORPAS, J. (1999), *Gente que canta. Guía didáctica*, Barcelona, Difusión.

CRANNER, D. y LAROY, C. (1992), *Musical openings*, Londres, Longman.

[7] Para apreciar el máximo potencial de las canciones en la clase de español hay que atender a otras consideraciones que se quedaban fuera del alcance de este artículo. Remitimos a la bibliografía a aquellos interesados en cuestiones como tipos de canciones y criterios de selección, la música como tema de discusión o cultural, el papel de cantar en clase, enseñar gramática o vocabulario con canciones, tratamientos de la canción como texto, etcétera.

GRIFFEE, D. T. (1992), *Songs in action*, Londres, Prentice Hall International.
JIMÉNEZ, J. F. y otros (1999), «Tipología de explotaciones didácticas de las canciones», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre, pp. 129-140.
MALEY, A. (1987), «Poetry and song as effective language-learning activities», en W. RIVERS (Ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge, CUP, pp. 93-108.
MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1997), *Gente 1. Cuaderno de transcripciones del libro del alumno*, Barcelona, Difusión, pp. 5-18.
MURPHEY, T. (1990), «The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the LAD?», *System*, 18, núm. 1, pp. 53-64.
MURPHEY, T. (1992), *Music and song*, Oxford, OUP.
ROST, M. (1990), *Listening in language learning*, Londres, Longman.
SANTOS ASENSI, J. (1997), *M de música*, Barcelona, Difusión.