



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana

TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LA TITULACIÓN DE FILOLOGÍA
INGLESA: EL USO DE CANCIONES DE MÚSICA
POPULAR NO SEXISTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO**

Autora: María Teresa Silva Ros
Directora: Dra. Lidia Taillefer de Haya

Málaga, 2006

Departamento de Filología
Inglesa Francesa y Alemana
Universidad de Málaga

La Dra. Lidia Taillefer de Haya, profesora titular del Departamento de Filología Inglesa Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga

CERTIFICA:

Que el trabajo presentado por **María Teresa Silva Ros** titulado **“LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA TITULACIÓN DE FILOLOGÍA INGLESA: EL USO DE CANCIONES DE MÚSICA POPULAR NO SEXISTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO”**, tras la fase de investigación y redacción, está terminado y revisado, considerándolo apto para ser presentado y defendido ante el tribunal que ha de juzgarlo.

Málaga, a 10 de noviembre de 2006

Fdo. Lidia Taillefer de Haya

One unmistakable universal is that people sing. There is no human culture in which people do not sing, and children begin singing [sic] as soon as they gain sufficient control over their voice to talk. [...] a culture's song is a powerful symbol of cultural identity and an avenue of cultural communication.

(Dowling y Harwood 1986: 239).

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi directora de tesis, la Dra. Lidia Taillefer de Haya, por su dedicación, su inestimable apoyo, sus consejos y ayuda para que este trabajo viera la luz.

También quisiera agradecer a todas aquellas personas, que de alguna forma o de otra, han contribuido en la elaboración de este trabajo de investigación, especialmente al Dr. Antonio Marmolejo que me ofreció su ayuda y colaboración a la hora de llevar a cabo los cuestionarios, al mismo tiempo que me indicó la aplicación informática adecuada para el análisis de los datos. Asimismo, no puedo dejar de mostrar mi agradecimiento a Raúl Silva por su exhaustiva labor en la búsqueda de canciones, así como a Gerardo Herrera por poner a mi entera disposición su gran colección de música. De igual forma, quiero indicar mi gratitud a Salvador Márquez, Encarni López y Gema Cebrián, quienes han dedicado su tiempo a leer el borrador de este trabajo, siendo sus comentarios de gran ayuda.

Desde el corazón quiero también mostrar mi más sincera gratitud a Miguel Ángel Cebrián, porque siempre que he gritado *help* —como los Beatles— ha estado dispuesto a solventar problemas de diversa índole. Él ha sabido sobrellevar mis estados de ánimo, convirtiéndose en mi soporte moral a lo largo de todo el proceso. Su confianza y firme convicción han sido fundamentales para la culminación de esta tesis.

Por último, mi agradecimiento al Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía “Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer” (HUM 302), a través del cual me concedieron una Beca de Formación de Personal Docente e Investigador (III Plan Andaluz de Investigación), importantísima ayuda para la realización de esta Tesis Doctoral.

Para terminar, apropiándome de la letra de la canción *Thank you* de Sinéad O'Connor, sólo me queda decir:

[...]
Thank you for hearing me
Thank you for hearing me
Thank you for hearing me
Thank you for hearing me
[...]

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
1. INTRODUCCIÓN	5
2. LENGUAJE Y MÚSICA	11
2.1 Localización de las capacidades lingüística y musical	15
2.1.1 La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	22
2.2 Similitudes y diferencias entre lenguaje y música.....	24
2.2.1 Similitudes.....	24
2.2.2 Diferencias.....	28
2.3 Características comunes del lenguaje y de las canciones	30
2.3.1 El estudio de Tim Murphey.....	37
2.3.1.1 “Din in the head”	39
2.3.1.2 Lenguaje egocéntrico de Piaget.....	40
2.3.1.3 Lenguaje interior de Vygotski	41
3. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA	
EXTRANJERA	45
3.1 Paradigmas lingüísticos.....	45
3.1.1 Lingüística Tradicional.....	45
3.1.2 Estructuralismo.....	47
3.1.3 Generativismo	48
3.1.4 Pragmática.....	50
3.2 Métodos didácticos del inglés como lengua extranjera	51
3.3 Métodos de enseñanza de una lengua extranjera a través de la música. 62	
3.3.1 Método Tomatis	63
3.3.2 Sugestopedia.....	65
3.4 Recursos y actividades en la enseñanza de una lengua extranjera.....	68
3.4.1 Recursos didácticos	69
3.4.1.1 Recursos impresos	70
3.4.1.2 Recursos audiovisuales.....	72

3.4.2 Actividades didácticas	75
4. LAS CANCIONES DE MÚSICA POPULAR NO SEXISTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	79
4.1 Estado de la cuestión: estudios sobre el uso de canciones en la enseñanza de lengua extranjera	79
4.2 Justificación del uso de canciones en la titulación de Filología Inglesa..	87
4.2.1 Cuestionarios	90
4.2.1.1 Estudio piloto.....	93
4.2.1.2 Estudio final.....	99
4.3 Las canciones como recurso didáctico.....	107
4.4 Las canciones como actividades didácticas	111
4.4.1 Traducción de canciones como actividad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	117
4.5 Las canciones de música popular como recurso y actividad didáctica	126
4.5.1 La música popular	126
4.5.2 La música <i>pop</i>	129
4.5.2.1 El mensaje de las canciones <i>pop</i>	133
4.5.2.2 La audiencia de la música <i>pop</i>	135
4.5.3 Otros géneros musicales populares	137
4.5.3.1 <i>Country</i>	138
4.5.3.2 <i>Blues, Jazz, Soul y Disco-Dance</i>	139
4.5.3.3 <i>Rock, Heavy Metal y Punk</i>	141
4.5.3.4 <i>Reggae</i>	143
4.5.3.5 <i>Rap</i>	145
4.5.4 Las mujeres y la música popular	149
4.5.4.1 Compositoras	151
4.5.4.2 Intérpretes	157
4.5.4.3 Música de mujeres	162
4.5.4.4 Oyentes	163

4.6 El sexismo en el mundo musical.....	164
4.6.1 El sexismo social.....	164
4.6.2 El sexismo lingüístico.....	171
4.7 Elección de canciones.....	179
4.7.1 Material auténtico versus material graduado.....	179
4.7.2 Los vídeos musicales.....	185
4.7.3 Las bandas sonoras.....	191
4.7.4 La música popular a través de otros medios.....	191
5. ÁMBITO LINGÜÍSTICO.....	195
5.1 Desarrollo de los niveles lingüísticos.....	195
5.1.1 Nivel fonético-fonológico.....	196
5.1.2 Nivel gramatical.....	197
5.1.3 Nivel semántico.....	197
5.2 Desarrollo de elementos suprasegmentales.....	199
5.3 Desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.....	202
5.3.1 Comprensión auditiva.....	203
5.3.1.1 <i>Mondegreens</i>	209
5.3.2 Comprensión lectora.....	210
5.3.3 Expresión oral.....	211
5.3.4 Expresión escrita.....	213
6. ÁMBITO PSICOLINGÜÍSTICO.....	215
6.1 Efectos terapéuticos de la música.....	215
6.2 La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	225
6.2.1 Propuestas prácticas para la reducción de la ansiedad en una lengua extranjera.....	230
6.3 La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.....	237
7. ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO.....	243
7.1 Análisis de variedades y registros en las canciones populares.....	250
7.2 Variedades.....	251

7.2.1 Variedades geográficas (dialectos).....	251
7.2.1.1 Inglés británico	253
7.2.1.2 Inglés estadounidense	255
7.2.1.3 Inglés galés	262
7.2.1.4 Inglés escocés	264
7.2.1.5 Inglés irlandés	267
7.2.1.6 Inglés canadiense	271
7.2.1.7 Inglés jamaicano	274
7.2.1.8 Inglés australiano	278
7.2.1.9 Inglés neozelandés	281
7.2.1.10 Inglés sudafricano	283
7.2.1.11 Inglés indio	286
7.2.1.12 Inglés chino.....	288
7.2.2 Variedades sociales (sociolectos).....	291
7.2.2.1 Clase social	292
7.2.2.2 Sexo	294
7.2.2.3 Etnia	298
7.2.2.4 Edad	301
7.2.3 Idiolectos	308
7.3 Registros.....	309
7.3.1 Canal.....	309
7.3.2 Estilo.....	310
7.3.3 Campo.....	315
7.3.3.1 Campo religioso.....	315
7.3.3.2 Campo político-social.....	317
7.3.3.3 Campo amoroso.....	320
8. CONCLUSIONES.....	323
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	331
10. APÉNDICES.....	365
Apéndice I: Cuestionario del estudio piloto.....	365

Apéndice II: Resultados del estudio piloto	369
Apéndice III: Cuestionario del estudio final.....	395
Apéndice IV: Resultados del estudio final.....	399
Apéndice V: Corpus de canciones	425
Apéndice VI: Actividades lingüísticas.....	445
Apéndice VII: <i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)</i>	481
Apéndice VIII: Índice CD.....	483

PRÓLOGO

El presente trabajo doctoral versa sobre el uso de las canciones en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el objetivo de cubrir un vacío en el campo de los recursos didácticos. Entre los recursos tradicionales de la titulación de Filología Inglesa encontramos el libro de texto, los ejercicios, las obras de referencia, los recortes de prensa, las cassetes y los discos compactos, el material audiovisual (películas o documentales) y en la era de la tecnología, las aplicaciones informáticas e *internet*. Sin embargo, el uso de canciones como recurso didáctico es un material poco explotado y desarrollado, especialmente en el nivel universitario.

Esta investigación engloba una perspectiva no sólo didáctica y lingüística sino también psicolingüística y sociolingüística, ya que las canciones transmiten información de las distintas variedades lingüísticas, sociales y culturales. En Occidente predomina la música en lengua inglesa, por lo que las canciones resultan una fuente de estudio inagotable.

La música es uno de los pocos lenguajes universales que supera las barreras lingüísticas, espaciales y temporales. Existen tres grandes lenguajes universales (las matemáticas, el lenguaje y la música), y este trabajo aúna dos de ellos: el lenguaje y la música. De hecho, la música y el lenguaje están ligados entre sí, pues ambos se activan en la mente a muy temprana edad, partiendo de los sonidos; además, ambos se usan para transmitir un mensaje, aunque el musical siempre es más emocional. Es indudable que la música constituye uno de los pilares básicos de la vida humana, pues las canciones están presentes en los momentos más importantes (enamoramiento, bodas, funerales, etc.), exteriorizando las ideas y los sentimientos (Merriam 2001: 286). Además, las canciones son el reflejo de la cultura que ha calado en nuestro interior, es decir, son una forma de comunicación y expresión.

Como nuestro objetivo es el alumnado universitario, en este trabajo nos centramos en la música popular producida en la sociedad occidental contemporánea. De hecho, para Terry Bloomfield (1993: 27) el término canción, tal y como se entiende hoy día, no es un concepto universal sino algo propio de Occidente: “the song as we generally view it —as a vehicle for personal emotional expression— is by no means universal but rather a special development in Western modernity”. Podríamos decir que no se puede comprender la sociedad occidental actual sin entender la música *pop*¹, pero igualmente no se puede comprender dicha música sin entender esa sociedad. Por esa razón conviene estudiar los medios por los que acontece la socialización, siendo uno de los más influyentes las canciones. De hecho, hoy día la música constituye uno de los valores sociales más importantes para la juventud. Por ello Murphey (1990: 125) llega a calificar a las canciones como el “ESP of Youth” (es decir, el Inglés para Fines Específicos de la juventud). No obstante, en este estudio incluiremos distintos géneros musicales pertenecientes a la música popular, porque a partir de los veinte años (edad media del alumnado universitario) los jóvenes empiezan a prestar atención a estilos no tan comerciales como la música *pop*, e incluso a géneros minoritarios (como el *heavy metal* o el *punk*).

A principios del siglo XX, tan sólo se podía estudiar música en el conservatorio, ya que eran muy pocas las universidades que la incluían en sus programas. No es hasta después de la II Guerra Mundial que, tanto en Norteamérica como en Europa, se implanta la música como materia académica en la Enseñanza Superior (Cook 2001: 113). No obstante, la música popular ha sido una disciplina ignorada (McRobbie 1999: 114-115) hasta el paradigma de la Pragmática, ya que la didáctica tradicional creía que en el placer no había lugar para la reflexión. Sin embargo, otras formas artísticas (como la literatura

¹ Hemos de diferenciar entre música popular y música *pop*, siendo la primera la música tradicional que se transmite de forma oral y es patrimonio del pueblo, y la segunda la música creada con medios tecnológicos y con fines comerciales. Véase la diferencia entre ambas en el apartado “las canciones de música popular como recurso didáctico”.

o la pintura) también producen emoción y se estudian. Incluso en la actualidad hay quien considera el uso de la música como más propio de primaria y secundaria. Fueron precisamente los críticos de Gran Bretaña los que empezaron a demostrar que la música popular también es un medio para educar y hacer reflexionar (Mcrobbie 1999:138); de acuerdo con Charles Hamm (Frith 1989: 211), “the decade of the 1980s saw the emergence of popular music research as a legitimate, coherent and distinctive field of study”. En efecto, los estudios sobre música popular adquieren relevancia a principios de la década de 1980 debido, en gran parte, a la creación de la IASPM (International Association for the Study of Popular Music) en 1981. De hecho, para que seamos conscientes del papel que ha adquirido la música, el veintiuno de junio se ha declarado “El día de la Música” a nivel mundial, celebrándose en más de cien países.

La primera disciplina en atreverse a realizar un estudio en profundidad sobre la música popular fue la sociología, ya que la musicología sólo se centraba en cuestiones formales como la melodía y armonía, dejando de lado las posibles influencias de la música en la sociedad. En realidad fueron los periodistas los que primero hicieron crítica de la música *pop*, disintiendo de la sociología, pues su información se basaba en fuentes de primera mano: entrevistas, noticias de conciertos, etc. Por el contrario, la sociología se centraba más en el oyente como consumidor.

Asimismo, con la llegada del postmodernismo, todos los límites desaparecen, originando que todo tenga su propio valor, por lo que la música popular pasa también a ocupar su propio espacio (Durán 1994: 258). Según Stan Hawkins (1996: 20):

Pop music in the 1990s might be perceived as the ultimate postmodern text in that it symbolises the complex fragmentation of stylistic identities and codes, by its continuous appropriation, innovation and manipulation of traditional representations.

Como expone Sheila Whiteley (1997: xiii), llevar a cabo un análisis de la música popular resulta complejo, ya que hay más de un método de análisis, abarca campos distintos, etc. Así, pues, el uso de la música popular es de carácter transversal e interdisciplinar, al abarcar varias disciplinas de la Lingüística Aplicada: Didáctica de las lenguas, Psicolingüística y Sociolingüística. Aprender con música hace posible guardar en la memoria información verbal que luego se puede recordar con más facilidad por la asociación que se establece. Andrea Kilgour, Lorna Jakobson y Lola Cuddy (2000), tras varios experimentos llevados a cabo con estudiantes universitarios, afirman que quienes escuchan un mensaje acompañado de música (por ejemplo, las canciones), o poseen algún tipo de formación musical, son capaces de recordar mucho mejor la información verbal contenida en el mismo. Fonseca (1999: 5), explica que este fenómeno puede deberse a que “la percepción musical supone un menor desgaste de energía cerebral que la recepción lingüística”.

Por tanto, consideramos que el uso de las canciones de música popular no sexistas en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa constituye uno de los recursos más completos al lograr un aprendizaje más efectivo, al mismo tiempo que resulta de mayor interés y motivación para los estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

Secundando el actual paradigma de la Pragmática, partimos de la hipótesis de que el uso de canciones para el aprendizaje de una lengua extranjera ayuda a desarrollar no sólo los distintos niveles lingüísticos (suprasegmental, fonético-fonológico, gramatical y semántico), sino también aspectos psicolingüísticos como la reducción de la ansiedad en el proceso de aprendizaje y sociolingüísticos (variedades y registros). Por todo ello, consideramos que el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico es fundamental en la titulación de Filología Inglesa, específicamente en el primer ciclo, ya que es en los dos primeros cursos donde se imparte Inglés Instrumental. No obstante, otra asignatura que se puede beneficiar del uso de canciones es la de Literatura Inglesa, conforme lo avalan diferentes estudios como el de McClean (1983). En el ámbito nacional, destacan el de Madrid y McLaren (1995: 238 y ss.), para quienes las canciones sirven de introducción al lenguaje literario; más recientemente, Eulalia Piñero Gil (Falces 2002) expone que enseñar literatura a través de la música hace que los estudiantes perciban, identifiquen y recuerden la obra de forma más afectiva e inmediata, además de hacer la clase más emocionante y pedagógica.

La tesis doctoral de Tim Murphey, *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages* (1990), cuyo tema central es el uso de las canciones *pop* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes suizos de entre once y diecinueve años de edad, parte de varias hipótesis:

- 1) Las canciones *pop* poseen un lenguaje relativamente sencillo, repetitivo y en consecuencia más fácil de aprender.
- 2) Las canciones *pop* poseen rasgos afectivos que involucran al oyente.
- 3) El vocabulario empleado es similar al de las conversaciones.

Nosotros validaremos estas hipótesis, desde la perspectiva española, a la vez que añadiremos otras tres hipótesis nuevas:

- 1) Las canciones representan el recurso didáctico más completo para los estudiantes de Filología Inglesa, ya que en esta titulación prima el enfoque comunicativo.
- 2) El uso de canciones reduce la “ansiedad estado”, o “Foreign Language Anxiety”, aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua en el nivel universitario, dado que ésta es más pronunciada entre alumnos adultos debido a factores sociales y psicológicos.
- 3) Las canciones de música popular no sexistas son de gran valor en la formación sociocultural de futuros profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa.

Puesto que nuestro punto de partida es el uso de la música para el desarrollo de una lengua extranjera, en primer lugar, en el capítulo 2 “Lenguaje y música”, se exponen las relaciones, así como las similitudes y diferencias entre estas dos capacidades innatas de los seres humanos. Según las investigaciones llevadas a cabo, la capacidad musical es la primera que se desarrolla, dando paso al progreso de la capacidad lingüística, a saber, el empleo de la música favorece el desarrollo de la lengua materna. Con el avance de la neurología se ha descubierto que ambas capacidades no se encuentran localizadas en el mismo hemisferio cerebral, perteneciendo la capacidad lingüística al dominio del hemisferio izquierdo y la musical al derecho. Sin embargo, esto no quiere decir que no exista relación entre ellas; por ejemplo, para comprender las canciones (compuestas por lenguaje y música) ambas capacidades deben trabajar conjuntamente para que exista una comunicación completa. Asimismo, se afirma que los primeros estadios en el aprendizaje de una nueva lengua (por ejemplo, el sistema fonético) empiezan a

procesarse en el hemisferio derecho, coincidiendo así pues con el lugar donde se procesa la música. Conforme a esta afirmación, el empleo de canciones facilitaría el desarrollo de una nueva lengua.

Por otro lado, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, entre las que se incluyen la inteligencia lingüística y la musical, es positivo para la educación de las personas fomentar el desarrollo de todas las inteligencias. De hecho, para conseguir un aprendizaje más holístico y duradero, la implicación de las emociones es fundamental, y las canciones son una forma de manifestar sentimientos difíciles de expresar. Así, pues, las canciones son de gran valor pedagógico por su importancia en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de las personas, resultando una fuente de estimulación en cualquier proceso de aprendizaje.

Dado que nuestro objetivo es demostrar lo beneficioso que es el uso de canciones como un recurso didáctico en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en el capítulo 3 “La Enseñanza del inglés como lengua extranjera”, se comienza con un recorrido por la historia de la lingüística desde la Antigüedad hasta nuestros días, centrándonos en los tres grandes paradigmas lingüísticos que tuvieron lugar en el siglo XX: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática. Comprobaremos cómo con cada uno de ellos se ponen en práctica distintas metodologías didácticas en la enseñanza de una lengua extranjera, desde el tradicional método de Gramática-Traducción hasta el actual Enfoque Comunicativo (centrado más en el proceso que en el producto del aprendizaje). De hecho, nuestra tesis tiene como objetivo no sólo el “producto” en la enseñanza de la lengua inglesa ya que, aparte de los resultados alcanzados por los alumnos, nos interesa también el “proceso”, más orientado a valorar los procedimientos empleados en el aprendizaje. Una premisa que a menudo queda en el olvido es que al aprender una nueva lengua se aprenden también nuevos contenidos de forma comunicativa, y si estos contenidos son de interés para los alumnos, resulta una de las mejores vías

para aprender esa lengua extranjera. Factores como la motivación de los estudiantes, el papel colaborador del profesor y el uso de material auténtico son fundamentales según la obra *Music through English* (Jesús Muros et al. 1998: 10). Hay que concienciar a los alumnos que ellos son parte activa en el proceso, que el aprendizaje tiene lugar no sólo cuando realizan distintas actividades didácticas propuestas por el profesorado, sino también cuando ellos mismos interactúan en el aula o proponen actividades que promuevan la comunicación y el uso real del lenguaje.

Ya en el capítulo 4 “Las canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico del inglés como lengua extranjera”, nos adentramos en nuestra propuesta para la Enseñanza Superior, concretamente para el primer ciclo de la licenciatura de Filología Inglesa. Tras exponer distintos estudios llevados a cabo en torno al empleo de canciones en el ámbito educativo, nos centramos en aquellos que analizan su uso en la didáctica de lenguas extranjeras. Como bien afirma Marilyn Abbott (2002: 16), “numerous educators have suggested that pop and rock music are highly effective teaching tools that can be extremely useful in the language classroom, especially at the college level”. No obstante, hasta ahora las canciones se utilizan en el ámbito universitario como actividad “informal”, al no estar reconocidas académicamente. Uno de los puntos de partida para justificar el uso de canciones en la Enseñanza Superior es que escuchar música resulta ser uno de los principales pasatiempos de los jóvenes universitarios, y este presupuesto junto con otros se confirman en los resultados obtenidos, en una serie de cuestionarios llevados a cabo entre el alumnado, que se pueden consultar en los Apéndices.

Una vez justificado el uso de canciones como recurso didáctico para la titulación de Filología Inglesa, nos centramos en concreto en la música popular, contemplando distintos géneros desde sus orígenes, así como sus

posibilidades didácticas, de ahí la confección de un corpus de canciones que se presenta tanto impreso en un [Apéndice](#) como en [CD de audio](#) en formato mp3. La inclusión del apartado que analiza la relación entre la música popular y las mujeres se debe a nuestro objetivo de trabajar —en la medida de lo posible— con canciones no sexistas. Las mujeres no sólo denuncian el sexismo en el mundo musical, sino que además es manifiesta la existencia de estereotipos de género en las canciones, consecuentemente se incluye otro apartado para examinar el sexismo en las canciones, pues no hemos de olvidar que las letras de las canciones son reflejo de una sociedad patriarcal, el alumnado ha de ser consciente de ello y debe abordarlas desde un punto de vista crítico. A saber, las canciones son un arma de doble filo pues, aunque generalmente reproducen esquemas de desigualdad, también se pueden utilizar para transmitir mensajes de cambio.

En el capítulo 5 “Ámbito lingüístico”, nos detenemos en la enseñanza de la lengua extranjera. En primer lugar, tras presentar los distintos niveles lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical y semántico), se expone cómo las canciones pueden ayudar a desarrollarlos en la lengua extranjera. Asimismo, éstas constituyen un recurso excelente para promover tanto la adquisición como el perfeccionamiento de los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación), así como el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Prueba de ello son una serie de actividades impresas incluidas como Apéndice, cuyas [canciones](#) se encuentran en el CD en audio en formato mp3.

Es en el capítulo 6, “Ámbito psicolingüístico”, en el que se exponen los efectos terapéuticos de la música, relacionados con dos puntos esenciales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación de los estudiantes para aprender dicha lengua, y la ansiedad que pueden padecer en dicho proceso. A la hora de aprender una nueva lengua, los fantasmas de la vergüenza y el miedo al ridículo afectan especialmente a los estudiantes

adultos. El uso de canciones ayuda a reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al crear un ambiente más distendido, y al mismo tiempo de mayor motivación.

Como una lengua extranjera no se domina teniendo en cuenta tan sólo el componente lingüístico, en el capítulo 7 titulado “Ámbito sociolingüístico” nos ocupamos de la relación entre el lenguaje y la sociedad en la música y las canciones. En primer lugar, se examina la influencia de la música en la sociedad y en la cultura, ya que las canciones son un potente agente socializador, de ahí la importancia de que sean lo menos sexistas posible. Asimismo, las canciones transmiten información de la cultura en la que se originan, por tanto son adecuadas para trabajar la competencia sociocultural con los estudiantes. Por otro lado, las canciones también sirven para analizar distintas variedades lingüísticas y registros. Como manifiesta Paul Simpson (1999), los diferentes acentos de los cantantes suponen una buena fuente para investigar cómo se producen las distintas variedades tanto lingüísticas como sociales, también recogidas en el [CD adjunto](#).

Para terminar, en el capítulo 8 se recogen las conclusiones alcanzadas en este trabajo doctoral, mediante las que se corroboran nuestras hipótesis de partida. Tras el capítulo 9, con las referencias bibliográficas empleadas a lo largo de esta Tesis, el capítulo 10 reúne distintos Apéndices, entre los que cabe destacar los cuestionarios llevados a cabo y sus resultados, una serie de actividades lingüísticas y un [corpus de canciones](#). A lo largo de este trabajo doctoral no se repite ninguna canción, y prueba de ello son las cincuenta y ocho canciones con distintos títulos incluidas en el CD correspondiente.

2. LENGUAJE Y MÚSICA

En todas las culturas, el lenguaje y la música constituyen actividades fundamentales. Ya en la prehistoria la música, al igual que la pintura, formaba parte de la vida de los seres humanos, pues en los dibujos de las cavernas se ve a gente bailando (Storr 1992: 1); además el hallazgo de flautas fabricadas con huesos de animales encontradas en cuevas de Francia y Alemania, confirman el vínculo entre la humanidad y la música (Pinker 2002: 404).

A pesar de las controvertidas opiniones sobre los orígenes de la música, parece existir consenso de que surge como reproducción e imitación de los sonidos de la naturaleza (Alvin 1967: 18; Storr 1992: 3). Hay estudios que manifiestan que los primeros instrumentos musicales imitaban la voz humana, por lo que la música instrumental no se ha considerado como tal hasta muy recientemente, ya que siempre se creaba a partir de música vocal.

También son numerosos los estudios (Juszyk 1986 y Lecannuet et al. 1987, citados en Murphey 1990: 98) que reflejan que en el estadio prenatal el feto oye, es capaz de reconocer melodías e incluso distingue a la madre por su entonación, reaccionando a esta escucha con cambios en el ritmo cardíaco. Estos sonidos ayudan al desarrollo de las distintas funciones cerebrales. Precisamente en las tres últimas décadas han proliferado las investigaciones que demuestran varios de estos hechos (Campbell 2001: 19, 26-7):

- 1) La música interviene en la formación y desarrollo del cerebro en el feto; es más, en aquellos músicos adultos que empezaron su educación musical antes de los siete años se evidencian diferencias anatómicas con respecto a los adultos no músicos.
- 2) Los bebés son capaces de reconocer la primera música que oyeron cuando estaban en el vientre materno; esta teoría es explicable si se tiene en cuenta que el aparato auditivo es el primero en desarrollarse.

- 3) El coeficiente intelectual es mayor en los niños que reciben clases de música de forma regular; estimula el desarrollo del lenguaje (vocabulario, expresividad y facilidad de comunicación), pues incrementa las conexiones neuronales.
- 4) La música no sólo alivia el estrés y el dolor físico, sino que también fortalece el sistema inmunitario de los niños.
- 5) La música favorece las relaciones sociales.
- 6) La música ayuda al desarrollo de las habilidades motoras (gatear, correr, etc.).
- 7) La música ayuda a formar su propia identidad.

Murphey (1990: 97) señala otras investigaciones que reflejan que los bebés con apenas un día de vida responden con sus movimientos de forma sincronizada a los patrones rítmicos del lenguaje de quien les habla, e incluso lo distinguen de los de otros idiomas. En la etapa prelingüística los bebés ya imitan los patrones suprasegmentales de los adultos, usándolos para satisfacer sus deseos y dando paso a la adquisición de los elementos segmentales (Crystal 1986: 174-197). Por ejemplo, según Philip Dale (1972) cuando a un bebé se le grita “no”, no es que entienda el significado de la palabra sino que responde a los componentes emotivos implícitos en esa determinada entonación. De hecho, se afirma que es la capacidad musical (ritmo, melodía y entonación), y no la capacidad lingüística, la que primero se desarrolla en los seres humanos.

Fonseca (1999: 66-67) cita varios estudios que confirman la hipótesis de que la música, que incluye elementos prosódicos, se desarrolla antes que el lenguaje propiamente dicho; ahora bien también señala, como ya propusiera Bruner (1966), que este desarrollo previo es la base para que el lenguaje comience a adquirirse. Por tanto, música y lenguaje son dos capacidades humanas innatas, según la teoría generativista, que está siendo corroborada por

estudios recientes sobre el gen del lenguaje, cuya existencia probaría que la teoría de Chomsky es acertada (Pinker 2002). Ambas capacidades, pues, parten de un origen común como es el sonido, cuya finalidad última es la de la comunicación (Fonseca 1999: 13). De hecho, existen investigaciones que aseguran que si se expone a los niños a una variedad de sonidos, a estos les resultará más fácil aprender idiomas; este fue el punto de partida para la fundación de la compañía norteamericana “The Baby Einstein”, que produce artículos como *DVDs* con imágenes, poesía y canciones para estimular y enseñar a los niños diferentes idiomas (www.babyeinstein.com).

En el ámbito de la lingüística fue Otto Jespersen, en su obra *Language, Its Nature, Development, And Origin* (1922: 436-437), quien establece —a través de su teoría del origen del lenguaje— que las canciones son el punto de partida del lenguaje:

Men sang out their feelings long before they were able to speak their thoughts [...]. When we say that speech originated in song, what we mean is merely that our comparatively monotonous spoken language and our highly developed vocal music are differentiations of primitive utterances, which had more in them of the latter than of the former. These utterances were at first, like the singing of birds and the roaring of many animals and the crying and crooning of babies, exclamative, not communicative —that is, they came forth from an inner craving of the individual without any thought of any fellow-creatures.

Asimismo, para Ellen Dissanayake los orígenes de la música hay que buscarlos en las primeras palabras que intercambian madre y bebé en su primer año de vida, acentuando que lo importante no es el significado de las palabras sino los elementos suprasegmentales de las mismas, ya que el ritmo, la entonación y el volumen son en definitiva los que transmiten la información expresiva y emocional que pretende la madre: “No matter how important lexico-grammatical meaning eventually becomes, the human brain is first

organized or programmed to respond to emotional/intonational aspects of the human voice” (Dissanayake, citada en Storr 1992: 8-9).

También otras disciplinas confirman que lo primero que hace el ser humano para comunicarse es cantar y no hablar. Dentro la Antropología, la música es contemplada como uno de los pilares básicos para la evolución de los seres humanos, entre otras razones por su papel como factor de cohesión social. Darwin asegura que la música surge antes que el habla (citado en Storr 1992: 11); en este mismo campo de investigación, ya Livingstone (1973: 25) afirma:

Although it is often stated that man is the only primate that can talk, it is rarely noted that he is also the only that can sing. Since singing is a simpler system than speech, with only pitch as a distinguishing feature, I suggest that he could sing long before he could talk and that singing was in fact a prerequisite to speech and hence language.

Maurice Cranston, biógrafo del filósofo Jean-Jacques Rousseau, recuerda cómo éste en su teoría sobre el origen del lenguaje expone: “Primitive men sing to one another in order to express their feelings before they come to speak to one another in order to express their thoughts” (citado en Storr 1992: 12). Esta teoría también la defiende la filósofa Susanne Langer (Campbell 2001).

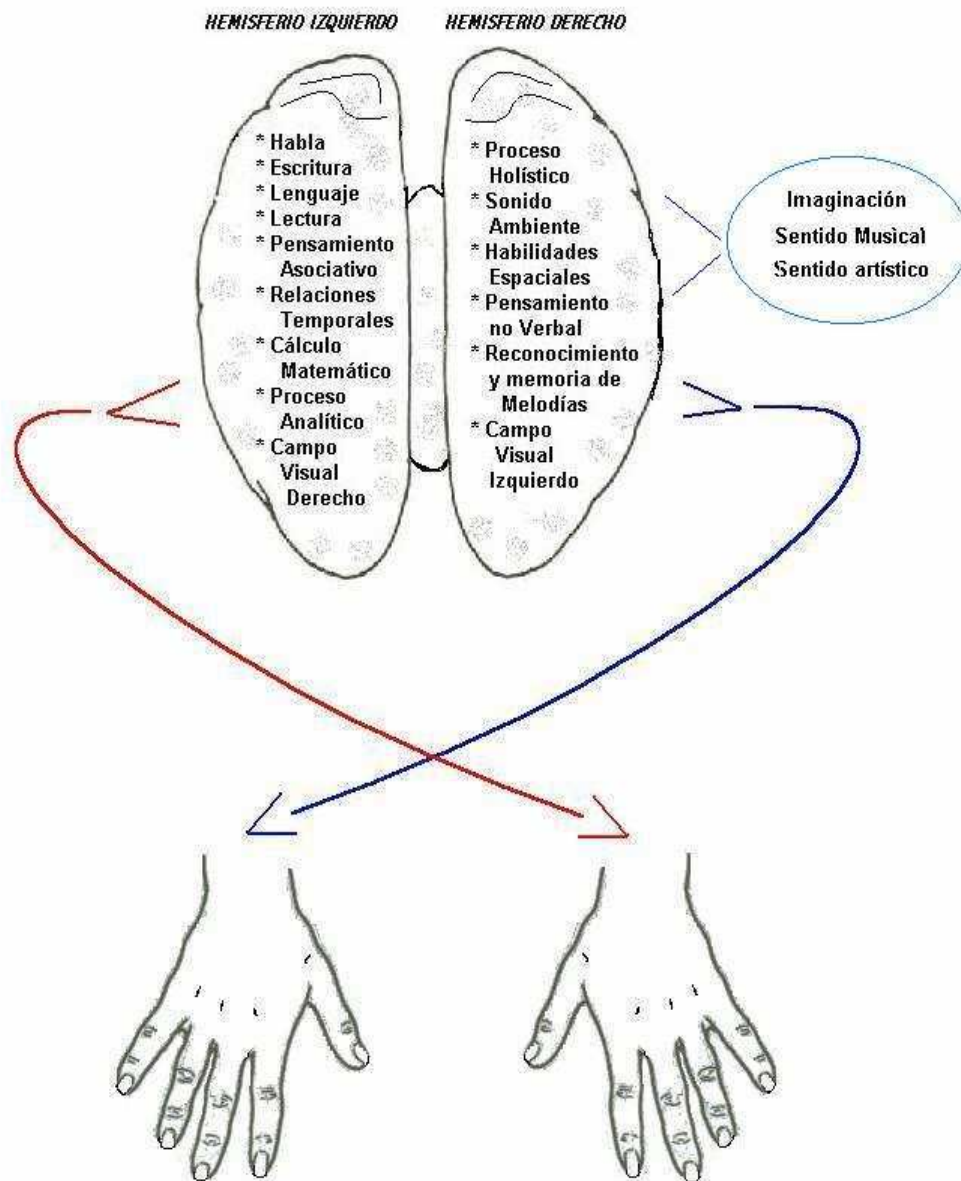
En otros ámbitos, como la Psicología, se apunta que el desarrollo de la capacidad del lenguaje es posterior a otras capacidades. Para Piaget (1981: 14 y ss.), el desarrollo de las capacidades sensorial y motora precedían a la capacidad verbal. Hoy en día se añade que la música juega un papel importante en el desarrollo de las capacidades sensorial y motora, pues ésta establece una conexión entre conocimiento, emociones y capacidad psicomotriz, al mismo tiempo que activa y sincroniza la actividad mental.

Como contrapunto a todo lo dicho, para el lingüista Steven Pinker la música no es vital para la especie humana (1997: 528): “As far as biological cause and effect are concerned, music is useless [...] music could vanish from our species and the rest of our lifestyle would be virtually unchanged”. Según este autor, la música es una tecnología y no una adaptación de la especie humana, como lo es por ejemplo el lenguaje. Sin embargo, Pinker (2002) justifica la existencia de las artes, entre ellas la música, diciendo que son necesarias para expresar las emociones. Por tanto, para él la música sí es fundamental como vía de comunicación y expresión de nuestras emociones, pensamientos, etc.

2.1 Localización de las capacidades lingüística y musical

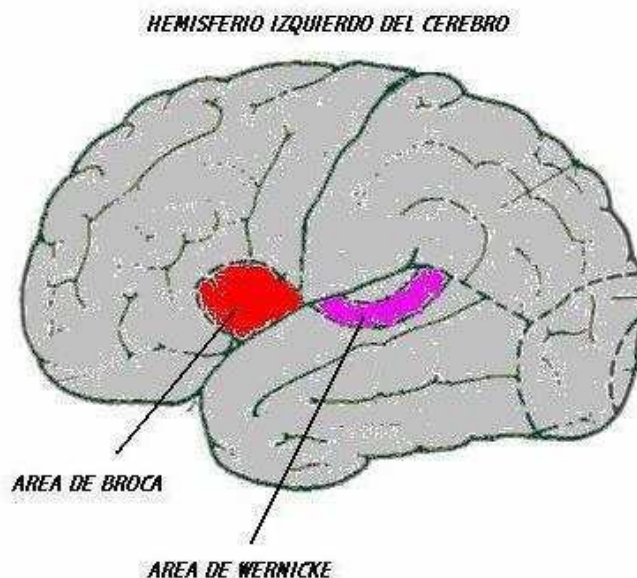
Hasta hace poco tiempo se creía que la capacidad musical y la capacidad lingüística se encontraban localizadas en la misma parte del cerebro pero, gracias al avance de la neurología, se ha descubierto que ambas capacidades se encuentran en hemisferios cerebrales distintos. De hecho, Isabelle Peretz (2003) ha demostrado que existen determinadas zonas en el cerebro especializadas en el reconocimiento de los sonidos musicales. Es más Robert Zatorre (2003), neurofisiólogo musical, afirma que la especialización de los hemisferios —en contra de lo que se cree— es previa al desarrollo de las habilidades lingüísticas; es decir, el cerebro ya estaba especializado y a partir de ahí la evolución hizo posible el desarrollo de las distintas habilidades como la lingüística o la musical.

En el hemisferio izquierdo (véase ilustración en la página siguiente) se ubican el lenguaje, el habla, la escritura, la lectura y el control de la mano derecha entre otras capacidades, mientras que en el hemisferio derecho podemos destacar capacidades como la de reconocer y percibir sonidos (ya sean verbales o no), la memoria de melodías y el control de la mano izquierda.



Fuente: Springer y Deutsch (1988: 27, 183).

Las pruebas ratifican esta lateralización en pacientes con daños cerebrales, con trastornos de afasia² (véase imagen a continuación). Existen casos de músicos profesionales incapaces de hablar o procesar lo que escuchan pero que, sin embargo, pueden componer música y leer partituras; asimismo Shlain (1998: 21) recuerda que, durante la I Guerra Mundial, los médicos se percataron de soldados que tenían el hemisferio izquierdo dañado que eran incapaces de hablar, pero que, no obstante podían cantar canciones que conocían antes de la lesión.



² Afasia es la pérdida parcial o total de la capacidad para producir o comprender el lenguaje, debido a daños en el hemisferio izquierdo del cerebro. Existen diferentes tipos de afasia, dependiendo de la parte del cerebro dañada. Conforme a la ilustración anterior, la afasia de Broca se caracteriza por un déficit en la producción del lenguaje; los pacientes con este trastorno no pueden nombrar los objetos que se les presentan, pese a que los reconozcan, tampoco pueden responder a preguntas aunque las comprendan. En la afasia de Wernicke se pierde la capacidad para comprender el lenguaje hablado; el sujeto deja de percibir las palabras con significado, sin embargo puede hablar de forma fluida con entonación y pronunciación correctas, aunque el contenido puede carecer de significado. La afasia total se caracteriza por un deterioro tanto en la percepción como en la producción del lenguaje; la expresión puede verse reducida a una fase inicial de mutismo, y la comprensión suele mejorar con la terapia.

Otro ejemplo que ratifica esta lateralización es la amusia, que consiste en la pérdida de la habilidad musical o ausencia de sonidos (como le ocurrió al compositor francés Maurice Ravel), sin que ello implique pérdida de la capacidad lingüística. Estos y otros muchos casos son prueba de que música y lenguaje no comparten los mismos sustratos neurales (Marín 1982: 461-462):

The invention of Positron Emission Tomography has at last allowed researchers to study brain action at the moment it takes place [...]. What is clear is that during speech reception the left side of the brain is highly active and the right side is minimally active. When the brain is stimulated by music the right side is highly active, and the left side remains active but at a somehow lower level (Odam 1995: 15, citado en Fonseca 1999: 27).

Leon K. Miller (1989), en su libro *Musical Savants. Exceptional Skill in the Mentally Retarded*, describe también ejemplos de niños de corta edad que, poseyendo grandes destrezas musicales, presentaban retrasos y déficits en el habla. No obstante Despins (1996), neuropsicólogo y profesor de música, afirma que existe una participación de ambos hemisferios cuando se trata de realizar actividades cognitivas (es decir, los seres humanos captan y procesan la información desde la totalidad del cerebro), aunque también defiende el papel especializado de cada hemisferio en distintas funciones. Sin embargo, esta división no quiere decir que no exista una interrelación entre lenguaje y música en otros niveles, en los que se puede decir que son complementarios, e incluso que haya solapamientos musicales y verbales pues, aunque ambas capacidades están en zonas distintas, éstas son contiguas:

Los datos globales sobre la música y los hemisferios sugieren que, al igual que los componentes del lenguaje, todas las habilidades musicales no parecen lateralizadas exclusivamente al hemisferio derecho. Aquellos aspectos del procesamiento musical que requieren juicios sobre duración, orden temporal, secuencias, y ritmos implican diferencialmente al hemisferio

izquierdo, mientras que el hemisferio derecho está implicado diferencialmente cuando los juicios requeridos son sobre memoria de tonos, timbre, reconocimiento de melodías e intensidad (Springer y Deutsch 1988: 184-185).

Se sabe que ya en el útero materno el hemisferio derecho es el primero que se forma:

Of the twin human hemispheres, the right side is the elder sibling. In utero, the right lobe of a human fetus's brain is well on its way to maturation before the left side begins to develop. The old, wise, right side, more familiar with the needs and drives stemming from earlier stages of evolution, can be better relied upon to negotiate with them than the younger left side. The right hemisphere integrates feelings, recognizes images, and appreciates music (Shlain 1998: 18).

Y Stephen Krashen (1981: 78-9) apunta la participación del hemisferio derecho en las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera, lo que evidencia la interconexión entre ambos hemisferios en la capacidad lingüística. Esta teoría, tal y como corroboraremos más adelante, subrayaría la importancia de la música en el aprendizaje de una nueva lengua ya que, al igual que la adquisición de la lengua materna, se empieza a procesar en el hemisferio derecho.

Don Campbell (1998: 203) va más lejos y manifiesta que al escuchar música se pueden activar los dos hemisferios, la creatividad en el derecho y la lógica en el izquierdo, proporcionándonos ideas y respuestas a las tareas y problemas que tengamos que resolver. También Jackendoff (1992: 1-17) establece una relación entre música y lenguaje, añadiendo además la visión, pues considera estas tres capacidades como diferentes lenguajes mentales que interactúan para una completa comprensión de lo que ocurre a nuestro alrededor. Esta idea estaría relacionada con el aprendizaje multimodal, según el cual, cuando adquirimos nuevos conocimientos, nuestra mente procesa la

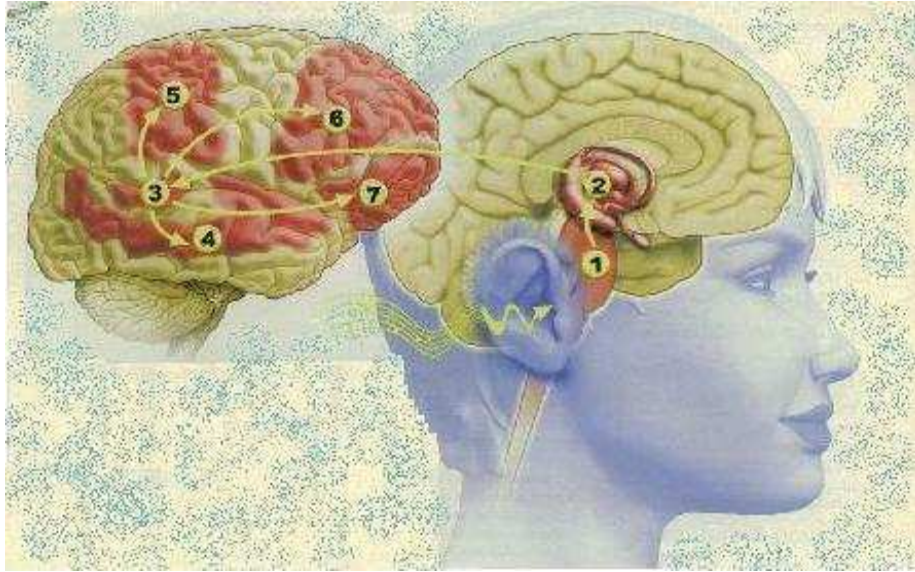
información a través de tres sistemas de representación diferentes (el visual, el auditivo y el quinesiólogo), y cada persona desarrolla uno más que otros. Desde un punto de vista didáctico, si enseñamos nuevos conocimientos recurriendo a todos estos sistemas, el aprendizaje será más comprensible y duradero. Y sobre esta hipótesis se basa también nuestro trabajo, ya que las canciones pueden utilizar los tres sistemas de representación indicados: las canciones se escuchan, los vídeos hacen que funcione el sistema visual, y finalmente el sistema quinesiólogo se pone en marcha cuando realizamos cualquier tipo de movimiento o bailamos al escuchar una canción.

Por el contrario, si seguimos el planteamiento de que la lateralización del cerebro no es biológica, sino que tiene lugar a medida que la persona va creciendo y adquiriendo conocimiento de su entorno, la división entre las funciones que desarrollan el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho no está tan clara. De hecho, si un bebé sufre algún daño cerebral, el hemisferio sano se encargará de realizar en parte las tareas del dañado; asimismo, ya hemos visto que en una etapa preliminar el hemisferio derecho juega un papel primordial en la organización del lenguaje, ya que es el que procesa los sonidos. En consecuencia, el hemisferio derecho desarrolla una función mayor en el aprendizaje de nuevas lenguas, ya que las primeras etapas de aprendizaje del lenguaje se dedican al sistema fonético, procesado en el hemisferio derecho. También hay estudios que señalan que estudiantes con bajo rendimiento suelen recordar las palabras por sus sonidos y no por sus significados (Murphey 1990: 104), lo que refuerza la hipótesis de que las canciones se aprenden antes y mejor.

Debemos considerar las canciones como texto y también como discurso, al ser una combinación de lenguaje y música. Según Storr (1992: 35), tanto en las canciones como en la poesía, al unirse palabras y emociones, ambos hemisferios se ponen en funcionamiento, llegando a ser más activo el hemisferio derecho (que es donde se procesa la emoción), mientras que las

destrezas verbales del hemisferio izquierdo se requieren en menor medida, dada la estructura fija que tiene la canción. La diferencia no es tanto entre palabras y música, como entre lógica y emoción. Por un lado la capacidad lingüística apela al uso del lenguaje para expresar lo que pensamos, y por otro la capacidad musical apela a nuestras emociones interiores para expresar lo que sentimos, existiendo una correlación entre música-sentimientos y lenguaje-pensamiento. Por tanto, las capacidades lingüística y musical, a pesar de estar localizadas en partes diferentes del cerebro, se necesitan para que exista una comunicación completa, propia del enfoque didáctico comunicativo.

Por su lado, la neurología (Peretz y Zatorre 2005) apunta por una parte que la música podría haber sido la precursora del lenguaje, dando paso al crecimiento de la capacidad intelectual humana y, por otra parte, establece una conexión entre ambos hemisferios cuando habla de música, ya que varias pruebas han demostrado que escuchar música activa el área de Broca, donde se localiza la capacidad del habla. Además se ha comprobado que si la música que oímos nos gusta, la actividad en el hemisferio izquierdo aumenta, si por el contrario la música es desagradable se activan las zonas del hemisferio derecho. A continuación presentamos una ilustración que muestra el proceso que conlleva escuchar una canción y cómo se procesa la información en el hemisferio derecho.



1. El nervio auditivo lleva los sonidos al hemisferio derecho del cerebro.
2. Sistema límbico, donde se elaboran los sentimientos y se originan las reacciones físicas a la música.
3. Centro auditivo principal, situado en el lóbulo temporal.
4. Centro auditivo secundario.
5. Áreas motoras y sensoriales de la corteza cerebral, donde se controlan los movimientos como bailar o tocar un instrumento.
6. Zonas de la corteza cerebral, encargadas de la creación y comprensión de la música.
7. Zona responsable de los gustos musicales de cada persona.

2.1.1 La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Howard Gardner (1993), profesor de la Universidad de Harvard, dirige un grupo de investigación sobre la teoría de las inteligencias múltiples. Según esta teoría, todos los seres humanos tenemos un gran número de capacidades innatas que se desarrollan en función de las características personales de cada individuo y de la educación recibida. Ellos destacan una serie de capacidades, a las que dan el nombre de “inteligencias”, que han de cumplir con una serie de normas (por ejemplo, resolver algún problema o producir elementos de valor para una cultura). En total son siete las inteligencias: la lingüística, la

musical, la lógico-matemática, la espacial, la cinético-corporal, la interpersonal y la intrapersonal. En 1999, Gardner reorganizó su teoría y añadió tres inteligencias más: la naturalista, la existencial y la espiritual. Estas inteligencias no son independientes, sino que se interrelacionan y funcionan de forma conjunta para resolver los problemas que cada persona se encuentra a diario. Mediante estas inteligencias se proporciona una visión más holística de la naturaleza humana, al mismo tiempo que se resalta la diversidad, pues cada persona presentará un desarrollo distinto de cada una de estas inteligencias. Nosotros nos centraremos en las dos primeras, ya que son las que tienen interés para esta investigación.

Gardner (1999: 35) también apoya la diferente localización de las capacidades musical y lingüística en los hemisferios derecho e izquierdo respectivamente, pero al mismo tiempo considera que la capacidad musical no está “localizada” con claridad, a diferencia de lo que ocurre con la lingüística. No obstante, gracias al desarrollo tecnológico, también se ha descubierto que el hemisferio derecho interviene, aunque en menor grado, en la capacidad lingüística (Fonseca 1999: 26-27).

La inteligencia musical, como ya se indicó al principio de este capítulo, es la primera capacidad que los seres humanos desarrollan ya que, aún estando en el interior del útero, son capaces de distinguir los sonidos que se producen en el exterior. Existen una serie de estudios que avalan esta teoría: Olds (1985), Crade y Lovett (1988), Hepper (1988) y Lecanuet (1996). Así, pues parece ser que ritmo y entonación “son dos componentes básicos que todo ser humano es capaz de discernir. [...] estos dos elementos [...] son los que también Feu y Piñero (1992) señalan como los soportes centrales del lenguaje” (citado en Fonseca 1999: 26).

En resumidas cuentas, tanto el lenguaje como la música son capacidades que surgen cuando se practican o ejercitan. Por tanto, como indica Gardner, el uso de las canciones en la enseñanza de una lengua extranjera

puede ser muy efectivo para fomentar en el alumnado el desarrollo de las inteligencias (principalmente, la musical y la lingüística), que él considera fundamentales en la formación y educación de toda persona. Jane Arnold y Carmen Fonseca (2004) aplican, prácticamente en su totalidad, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, concluyendo que es posible motivar a los alumnos mediante actividades que estimulen y hagan funcionar las diferentes inteligencias. De esta forma se consigue un aprendizaje más profundo y duradero, que servirá al estudiante no sólo en la clase de lengua sino en otras facetas de su vida. Por ello, para estas autoras la clase de lengua extranjera no debe limitarse a desarrollar la competencia lingüística o la comunicativa, sino que es necesario y positivo fomentar todas las inteligencias para formar a la clase de ciudadanos que la sociedad actual demanda.

2.2 Similitudes y diferencias entre lenguaje y música

2.2.1 Similitudes

Para empezar, cabe recordar que tanto la música como el lenguaje son dos características universales, exclusivas de la especie humana. Es más Phillip V. Tobias, profesor de Anatomía y Biología Humana, señala que tanto en el lenguaje como en la música subyacen componentes genéticos (Punset 2005: 223). Partiendo de esta misma premisa, para Diana Deutsch (Punset 2005: 247-8) podría existir un paralelismo entre la “teoría del período crítico” formulada para el lenguaje y la percepción musical; de igual forma que las principales características del lenguaje se desarrollan en los tres primeros años de vida de una persona, la música que se escucha de pequeño puede ser determinante para el desarrollo de la percepción musical cuando se es adulto. Esta autora incluso va un paso más allá y apunta que la música de una comunidad se asemeja a su lengua, de ahí que las canciones posean características propias del lenguaje empleado por el conjunto de hablantes.

John Sloboda (1987), en *The Musical Mind*, también intenta descubrir paralelismos entre la música y el lenguaje. Para ello parte de la teoría lingüística de Chomsky, y evalúa las similitudes entre ésta y la teoría del musicólogo alemán Heinrich Schenker³. La similitud más llamativa es la existencia de una “deep structure” que subyace a la “surface structure” (lo que se pronuncia o se ve escrito, la frase o secuencia musical en sí); la estructura profunda sería como un ente abstracto del que surge la superficial aplicando unas normas de transformación. Gracias a estas estructuras, la posibilidad de generar combinaciones nuevas es infinita e ilimitada en ambas disciplinas, pudiéndose crear tanto oraciones como composiciones musicales que no se han oído antes. Para Sloboda (1987: 17-65) otras semejanzas entre música y lenguaje son las siguientes:

- 1) Los niños aprenden ambas capacidades casi de forma natural, al estar expuestos a las mismas, y van progresando de forma análoga a medida que van creciendo.
- 2) Tanto la música como el lenguaje comparten el mismo medio: el audio-vocal.
- 3) El lenguaje posee un sistema escrito, la música un sistema de notación, ambos requieren que la persona sepa interpretarlos.
- 4) De igual forma que cada cultura posee su propia lengua, también posee su propia música.
- 5) El lenguaje engloba esencialmente tres componentes: fonología (se centra en las unidades básicas de sonido), sintaxis (normas para combinar las palabras) y semántica (forma en la que se asigna el significado a las secuencias de sonido); la música parece compartir

³ Según Sloboda, cronológicamente la teoría de Schenker (1868-1935) es anterior a la de Chomsky; no obstante, no hay indicios de que Chomsky conociera su trabajo cuando formuló su teoría del lenguaje. A pesar de trabajar de forma independiente, ambos demuestran una forma similar de considerar el lenguaje y la música.

estos tres elementos, pudiéndose hablar de fonología musical, sintaxis musical y semántica musical.

En este último punto también se han centrado otros investigadores, como Steven Pinker (1997: 529), para quien tanto la música como el lenguaje comparten una Gramática Universal, del mismo modo que todas las lenguas del mundo se ajustan a la Gramática Universal expuesta por Noam Chomsky, todas las expresiones musicales se ajustan a una Gramática Musical Universal. Esta comparación partió del compositor Leonard Bernstein, quien en *The Unanswered Question*, intentaba aplicar las ideas lingüísticas de Chomsky al ámbito de la música.

Stefan Koelsch (2004) y su equipo, del Instituto Max Planck de Ciencias del Cerebro Humano y de la Cognición de Leipzig, afirman que la música y el lenguaje comparten el aspecto semántico, por lo que se puede hablar de semántica musical (basada en la semántica lingüística, aunque no se trata de la misma). Este científico alemán llevó a cabo un experimento en el que pidió a una serie de voluntarios, sin formación musical ni conocimiento de los pasajes musicales, que asociaran dichos pasajes (cuyos autores dejaron por escrito lo que significaban para ellos cuando los compusieron) con una serie de palabras; el resultado no fue en absoluto arbitrario, sino que el cerebro evaluó las palabras por su coherencia semántica con el pasaje musical (por ejemplo, un extracto de Strawinsky que se puede catalogar como *ferviente*, se relacionó semánticamente con el adjetivo *rojo*; ciertamente cuando algo es ferviente es porque se relaciona con el calor o el fuego, que es de color rojo). Parece ser, pues, que el cerebro humano está dotado de un mecanismo para “traducir” las melodías al lenguaje cotidiano.

Por su lado, David Crystal (1997b: 355) describe cómo la invención, por parte del músico francés Jean Francois en el siglo XIX, del famoso lenguaje musical Solresol se aplicó al lenguaje para crear una lengua universal:

Solresol, or “Langue Musicale Universelle”, was based on the principle that the tones of music, as named in the seven-note diatonic scale (do, re, mi, fa, sol, la, si), could be used as the elemental syllables of a universal language. Two-note combinations were used for grammatical words, e.g. si “yes”, do “no”, re “and”, dore “I,” domi “you.” Common words used three-note combinations, e.g. doredore “time” [...]. Over 9,000 five-note combinations were used for the names of animals, vegetables, and minerals. Semantic opposites were often expressed by reversing the order of syllables, e.g. misol “good” vs solmi “evil.”

Aunque este lenguaje fue muy popular a mediados del siglo XIX, debido a su dificultad de aprendizaje y al límite de sonidos, no prosperó como lenguaje internacional.

Tanto en la música como en el lenguaje, la decodificación del mensaje (y, por tanto, la transmisión del contenido emocional y semántico) depende de la entonación, del contorno melódico, de acentos, de cambios en intensidad y velocidad y de la forma de expresión (Marín 1982: 470). Lo mismo opina Edna Weale (1997): “A language is spoken in a series of sound patterns which are comparable to music in the sense that speech has meaning if it has the right tempo, vibrations, key, inflections and timbre. The more of these qualities the speech has, the easier it is for the interpreter to reproduce it in another language”. Asimismo, la música es en muchas ocasiones denominada discurso intensificado, pensemos en la música *rap*, donde priman las rimas, o en la poesía, forma intermedia entre música y lenguaje.

También para David Crystal (1997b: 175) música y lenguaje comparten algunos rasgos. El lenguaje toma prestado de la música una serie de términos (*piano*, *forte*, *crescendo*, etc.) para describir y analizar características suprasegmentales. Del mismo modo, algunos músicos han utilizado estudios suprasegmentales del lenguaje para catalogar los atributos de la voz; un proceso que muestra este tipo de análisis es el que graba la voz de una persona

atendiendo a criterios lingüísticos como el dialecto que habla, la edad, la cualidad de la voz, etc.

Por último, la habilidad musical y la producción del lenguaje implican estructuras muy complejas y funciones multimodales (como la perceptiva, la memorística, la léxica y la motora), por lo tanto ambas capacidades siempre se manifiestan junto con otras funciones. Por ejemplo, a la hora de cantar la memoria se pone en funcionamiento, ya que siempre somos capaces de recordar una canción o parte de ella. Por otro lado, la capacidad motora se activa cuando bailamos al ritmo de lo que está sonando: “Rhythm is the universal component of music. [...] People dance, nod, shake, swing, stride, clan, and snap to music, and that is a strong hint that music taps into the system of motor control” (Pinker 1997: 537). No obstante, esta capacidad también es esencial cuando hablamos, ya que parte de la información se comunica con el lenguaje corporal, es decir, con gestos faciales o movimientos de manos y cuerpo.

2.2.2 Diferencias

Según Marín (1982: 470-471), “el lenguaje es en gran medida un sistema simbólico referencial que representa nuestro conocimiento del mundo [...] las palabras son símbolos que existen no solamente como entidades fonológicas sino como representantes de sus referentes”. Frente a esta definición de lenguaje, este mismo autor propone la siguiente definición de música: “es un sistema de comunicación en el que cada pieza de música consiste en unos cuantos elementos no referenciales que se combinan de acuerdo con reglas sintácticas y estilísticas establecidas de armonía, melodía, timbre, ritmo o forma musical”. Por tanto, mientras las palabras son representativas de su referente, la combinación o secuencia de sonidos que componen la música no son elementos referenciales.

Aún hoy día existen muchas lagunas sobre las distintas funciones musicales, ya que éstas varían en cada persona, e incluso no siempre todo el mundo las desarrolla. Así, pues, no hay paradigmas de referencia mediante los que llegar a conclusiones, a diferencia de lo que ocurre con el lenguaje, dónde sí se sabe cuáles son los patrones que se han de alcanzar para desarrollar plenamente la capacidad lingüística. Esta misma diferencia la señala Pinker (1997:529), quien enfatiza el hecho de que toda persona sin problemas neurológicos es capaz de hablar y entender una lengua, no ocurriendo lo mismo con la música, pues no todo el mundo es capaz de tocar un instrumento o entonar una melodía. Es cierto que para poder hacer música es necesario tener aptitudes para ello, pero también hay quien opina que estas aptitudes se pueden aprender y, por tanto, desarrollar. De hecho, Dowling y Harwood (1986: 235-238) consideran que todas las personas tienen capacidades musicales, y que el no desarrollarlas tiene que ver con la división del trabajo de las sociedades industrializadas, en las que el artista es el encargado de proporcionar música y el resto de la población se convierte en consumidores; se anima, en cierta manera, a que la gente no desarrolle sus capacidades musicales. Asimismo, Cecilia Jorquera (Tejada 2003: 14) dice: “Ambas competencias [la lingüística y la musical] parecen ser innatas, pero la primera se estimula cotidianamente y por ello se desarrolla de manera adecuada, mientras la segunda, *Tone Chroma*, que está relacionada con la música, si no se estimula a través de una ecuación musical específica, tiende a desaparecer”. Esta idea conecta directamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, anteriormente expuesta, ya que todos nacemos con una serie de capacidades o inteligencias, entre ellas la musical, y se desarrollan más o menos en función de lo que las practiquemos. De hecho, Piaget (Campbell 2001: 14) ya señaló el carácter innato de la capacidad musical, que —según él— está lista para activarse a partir de los tres años. Lo mismo exponía John Sloboda (1987:1) para quien, si bien la mayoría de nuestras respuestas a la

música se aprenden, no se puede negar que en los orígenes esta capacidad parecía ser innata, al ser común a toda la especie humana.

Por último, otras diferencias que apunta Pinker (1997: 529) entre el lenguaje y la música son las siguientes:

- 1) La sofisticación musical suele variar bastante entre culturas y períodos de tiempo, mientras que en el lenguaje los cambios no son tan acusados.
- 2) La música sólo transmite emociones sin forma, mientras que el lenguaje denota significado, que a la vez produce emociones concretas.
- 3) La música es una tecnología y no una adaptación como el lenguaje.

2. 3 Características comunes del lenguaje y de las canciones

En 1975, Yukiko Jolly establece una relación directa entre la música y el lenguaje, y afirma que las canciones y el lenguaje hablado comparten el mismo canal, además del ritmo y la melodía, representando ambos una forma de comunicación lingüística. Aunque Jolly reconoce diferencias entre las canciones y el discurso normal en términos cuantitativos, cualitativamente estima que son similares y, por tanto, considera las canciones no sólo como material válido sino como un método perfecto para aprender una lengua extranjera.

El lenguaje que los padres (sobre todo las madres)⁴ emplean con sus bebés en los primeros años de vida y el lenguaje que utilizan los profesores de TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) con alumnos adultos (Fonseca 1999) se pueden equiparar al lenguaje que se usa en las letras de las canciones, ya que los tres comparten una serie de características. A saber, los adultos modifican su habla cuando interactúan con los bebés para que estos adquieran la lengua materna, y los profesores de TESOL hacen lo

⁴ En inglés recibe varias denominaciones: “motherese”, “parentese”, “caretaker talk” o “Child-Directed Speech”.

mismo para facilitar al alumnado el aprendizaje de la nueva lengua; estas modificaciones del habla, tanto de la persona que cuida al bebé como del profesor de una lengua extranjera, van desapareciendo conforme el bebé crece o los alumnos adquieren una mayor competencia, respectivamente. A continuación pasamos a ver las modificaciones que se producen en ambos casos, muchas de las cuales tienen lugar también en las canciones.

Nivel Fonético- Fonológico	{ Alargamiento silábico Entonación exagerada Exclamaciones Pausas en la pronunciación Velocidad de pronunciación ralentizada Énfasis en palabras clave Repetición
Nivel Gramatical	{ Oraciones simples, activas y repetitivas Oraciones breves e inteligibles Oraciones imperativas e interrogativas
Nivel Semántico	{ Léxico limitado y sencillo Diminutivos con fines afectivos Referentes concretos

Fuente: (Murphey 1990: 99-101; Fonseca 1999: 72-88).

Esta visión es acorde al enfoque comunicativo de la Pragmática, que secunda la posición interaccionista de la adquisición de la lengua materna, frente a otros enfoques como el conductista y el innatista. La teoría conductista partía de dos principios básicos: la imitación y el refuerzo; los niños aprenden a hablar y a cantar porque imitan a sus padres, quienes refuerzan el comportamiento de sus hijos de forma positiva si el lenguaje es correcto y de forma negativa si lo que dicen es agramatical. Este enfoque gozó de gran popularidad hasta la década de 1960, momento en el que comenzaron a surgir nuevas investigaciones que invalidaban en parte esta teoría; por ejemplo, los adultos hablan de forma rápida y a veces usando estructuras gramaticales incorrectas, lo que no impide que los niños aprendan las normas apropiadas, normas que aprenden no al ritmo que marquen los adultos sino a su propio ritmo, cuando están preparados cognitivamente para ello. Por otro lado, según la postura innatista de Noam Chomsky, los niños cuando nacen ya poseen un mecanismo genético para la adquisición del lenguaje (“Language Acquisition Device”) mediante el que, al estar expuestos a información lingüística, aprenden las reglas lingüísticas generales; más adelante, Chomsky empezó a hablar de “Universal Grammar”, que definió como conjunto de principios común a todas las lenguas, base de su gramática generativa. Por último, la teoría interaccionista se centra en la importancia del contexto lingüístico y su interacción con las capacidades innatas del niño para el desarrollo del lenguaje. Para los defensores de esta postura, el lenguaje modificado que utilizan los padres para interactuar con los niños es de crucial importancia en el proceso de adquisición. Un hecho que prueba la importancia de la interacción entre niños y adultos en el desarrollo del lenguaje es que cuando ésta no se produce, se percibe una evolución anormal de la capacidad lingüística del menor. La existencia de los denominados “niños selváticos o salvajes” refuerza esta teoría pues, al haber vivido aislados, no aprendieron a hablar; como su capacidad de expresión lingüística está en la mayoría de los

casos completamente mermada, es bastante difícil —por no decir imposible— de recuperar. Aunque la lista de estos niños es bastante extensa a lo largo de la historia, a continuación incluimos algunos de los casos más significativos.

Niños Selváticos

Conocido como	Fecha en que se descubrió	Edad con la que contaba
Niño-Lobo de Hesse	1344	7
Primer Niño-Oso de Lituania	1661	12
Victor de Aveyron	1799	11
Gaspar Hauser de Nuremberg	1828	17
Kamala de Midnapur	1920	8
Niño confinado de Pensilvania	1938	6
Niño-Gacela de Siria	1946	?
Niño de Nueva Delhi	1954	12
Yves Cheneau de Francia	1963	7
Genie, Estados Unidos	1970	13
Robert de Uganda	1985	6
Oxana Malaya de Ucrania	1991	8
Jeffrey Baldwin de Toronto	2002	6

Fuente: CRYSTAL, David. 1997². *The Cambridge Encyclopedia of the Language*. Cambridge, Cambridge University Press; *A list of isolated, confined and feral children* en <www.feralchildren.com> (23/01/06).

De entre estos casos destaca el de la niña estadounidense Genie, que fue descubierta en 1970 en Los Ángeles, cuando tenía trece años y medio. Lo peculiar de este caso es que, a diferencia de otros, Genie estuvo aislada desde los catorce meses en una habitación de su casa por su propio padre. A pesar de todos los esfuerzos del equipo que la asistió para mejorar su calidad de vida, y por tanto su capacidad lingüística, pocos fueron los progresos de Genie en este ámbito. Debido a la edad en que se la encontró, su caso corrobora la “teoría

del período crítico” de Lenneberg (1967) según la cual, si no se desarrolla el lenguaje antes de la pubertad, es muy difícil que una persona desarrolle su competencia lingüística.

En resumen, los tres enfoques aportan datos importantes para el desarrollo del lenguaje. Por un lado, es cierto que los niños imitan el lenguaje de los adultos, pero la imitación no explica la adquisición de las estructuras complejas, para lo que se necesita la capacidad lingüística innata. Asimismo, la postura interaccionista se hace necesaria para explicar cómo los niños aprenden a emplear el registro adecuado según el contexto en el que se encuentren; además, cuando no ha habido interacción hay evidencias de que el lenguaje no se desarrolla de forma normal (por ejemplo, en casos de niños que no se comunicaban con sus padres sordomudos⁵).

Así, pues, el lenguaje usado por los padres sirve de guía lingüística en la adquisición del lenguaje por parte del bebé, y también de los alumnos en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera (Fonseca 1999: 72). Como ya se dijo anteriormente, primero se adquieren los elementos suprasegmentales, presentes tanto en la capacidad musical como en la lingüística, para luego dar paso al aprendizaje de los elementos lingüísticos propios de la lengua. Conforme a nuestra hipótesis, el uso de la música solventa gran parte de los problemas prosódicos en la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos; mientras en la primera lengua los elementos prosódicos y suprasegmentales son los primeros que se aprenden a dominar, en el aprendizaje de una lengua extranjera estos rara vez se conseguirán controlar de forma absoluta. A continuación destacamos las peculiaridades del aprendizaje de los adultos de una lengua extranjera, frente a la adquisición de la lengua materna:

⁵ Destaca el caso de Jim (Lightbown y Spada 1993: 15), hijo de padres sordomudos, que con tres años y nueve meses no había desarrollado el nivel lingüístico apropiado para su edad debido a su escasa interacción con otros adultos. Aunque Jim escuchaba la televisión no desarrolló su capacidad lingüística porque ni siquiera se comunicaba mediante el lenguaje de signos con sus padres. Por el contrario, no le ocurrió lo mismo a su hermano más pequeño, pues Jim ejercía de interlocutor con el que hablar.

1) Los adultos ya dominan una lengua, por tanto no existe necesidad de comunicarse en otra, a menos que haya como veremos más adelante, en términos de Robert Gardner (1960) una “motivación instrumental” (con fines académicos o laborales), o “motivación integradora” (para conocer la cultura, poder entablar relaciones con los nativos, etc.).

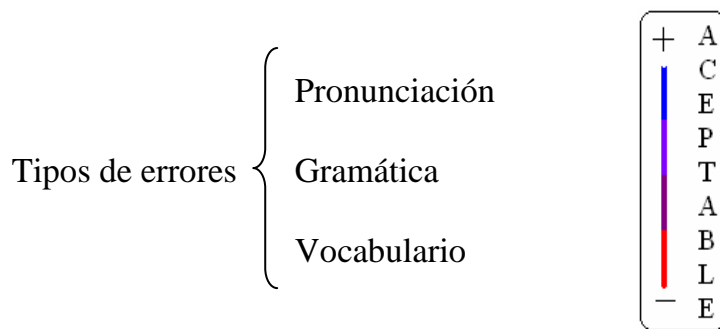
2) Los adultos tienen menos tiempo y posibilidades para practicar la lengua extranjera, mientras los niños utilizan la lengua materna para comunicarse, jugar, expresar emociones, etc.

3) Emocionalmente los adultos son más conscientes del proceso de aprendizaje, por lo que pueden sentir miedo al ridículo y ansiedad al tener que hablar en una lengua que no se domina.

4) Los adultos poseen destrezas y estrategias cognitivas que deben facilitar el aprendizaje de la nueva lengua (por ejemplo, leer, memorizar, usar diccionarios, etc.).

5) A los adultos se les tolera determinados tipos de errores para que la comunicación no se vea interrumpida.

A colación de este último punto, dentro de las teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera hemos de destacar —frente al enfoque conductista— el enfoque cognitivo, según el cual el análisis del error juega un papel fundamental. Los errores muestran la naturaleza del proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que los estudiantes descubren cómo funciona la lengua extranjera. Tal y como muestra el análisis contrastivo, los errores prosódicos se deben a la influencia de la lengua materna, y a factores externos como materiales o métodos de enseñanza inadecuados; los errores prosódicos llegan a ser sistemáticos, quedando fosilizados. No obstante, como el acento extranjero no supone un grave problema de comunicación, los errores de pronunciación son más aceptables que los de gramática, siendo los errores léxicos lo que más ambigüedad pueden crear, tal y como ilustramos en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia

El análisis de errores es complicado, pues identificar el tipo de error resulta difícil, ya sea de pronunciación, gramática o vocabulario. Pero a pesar de esto, la investigación sobre los errores es un campo fructífero para avanzar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa. Precisamente por ello en los niveles más avanzados del aprendizaje de una lengua extranjera, la musicalidad del lenguaje es especialmente relevante. Las letras de las canciones quedan grabadas en la mente por los sonidos de las palabras, y el significado se adquiere de una forma generalizada.

Por tanto, para validar nuestra hipótesis podemos establecer un paralelismo entre la adquisición de los elementos suprasegmentales en la lengua materna y el uso de canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en éstas se encuentran todos los elementos prosódicos (ritmo, entonación, melodía, acento y rima). Otro paralelismo lo encontramos en factores como el afecto y la motivación, que juegan un papel relevante en el aprendizaje de la entonación (Fonseca 1999: 76). El carácter afectivo implícito en las canciones, junto con su carácter lúdico y su acción quinesiológica han llevado a Murphey (1990: 101) a denominar a las canciones como “communicating teddy-bears-in-the-ear”. En efecto, para llevar a cabo un mejor aprendizaje de una nueva lengua es fundamental hacerlo de forma comunicativa, y a ello contribuye el saber expresar nuestras emociones. A

través de las canciones se puede lograr este aprendizaje, ya que éstas son uno de los mejores recursos para abrir el mundo emocional (Rintell 1990).

2.3.1 El estudio de Tim Murphey

Tim Murphey (1990: 38), tras analizar el número de palabras por minuto en las canciones, afirma que el promedio es mucho menor que el de cualquier conversación o lectura en voz alta. Es precisamente ese ritmo más lento lo que convierte a las canciones en un magnífico recurso en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este autor también destaca entre sus características el que sean de interés humano, pues a través de las canciones se expresan emociones y pensamientos, provocando un diálogo o una conversación con el oyente; esto pone de manifiesto la función interpersonal del lenguaje de Halliday (1978: 46), que consiste en el establecimiento de relaciones sociales, facilitadas por la expresión de sentimientos que la música consigue hacer brotar en el ser humano. Por tanto, estas características de las canciones vienen también a ratificar nuestra hipótesis de que su uso facilita la formación sociolingüística de los alumnos.

Para Murphey (1990:46) la mayoría de las canciones no contienen referencias específicas de lugar, tiempo ni género. Según él, esto es una ventaja a la hora de aprender una nueva lengua, porque el oyente colocará a sus propios personajes en la letra de la canción, a la par que relacionará el mensaje con su vida, lo que hará que le sea más fácil recordar las palabras. Las canciones, al carecer de referencias temporales, se pueden usar en cualquier momento. De hecho, las canciones con presencia de tiempos pasados pueden calificarse de narrativas, siendo el tiempo presente el que se emplea en la mayoría de las canciones; en caso de que aparezca el futuro en las canciones, su función es la de reflejar intenciones o la idealización de sueños futuros: “A song cannot be read —its lyrics may be read as a text but a song must be heard by listeners for it to exist truly as a song, and the time and context during

which it is heard become situational anchors for the song” (Murphey 1990: 67). Asimismo, según Murphey, en la mayoría de las canciones predominan los pronombres personales “you” y “I”, que pasan de referencias genéricas a concretas cuando el oyente escucha la canción, dotándolas de un contexto extratextual propio; precisamente por el carácter inespecífico de estos pronombres, él afirma que no existen diferencias de género en las letras. No obstante, nosotros no estamos completamente de acuerdo con ello. En primer lugar, en la gran mayoría de las canciones *pop*, aunque estos pronombres aparezcan sin referencia de género, el oyente establece una relación entre el pronombre “I” y la persona que canta, y el pronombre “you” y el interlocutor de quien canta, si aparece explícito en la letra. En segundo lugar, en muchas canciones en lengua inglesa aparecen pronombres de tercera persona que identifican al personaje de forma directa; además, en las canciones abunda el uso de términos como “boy” o “girl”, o bien surgen nombres propios que aluden a uno u otro género, por lo que se puede deducir cuál va a ser el papel que desempeñará en la narración o diálogo que supone toda letra de una canción. Por tanto, las letras de las canciones no suelen carecer de referencias de género.

No obstante, es interesante resaltar que Murphey (1990: 74-75) también recoge en su estudio la posibilidad de clasificar las canciones —en términos de Umberto Eco— como un texto abierto con el que los oyentes interactúan, dando diferentes interpretaciones según su estado afectivo-emocional y cognitivo, siendo ellos quienes proporcionan el cierre del texto. Por ello las canciones son de gran valor pedagógico, dada su importancia en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de las personas, fuente de estimulación para cualquier proceso de aprendizaje: “songs [...] “evoke emotion”; they present candidness not found in everyday conversation which often give us a lift (positive feelings); this intimacy is a private ‘one-sided’ feeling constructed by the listener” (Murphey 1990: 91).

Sin embargo, no hemos de obviar que algunas canciones aportarán más dificultades en el aprendizaje de una lengua que beneficios. De hecho, Hodge (1985) expone las siguientes:

1) Debido al acompañamiento musical y a la presencia de diferentes voces, a veces es más difícil entender las letras de las canciones que el lenguaje hablado.

2) En las canciones se pueden distinguir dos estructuras sintagmáticas (la sintaxis verbal y la entonación), lo que puede conducir a múltiples interpretaciones y, por tanto, crear ambigüedad.

Por todo ello, este mismo autor da una serie de pautas a la hora de elegir canciones para clase. Él recomienda que las canciones tengan un vocabulario reducido, que las frases sean cortas y que tanto las palabras como las estructuras se repitan, pues todo esto facilitará su comprensión (Hodge 1985).

2.3.1.1 “Din in the head”

Murphey (1990) avanza un poco más en el campo que nos ocupa al comparar las canciones *pop* con diferentes conceptos: en primer lugar, con el lenguaje egocéntrico propuesto por Piaget, y en segundo con el lenguaje interior que señala Vygotski. Asimismo, establece una relación entre las canciones, concretamente entre el fenómeno que él denomina “song stuck in my head phenomenon” (canción que se repite de forma involuntaria en la cabeza) y el concepto “din in the head”, expresión acuñada por Elizabeth Barber en 1980. Tres años más tarde Krashen utilizaría también este último concepto para referirse al mecanismo propuesto por Chomsky para la adquisición del lenguaje, e incluso formula su propia hipótesis: “The Din is a result of stimulation of the Language Acquisition Device” (Krashen 1989: 39). La acepción general del término “din” es la de estruendo o estrépito, pero

según lo utiliza Murphey significa sonidos o palabras que se repiten de forma incesante, a veces de forma consciente en la cabeza.

La importancia del fenómeno “song stuck in my head” reside en que gracias a la melodía, entonación o ritmo que se repite, se puede retener la información de forma más estable, al mismo tiempo que es más accesible cuando la necesitamos. Esta misma idea es la que apoya el grupo de investigación del departamento de Psicología y Ciencias del Cerebro de Dartmouth College (New Hampshire): “Auditory imagery occurs when one mentally rehearses telephone numbers or has a song ‘on the brain’ —it is the subjective experience of hearing in the absence of auditory stimulation, and is useful for investigating aspects of human cognition” (Kraemer et al. 2005).

La información que a continuación aportamos en torno al lenguaje egocéntrico y al lenguaje interior, se limita a los datos más relevantes para los objetivos de nuestra investigación.

2.3.1.2 Lenguaje egocéntrico de Piaget

Jean Piaget (Vygotski 1987: 35) define el lenguaje del niño como un lenguaje egocéntrico a medio camino entre el autismo y el lenguaje social; este último es el lenguaje que el niño utiliza para comunicarse con otras personas, mientras que en el primero el niño habla sólo y para sí mismo, sin tener en cuenta a su oyente. Es un lenguaje que no tiene ninguna finalidad en la actividad ni en el pensamiento del niño, simplemente lo acompaña. Al ser egocéntrico, es un lenguaje incomprensible para los demás. Una de las principales características que le atribuye es la repetición involuntaria, en la que a su vez distingue tres categorías diferentes de repetición:

- 1) Repeticiones ecoicas, en las que se repiten palabras sin significado que no van dirigidas a ningún receptor.
- 2) Monólogos, en los que el niño piensa en voz alta.

- 3) Monólogos colectivos, en los que los niños parecen estar hablando entre ellos, pero en realidad cada uno mantiene un monólogo individual.

Este lenguaje egocéntrico, que según Piaget desaparece aproximadamente a la edad de seis o siete años, conforme a Murphey podría ser un “din” que se manifiesta de forma externa, y añade —como ya apuntó Vygotski (1987: 41)— la posibilidad de que este tipo de lenguaje no desaparezca sino que se convierta en “lenguaje interior”, o incluso sugiere que el paso siguiente al lenguaje egocéntrico son las canciones. Para Tejada (2003: 24) en este tipo de lenguaje tendría cabida “el canto-monólogo”, expresiones sin intención comunicativa, con carácter privado y egocéntrico. Con estos cantos el niño intenta descubrir su voz de forma lúdica y placentera.

2.3.1.3 Lenguaje interior de Vygotski

Vygotski (1987: 173) define su concepto de lenguaje interior como la evolución y desarrollo del lenguaje egocéntrico de Piaget. Este lenguaje interior es la interiorización personal del lenguaje social que tiene lugar a medida que se desarrolla el pensamiento abstracto, es el habla para uno mismo. Además, este lenguaje interiorizado tiene unas funciones determinadas, como por ejemplo la de ayudar a la orientación mental y la comprensión consciente, solucionando dificultades. El niño utiliza este tipo de lenguaje para acompañar la actividad que está realizando; asimismo, le sirve como instrumento de expresión de su pensamiento, para encontrar posibles soluciones a los problemas que se le planteen en su actividad. Las características más sobresalientes del lenguaje interior que propone Vygotski se pueden clasificar como sigue:

- 1) Sintaxis particular: predominio de predicados y, por tanto, ausencia de sujetos.
- 2) Al tratarse de un diálogo con uno mismo, la vocalización de las palabras casi desaparece o tiende a descender.
- 3) Al reducirse tanto la sintaxis como los sonidos, el lenguaje interior trabaja a nivel semántico, especialmente con el sentido y no con el significado.

Estas mismas características, según Murphey (1990: 110), las comparten las canciones, en las que predominan los verbos y desaparecen los sintagmas nominales. Asimismo, el entendimiento de las letras de las canciones viene proporcionado por su sentido, ya que las palabras pueden tener diferentes significados, son los propios oyentes en su contexto personal los que las dotan de significado. Además, Murphey amplía la relación entre lenguaje interior y canciones, porque en ambos casos pensamos sobre temas (como el amor o las relaciones sexuales) que no nos atreveríamos a abordar cuando hablamos. No obstante, este autor deja bien claro que las canciones no se pueden considerar como discurso interior, sino que se pueden utilizar para explicar cómo funciona el lenguaje a nivel mental e interior.

Por último, las características de este lenguaje interior son compartidas por uno de los avances tecnológicos que han revolucionado la forma de escuchar música: el *walkman*, que permite reproducir canciones de forma íntima y secreta. Para Murphey (1990: 111), esta forma de escucha puede tener resultados negativos, ya que puede crear una representación del mundo exterior equivocada, fruto de los pensamientos internos producidos por la música. Pero también hay quien opina lo contrario (Hosokawa 1984: 175), es decir, escuchar música con el *walkman* permite la movilidad de la persona y no supone ningún comportamiento antisocial.

En conclusión, la influencia de la música en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje queda patente. Es en las canciones donde las capacidades lingüística y musical interactúan; además de las implicaciones emocionales que conllevan, de ahí que las consideremos como un excelente recurso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa.

3. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1 Paradigmas lingüísticos

La enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando a la par que se desarrollaba la lingüística en Occidente. Por ello, para comprender las distintas metodologías, es imprescindible contextualizarlas en el correspondiente paradigma lingüístico (Alcaraz Varó 1990) en que surgieron. De ahí, que a continuación exponamos una breve historia de la lingüística en el mundo occidental.

3.1.1 Lingüística Tradicional

Aunque la historia del lenguaje es tan antigua como la de la humanidad, es a partir de la época clásica cuando se empieza a discutir sobre sus orígenes y características. De hecho fueron Sócrates, Platón y Aristóteles —desde el ámbito de la filosofía— los primeros en abordar temas lingüísticos. No obstante, será la Escuela de Gramática Estoica, en el siglo III a.C., la primera en considerar los estudios del lenguaje como una disciplina independiente de la filosofía (Robins 1997: 20). Frente a los estoicos, que eran racionalistas, surgen los gramáticos alejandrinos que, con su punto de vista empírico, sientan las bases de la lingüística que conocemos hoy día. En cuanto a los romanos, lo que ellos hicieron fue aplicar los rasgos de la gramática griega (categorías gramaticales y fonológicas) al latín, que durante la Edad Media se convertiría en la “lingua franca” no sólo de la educación y el comercio, sino también de la religión en Europa. La aportación más significativa de este período es la gramática especulativa, una teoría de la gramática universal según la cual, a pesar de la diversidad cultural, el lenguaje se apoya en unos principios universales que comparten todas las lenguas del mundo.

Durante el Renacimiento, con el descubrimiento de América, los gramáticos se enfrentan con nuevas lenguas. Además las lenguas romances

empiezan a ganar terreno al latín, por lo que el ámbito de la lingüística se amplía, al mismo tiempo que se complica. En esta época destacan los gramáticos de Port-Royal A. Arnauld y C. Lancelot, con su *Grammaire Générale et Raisonnée* (1660), pero ésta no sería su única obra sobre el lenguaje, también destaca el manual *Nouvelle Méthode pour Apprendre Facilement et en Peu de Temps la Langue Latine* (1644) de Lancelot. Además, esta escuela será la primera en modificar e innovar la forma de enseñar una lengua, convirtiendo el aprendizaje en una tarea más fácil y rápida (Padley 1976: 210 y ss.). Su pedagogía consistía en enseñar la nueva lengua en la lengua de los alumnos, de ahí que Lancelot escribiese su gramática latina en francés, el idioma de los estudiantes.

Entre los siglos XVIII y XIX cabe destacar la figura de Wilhelm von Humboldt, porque supuso el lazo de unión entre la nueva lingüística comparativa y las ideas sobre el lenguaje de los siglos anteriores. Humboldt habla del lenguaje como una “actividad” (“energeia”) y no como un “producto” (“ergon”), no obstante también considera que cuando nos enfrentamos al lenguaje nos enfrentamos a un “producto” (Heath 1988). Según él, el lenguaje es la forma de expresar los pensamientos, pero también es la manera de dar forma e identidad a una nación.

Es en el siglo XIX cuando surge la gramática comparada. Los hermanos Grimm, con sus estudios sobre literatura popular alemana, lograron que la filología recobrara importancia, ya que hasta entonces ésta sólo se había centrado en las lenguas clásicas. Otro de los fundadores de la lingüística moderna como ciencia fue Franz Bopp. En efecto, tanto Bopp como los hermanos Grimm eran filólogos, pero muchos de sus discípulos ya fueron lingüistas; mientras los primeros veían el lenguaje como parte de la cultura de un pueblo, para los lingüistas el lenguaje ya era un elemento natural. De hecho, cuando se dividieron las ciencias en dos tipos (mentales y naturales), los lingüistas incluyeron su objeto de estudio dentro de las naturales,

convirtiendo el estudio del lenguaje en una “ciencia” (Harris y Taylor 1997: xx). A finales del siglo XIX, para la Lingüística Histórica lo importante era seguir una metodología, basada en la observación de los hechos, para poder explicar los cambios lingüísticos a lo largo de la historia. No obstante, Saussure constituiría un punto de inflexión, pues según él el lenguaje no evoluciona, sino que es un sistema estable y estructurado. Así, pues, Saussure rompe con la lingüística tradicional, que había comenzado con Sócrates, para dar paso a la lingüística del siglo XX, en la que el estudio del lenguaje se hace de forma sincrónica y descriptiva, frente al enfoque diacrónico y comparativo del siglo anterior. Tres serán los grandes paradigmas lingüísticos que dominen en este nuevo siglo: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática.

3.1.2 Estructuralismo

En los años 1950 y 1960, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna se fundamentaban en el Conductismo, que consideraba que la adquisición lingüística se debía a una cuestión de imitación por parte de los niños y de refuerzo negativo o positivo por parte de los padres. Estas mismas ideas se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo el paradigma imperante el Estructuralismo, corriente que se centra más en la forma que en los aspectos comunicativos del lenguaje.

Este paradigma lingüístico se desarrolló tanto en Europa como en los Estados Unidos. En Europa destacan las Escuelas de Ginebra (con Saussure), además de las de Praga (con Jakobson) y la de Copenhague (con Hjelmslev). Pero fue el Estructuralismo norteamericano el que más influyó en la enseñanza de lenguas, especialmente a través de Leonard Bloomfield. Otra corriente estructuralista que cabe destacar es la inglesa, en la que Michael Halliday —continuando el trabajo de Firth— creó su famosa lingüística sistemática, en la que se combinan la descripción de las estructuras lingüísticas con la investigación de las funciones del uso del lenguaje.

Como hemos indicado antes, el principal objetivo didáctico estructuralista era crear hábitos lingüísticos automáticos con los que los alumnos aprendieran la lengua, a través de ejercicios repetitivos (*drills*), sin dejar cabida a los errores. Los principales inconvenientes de estos ejercicios son los siguientes (Alcaraz Varó et al. 1993: 95):

- 1) Ausencia de material auténtico.
- 2) Descontextualización.
- 3) Su unidad de análisis es la oración.
- 4) Se basan en el estímulo-respuesta.
- 5) No son comunicativos, sino manipulativos.

Las teorías surgidas en el seno de este paradigma lingüístico dejaron de tener apoyo, entre otras razones por los inconvenientes expuestos. Además, la aparición en 1957 de la obra *Syntactic Structures* de Noam Chomsky y su reseña de 1959 contra *Verbal Behaviour* de Skinner significarían un giro en la lingüística del siglo XX, dando pie a la gramática generativa-transformacional.

3.1.3 Generativismo

El fundador de este paradigma es sin duda alguna Noam Chomsky, a raíz de su gramática generativa-transformacional. Mientras el Estructuralismo se basaba en la observación empírica de los datos, el Generativismo trabaja con datos abstractos de forma racional. Para Chomsky el lenguaje es creativo pues, mediante las reglas de transformación gramatical, las personas son capaces de producir una cantidad infinita de oraciones, incluso aunque no las hayan oído antes.

También fue Chomsky el que desarrolló el antiguo concepto de Gramática Universal; a saber, cada lengua tiene sus propias características en la estructura superficial (“surface structure”), pero a todas ellas subyace una

estructura profunda común (“deep structure”). Por lo tanto, la comparación de la lengua materna con la nueva lengua facilita, en cierta manera, el proceso de aprendizaje. Esta teoría dio paso al análisis contrastivo, según el cual cuánto más parecidas sean las lenguas, más fácil será de adquirir la nueva. A diferencia de los estructuralistas, los generativistas consideran los errores como parte necesaria en el proceso de aprendizaje, incluso aprecian su valor pedagógico, pues el alumnado aprenderá a partir del análisis de los mismos.

Mientras que en el Estructuralismo se defendía una metodología inductiva (los alumnos han de aprender la gramática mediante la práctica y observación), el Generativismo propugna una vuelta a la metodología deductiva, pues las explicaciones gramaticales son necesarias, aunque no tienen que ocupar toda la clase (Parkinson de Saz 1984).

Hoy día en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se combinan ambas metodologías. En los primeros niveles es más efectiva una metodología inductiva, ya que los niños pequeños no poseen un dominio de la terminología gramatical, por tanto es más fácil que aprendan la lengua por imitación (igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna) y no a través de explicaciones gramaticales. Mientras que en el caso de adultos, una metodología deductiva es conveniente, entre otras razones porque los propios estudiantes quieren aprender las reglas gramaticales de la nueva lengua, para así poder compararlas con las de la lengua materna y establecer posibles diferencias o asimilaciones (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 165-8). Este aprendizaje se suele llevar a cabo mediante distintos tipos de actividades, pero lo importante no es la práctica de unas estructuras gramaticales de forma mecánica, sino que se ha de tener en cuenta el significado que esas estructuras transmiten, el por qué, el cómo y el cuándo se emplean, en definitiva, se ha de contemplar su aspecto pragmático.

3.1.4 Pragmática

Hasta la década de 1980, los paradigmas se habían preocupado de desarrollar algunas destrezas lingüísticas más que otras. A partir de este momento, para el paradigma de la Pragmática el objetivo primordial sería la integración y el desarrollo de las cuatro destrezas, pues debemos escuchar, leer, hablar y escribir en la lengua extranjera igual que en la lengua materna, ya que la comunicación debe ser real y efectiva en cualquier contexto. Entre las principales características de este nuevo paradigma destacan las siguientes (Alcaraz Varó 1990: 116-7):

- 1) Uso de lenguaje real, de ahí su interés por el lenguaje en acción.
- 2) Su unidad de análisis lingüístico es el texto (escrito) y el discurso (oral).
- 3) Su interés principal es el proceso de aprendizaje y no tanto el resultado.
- 4) Su objetivo es el uso comunicativo del lenguaje: conversaciones, diálogos, funciones, etc.
- 5) La interdisciplinariedad de la lingüística con otras disciplinas como la psicología, la sociología o la informática.

Los métodos englobados bajo el paradigma de la Pragmática se caracterizan por utilizar *input*⁶ comprensible para los estudiantes, pues lo que importa es el mensaje y no la memorización de reglas gramaticales. No obstante, no se obliga a hablar a los estudiantes hasta que estos se sientan preparados para producir *output*. Los resultados muestran que estos métodos son más efectivos que todos los anteriores.

⁶ Recurrimos a este anglicismo, junto con el término usado para la producción *output*, ya que ambos son empleados en la terminología lingüística española.

3.2 Métodos didácticos del inglés como lengua extranjera

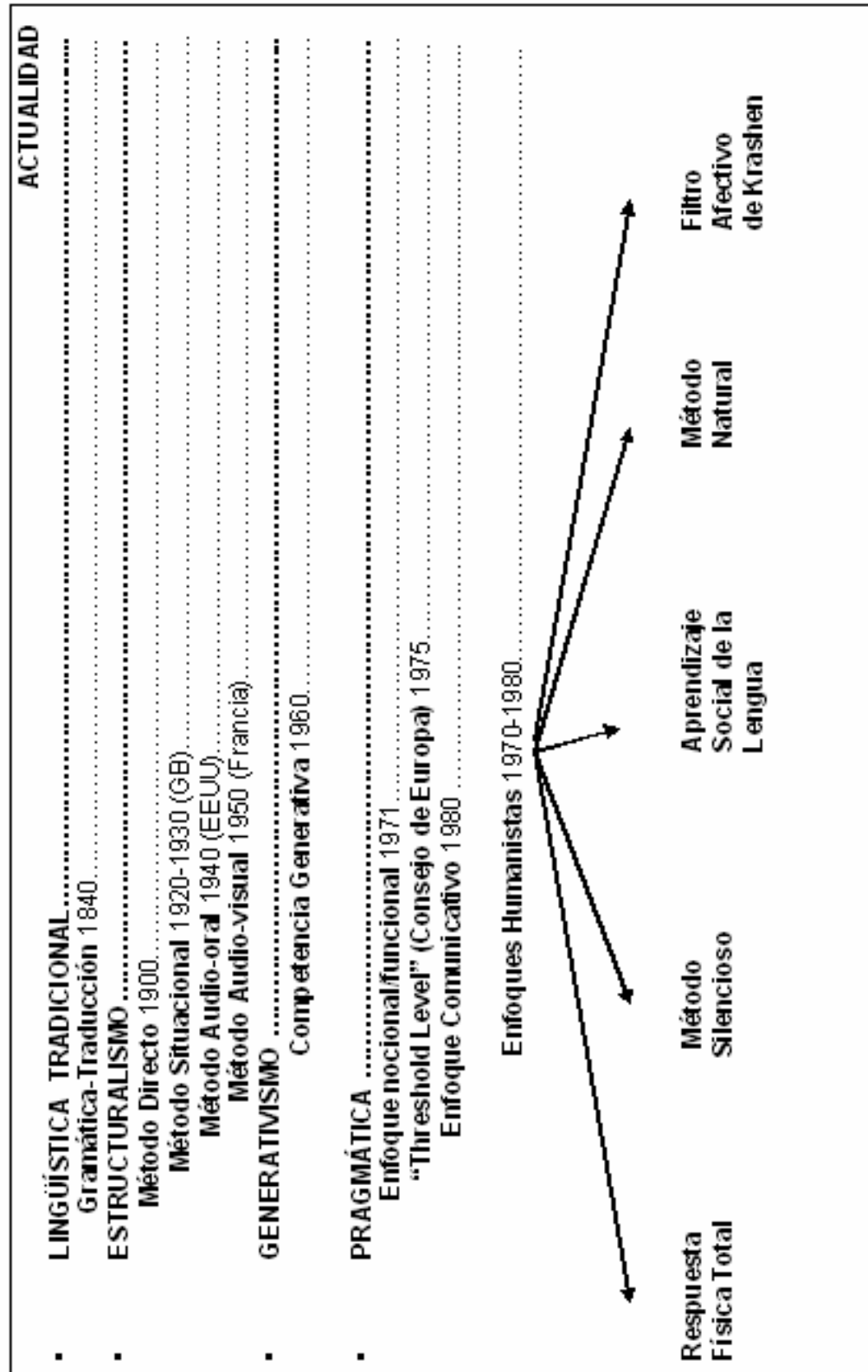
Hasta el siglo XX, el método empleado para la enseñanza de las lenguas era el método tradicional, también denominado “Gramática-Traducción” (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 42-44). Su principal objetivo era el aprendizaje de reglas gramaticales y listas de vocabulario, para llevar a cabo la traducción de textos literarios de las lenguas clásicas. Obviamente, este método no resultaba efectivo para el aprendizaje de las lenguas modernas.

La metodología, en palabras de Pilar Núñez (2002: 114-15),

constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula —papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc.— y que definen el estilo educativo del docente.

Aquí exponemos un esquema de los principales métodos y enfoques empleados a lo largo de la historia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, preferentemente del inglés, que a continuación abordaremos.

Métodos y Enfoques Didácticos



Fuente: Elaboración propia

Con la llegada del Estructuralismo cambia la forma de enseñar las lenguas extranjeras, dando lugar al florecimiento de varios métodos. En primer lugar, el “Método Directo” propone la práctica de la lengua oral, sin recurrir a la lengua escrita, la explicación gramatical ni la traducción (Parkinson de Saz 1984). Se parte de la teoría, que hoy día nadie apoya, de que aprender una lengua extranjera es igual que adquirir la lengua materna. Dado que los niños aprenden por la exposición a la lengua que se habla a su alrededor, los adultos deberían aprender una nueva lengua siguiendo el mismo procedimiento. Por ello, los profesores, a la hora de impartir las clases, sólo utilizan la lengua extranjera, y para facilitar el entendimiento también emplean imágenes y gestos. A pesar de ser un método activo, las interacciones entre profesorado y alumnado resultan bastante artificiales y fuera de contexto, careciendo de carácter comunicativo. Además, al ser un método basado en la práctica oral, el profesor es quien marca el ritmo y controla la situación del aula. Entre los defensores de este método hay que destacar a Otto Jespersen y H. E. Palmer, quienes lo extendieron por Europa. A pesar de que este método se desarrolló en los Estados Unidos, allí no fue muy relevante.

Tras los fallos encontrados en los métodos anteriores para aprender con éxito una nueva lengua, con el “Método Situacional” (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 52-54) se pretende organizar los contenidos lingüísticos conforme a diferentes contextos auténticos. El objetivo es introducir a los estudiantes el lenguaje empleado en determinadas situaciones reales, para así practicar qué se debe decir en situaciones concretas; no se trata tanto de aprender expresiones correctas sino adecuadas a cada momento. Entre las desventajas de este método cabe indicar la imposibilidad de clasificar todas las situaciones de la vida humana; además, el lenguaje empleado en muchas circunstancias es bastante complejo, por lo que sería muy difícil de aprender sin una explicación gramatical previa, con la dificultad añadida de un desorden en la secuenciación del material lingüístico.

En la Norteamérica de los años 1940 surge el “Método Audio-oral”, teniendo como base el Conductismo. Un factor que influyó en su desarrollo fue la necesidad de que el personal militar y sanitario aprendiese las lenguas de los países involucrados en la II Guerra Mundial. Entre los principales objetivos de este método destacan los siguientes (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 47):

- 1) Las destrezas principales son la comprensión y expresión orales, quedando en un segundo lugar las escritas.
- 2) El lenguaje es un conjunto de hábitos, por tanto, se aprende mediante la repetición e imitación.
- 3) Las estructuras básicas de una lengua deben aprenderse de memoria.
- 4) La forma prima sobre el contenido, de ahí la importancia de la pronunciación y la gramática.

Frente al “Método Directo”, este nuevo método presenta las estructuras de forma gradual y ordenada, de forma similar a las estructuras que aparecen en el lenguaje real. Aunque no es uno de sus puntos primordiales, también hace hincapié en la necesidad de aprender vocabulario de forma contextual. No obstante, los principios estructuralistas, antes mencionados, conllevan algunas desventajas: la práctica mediante ejercicios mecánicos y repetitivos, por tanto aburridos, conducen a la pérdida de la motivación y el interés. A pesar de los inconvenientes, uno de los grandes aportes de este método a la didáctica de las lenguas fue el uso de las tecnologías modernas, como los laboratorios de idiomas.

El complemento a este último método fue el “Método Audio-visual” (Nussbaum Capdevila 1994: 90), que se empezó a emplear en Francia en los años 1950, y obtuvo gran éxito en el resto de Europa durante las décadas de 1960 y 1970. Su punto de partida es el empleo de recursos visuales (carteles,

pósteres, dibujos, etc.) y auditivos (voz del profesor, grabaciones, bandas sonoras de películas, etc.) para enseñar la nueva lengua. Si en el método anterior era esencial desarrollar la comprensión y expresión orales, en el Audio-visual lo fundamental es desarrollar la capacidad de escuchar y comprender el lenguaje hablado, por lo que el nivel semántico cobra especial importancia, ya que el lenguaje se aprende mediante la comunicación. El uso de elementos visuales y auditivos auténticos permite introducir en el aula el lenguaje empleado en la vida real y en unos determinados contextos, lo que proporciona una comprensión más global por parte del alumnado. Por todo ello, la gran aportación de este método con respecto a los anteriores es su interés por enseñar la nueva lengua de forma comunicativa.

El paradigma Generativista superó al Estructuralista a lo largo de los años 1960, con sus correspondientes consecuencias en el campo de la didáctica de las lenguas. La aparición del nuevo binomio *competence/performance* fue esencial, siendo la competencia “la posesión intuitiva que tiene todo hablante nativo del sistema implícito de su lengua” y la actuación “el acto de producir o de interpretar un enunciado” (Alcaraz Varó 1990: 98-9).

Dentro de los métodos empleados durante el Generativismo, en primer lugar nos encontramos con el “Enfoque nocional/funcional”, que se asienta en la idea de que mediante el lenguaje se expresan nociones (tales como tiempo, espacio, cantidad, etc.) y, por otro lado, cuando utilizamos el lenguaje lo hacemos con unas determinadas intenciones, estamos hablando pues de las funciones del lenguaje (aconsejar, rogar, pedir, etc.) Mientras las nociones son parte de la competencia lingüística, las funciones pertenecen a la competencia comunicativa del lenguaje (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 61). Pero esto no quiere decir que exista una barrera entre ambos conceptos, sino todo lo contrario, pues para llevar a cabo las distintas funciones del lenguaje son necesarias unas nociones concretas. Este enfoque adquiere un gran relieve

cuando el Consejo de Europa acata para la enseñanza de las lenguas extranjeras la obra de A. van Ek, *Threshold Level* (1975), en la que presenta una clasificación de las nociones y funciones. De hecho, distingue seis grandes grupos de funciones (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 63):

- 1) Dar y pedir información (identificar, informar, preguntar, etc.)
- 2) Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales (acuerdo, desacuerdo, denegar, aceptar, etc.)
- 3) Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales (satisfacción, disgusto, interés, desinterés, etc.)
- 4) Expresar y averiguar sobre actitudes morales (excusarse, aprobar, rechazar, etc.)
- 5) Persuadir (sugerir, invitar, avisar, etc.)
- 6) Fórmulas de relación social (saludos, presentaciones, despedidas, etc.)

En resumen, este nuevo enfoque de enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante una metodología ecléctica en la que los contenidos gramaticales se presentan mediante una aplicación funcional y nocional del lenguaje.

Con el paso de un paradigma a otro, la terminología varía. De hecho, en el paradigma de la Pragmática se deja de hablar de métodos para pasar a hablar de enfoques, ya que se rechazan los modelos prescriptivos y cerrados, optando por un modelo teórico que sustenta las bases de la metodología (a saber, objetivos, contenidos, procedimientos, materiales, actividades y técnicas de aprendizaje en el aula) (Nussbaum Capdevila 1994: 87-8). En efecto, es bajo el paradigma de la Pragmática cuando realmente se desarrolla el “Enfoque Comunicativo”. Este enfoque se originó en Gran Bretaña a comienzos de los años 1960, a raíz del concepto de competencia comunicativa ya empleado. Entre sus partidarios destaca Widdowson (1978), que pretende una enseñanza basada en la comunicación y en el uso de lenguaje real y

auténtico. Por ello el contexto adquiere un significado especial, pues cada expresión tiene un significado determinado dependiendo del contexto. A continuación exponemos las bases sobre las que se asienta un acto comunicativo real (Madrid y McLaren 1995: 196):

- 1) Toda comunicación tiene lugar en un contexto concreto.
- 2) Para que exista comunicación es necesaria la interacción y, por tanto, al menos dos participantes, de ahí las actividades en grupos o parejas.
- 3) Al comunicarnos empleamos lenguaje real y auténtico, es decir, no está simplificado.
- 4) Hay partes imprevisibles en el acto comunicativo, no todo se puede planificar.
- 5) Toda comunicación es con una finalidad (pedir/dar información, felicitar/quejarse a alguien), por lo que el interlocutor ha de reconocer la intención del hablante y contestarle adecuadamente.
- 6) La comunicación resultará positiva, no porque haya existido una interacción lingüística correcta, sino por la obtención de la información necesaria.

La competencia comunicativa (Madrid y McLaren 1995: 190-1) se centra más en el proceso que en el producto del aprendizaje, siendo la meta que los alumnos puedan comunicarse tanto de forma escrita como oral en la lengua extranjera (competencia lingüística), expresando las ideas y contenidos de forma coherente y cohesionada (competencia discursiva), sabiendo recurrir a los registros apropiados para cada situación social (competencia sociolingüística), procurando una comunicación eficiente y sin interrupciones (competencia estratégica) y, finalmente, aplicando los conocimientos de la cultura del país de la lengua extranjera (competencia sociocultural). En este enfoque se concede mayor iniciativa al alumno que en otros métodos, mientras

que el profesor ha de facilitar el proceso de aprendizaje, habiendo una mayor interacción entre ambos. En resumidas cuentas, se da gran importancia a la motivación e interés de los alumnos.

En la década de 1970 y 1980, además de la relevancia de la comunicación, se empieza a demostrar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje de las lenguas, pues hemos de tener presente si el alumno está contento, es tímido, tiene miedo, etc. A saber, la enseñanza de nuevos contenidos no puede desligarse de los sentimientos y emociones, ya que son factores que influyen indiscutiblemente en el aprendizaje de una lengua. Esta preocupación por la afectividad dio lugar a nuevos métodos calificados como “Enfoques Humanistas”. Los rasgos principales de esta nueva metodología son la necesidad de cooperación y el trabajo en equipo, así como el beneficio de un ambiente relajado, elementos que resultarán en un aprendizaje más duradero y efectivo. A continuación pasamos a ver algunos de los métodos que se incluyen bajo este enfoque.

James Asher creó el método “Respuesta Física Total” (*Total Physical Response* o *TPR*) (Krashen 1982: 140-142), siendo su regla principal seguir las normas del profesor con el cuerpo (por ejemplo, si el profesor dice “stand up”, los alumnos deberán levantarse). Está comprobado que los movimientos físicos facilitan la comprensión y asimilación de la información. Los alumnos sólo hablarán cuando se sientan preparados para ello, técnica que reduce la ansiedad, puesto que no se ven en la obligación de hacerlo. Además, en este método los errores cometidos por los estudiantes se contemplan de forma natural, es decir, como una parte más del proceso de aprendizaje; la actitud positiva y tolerante del profesorado ante estos errores es fundamental para que los alumnos continúen su aprendizaje con motivación.

El “Método Silencioso” (*Silent Way*) (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 80-82), desarrollado por Caleb Gattegno, debe su nombre a que los tiempos de silencio también forman parte del proceso de aprendizaje. Este

método se basa en cómo funciona el lenguaje a nivel mental, de ahí la necesidad de tiempos de silencio (tanto en los alumnos como en el profesor) para conseguir una mejor asimilación y comprensión de la nueva lengua. No obstante, el contenido lingüístico se presenta de un modo estructuralista, pues el objetivo es el dominio de las estructuras gramaticales y la pronunciación, quedando el vocabulario relegado a un segundo plano. Entre los recursos visuales empleados están los gestos y una serie de varillas de madera de colores, que representan distintos objetos y conceptos; el uso de estas varillas permite un desarrollo de la imaginación y creatividad de los estudiantes, porque se emplean para transmitir todo tipo de información.

La aparición del método “Aprendizaje Social de la Lengua” (*Community Language Learning* o *CLL*) (Crystal 1997a) se debió a la aplicación de la teoría “Counselling Learning” de Charles Curran, al ámbito de la didáctica de lenguas. El punto de partida es el análisis de las experiencias emocionales de las personas que están aprendiendo una lengua, por lo que lo importante no es el contenido lingüístico sino el apoyo a los estudiantes; de ahí que sea fundamental un ambiente relajado y de compañerismo, tratando de evitar sentimientos negativos como la rivalidad, el miedo o la inseguridad. En este método hay que destacar el papel tanto del profesor como del alumno: el primero actúa como consejero y guía, mientras que el segundo se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, decidiendo los temas a tratar.

El “Método Natural” fue desarrollado por Krashen y Terrell (1983), quienes afirmaban que se trataba de una modernización del “Método Directo”, que defendía que la lengua extranjera se puede aprender de la misma forma que se adquiere la lengua materna. Por tanto, es importante la interacción, pero también se da por supuesto la existencia de una capacidad lingüística innata en el ser humano. Su principal objetivo es proporcionar material comprensible con contenidos de interés para los alumnos, por lo que la gramática no es el eje central, ya que de lo que se trata es de practicar la comunicación que antecede

a la producción. Por ello, al principio la información provendrá de parte del profesorado, ya que los alumnos aún no habrán adquirido suficiente competencia como para participar. De hecho, no se les obligará a hablar hasta que se sientan preparados, pudiéndolo hacer tanto en la nueva lengua como en la materna. Tampoco se lleva un control exhaustivo de los errores. En la actualidad este método se sigue empleando en la enseñanza de lenguas extranjeras; por ejemplo, en España el famoso curso *Home English* está basado en esta metodología.

En último lugar, tenemos el “Filtro Afectivo de Krashen” (1982: 30). Aunque fue discípulo de Noam Chomsky, Stephen Krashen formuló su propia teoría sobre el aprendizaje de una segunda lengua, que se cimenta en cinco hipótesis diferentes.

1) La primera hipótesis resalta la diferencia entre “aprendizaje” y “adquisición”, pues —según su autor— los adultos disponen de dos vías para desarrollar la segunda lengua: la primera sería la adquisición, proceso natural e inconsciente similar, aunque no idéntico, al de los niños cuando comienzan a hablar su lengua materna; la segunda forma de desarrollar una nueva lengua sería el aprendizaje, proceso consciente en el que se aprende la gramática de la lengua para dominarla. Para Krashen en este segundo proceso, más que aprender la lengua, lo que se aprende son cosas sobre la lengua. Una de las aportaciones de esta hipótesis es que la edad para adquirir una lengua puede superar la adolescencia, a diferencia de otras teorías que afirman que sólo los niños pueden adquirir una segunda lengua.

2) La segunda hipótesis es la del “orden natural”, es decir, resulta que el orden en el que se adquieren las estructuras gramaticales de la lengua es predecible; por ejemplo, las formas fáciles se adquieren antes que las complicadas (en el caso del inglés, concretamente en el nivel morfológico, el morfema /-s/ para formar el plural precede al de la /-s/ de la tercera persona del singular del presente, así como a la expresión de la posesión mediante el

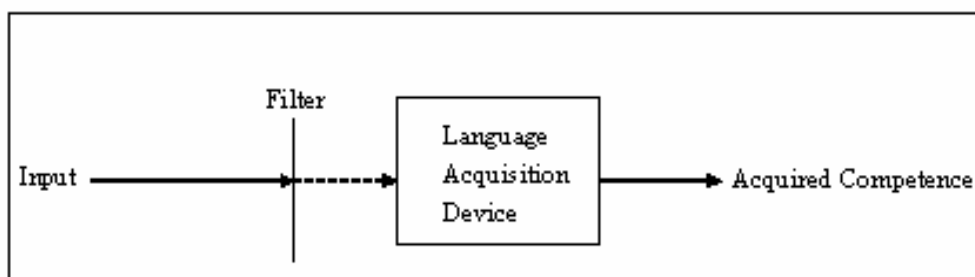
genitivo sajón /'s/). No obstante, esto no significa que todos los hablantes sigan exactamente el mismo orden en la adquisición de estructuras gramaticales, y tampoco que el orden de adquisición sea igual en la lengua materna que en una segunda lengua, aunque existen similitudes.

3) La tercera hipótesis es la de la “función monitora”, que continúa con la primera al postular que la adquisición es la responsable de la pronunciación de las primeras palabras y de la fluidez, mientras que el aprendizaje se encarga de monitorizar, es decir, de corregir lo que hemos adquirido. No obstante, el papel del aprendizaje es muy limitado cuando se habla la nueva lengua, debido a la falta de tiempo (por lo que se presta más atención al contenido que a la forma), y a que no siempre se conocen las reglas que hay que aplicar.

4) La cuarta hipótesis, conocida como la hipótesis “input”, expone que para avanzar en una segunda lengua es necesario incorporar información más allá del conocimiento que posea el estudiante de dicha lengua: “we acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i+1). This is done with the help of context or extra-linguistic information” (Krashen 1982: 21). Esta hipótesis reclama un papel primordial para las destrezas de oír y leer en las programaciones de lengua extranjera, porque de esta forma se potencian las otras dos destrezas implícitas en el proceso de adquisición (hablar y escribir), que no se aprenden sino que se adquieren y desarrollan a través del *input* recibido.

5) La quinta y última hipótesis es la del “filtro afectivo”, en la que se pone de manifiesto cómo los factores afectivos intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Entre estos factores, Krashen (1982: 31) destaca fundamentalmente tres: la motivación, la seguridad de la persona en sí misma y la ansiedad. Si las dos primeras son óptimas, el proceso de adquisición se verá reforzado; por otro lado, la ansiedad en un grado alto interferirá en el proceso, dando lugar a una paralización o empeoramiento de la adquisición, pues a pesar de que los estudiantes comprendan el mensaje,

éste puede que no llegue al mecanismo de la adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device). Según Krashen (1982:32) el esquema de cómo funciona el filtro afectivo sería el siguiente:



Tras este recorrido histórico a través de los distintos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, pasamos a concluir cuáles parecen ser los principios básicos para que una metodología sea efectiva:

- 1) El lenguaje recibido (*input*) debe ser comprensible para los alumnos.
- 2) Se han de tener en cuenta las variables afectivas y la motivación.
- 3) La necesidad del trabajo en grupos o parejas para desarrollar y adquirir la competencia comunicativa.

Estos tres puntos se encuentran recogidos en nuestra hipótesis sobre el uso de canciones como recurso didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa. Cada uno de ellos se correspondería con nuestros ámbitos lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico respectivamente.

3.3 Métodos de enseñanza de una lengua extranjera a través de la música

La finalidad de este apartado reside en corroborar el papel de la música como lenguaje universal. De hecho, la música es el eje del que parten tanto el Método Tomatis como la Sugestopedia para enseñar una nueva lengua. Estos

métodos se centran en el proceso de aprendizaje, pues más que el resultado final lo que interesa es el desarrollo de distintas estrategias y técnicas — mediante la música— para aprender a comunicarse en la lengua extranjera.

En relación con esto último, Madrid y McLaren (1995: 12-15) distinguen entre programaciones encaminadas a conseguir un producto (resultado) y programaciones centradas en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, a través de la música). Dentro de las primeras distinguen a su vez dos tipos: 1) Las programaciones gramático-estructurales, en las que lo que importa es que los estudiantes adquieran una competencia lingüística; 2) Las programaciones nocionales-funcionales, cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Pero tanto unas como otras enfatizan el producto final o el resultado alcanzado por los discentes. Por el contrario, las programaciones centradas en el proceso se llevan a cabo a través de actividades y tareas que los estudiantes también proponen; se presta atención no al resultado final, sino al aprendizaje en sí de contenidos, a las estrategias para aprender, al desarrollo de las distintas destrezas y a la motivación del alumnado. En esta segunda categoría se encuadrarían el Método Tomatis, la Sugestopedia y nuestra propuesta de aprender la lengua inglesa a través de las canciones, pues nuestro objetivo es que los alumnos adquieran algo más que los componentes lingüísticos de la nueva lengua; los estudiantes de Filología Inglesa —futuros docentes— han de ser especialmente partícipes de la configuración de su propio proceso de aprendizaje, deben ser capaces de trabajar y conocer el lenguaje auténtico a través de actividades que les motiven y les aporten conocimientos verdaderamente sociolingüísticos.

3.3.1 Método Tomatis

Alfred Tomatis, médico francés, creó el Método que lleva su nombre tras las investigaciones que llevó a cabo en los años 1950 sobre la importancia

del oído en el tratamiento de información. Conforme a este autor, los sonidos musicales y la voz materna influyen de forma positiva en el desarrollo de destrezas como la escucha y el habla. Los resultados de estas investigaciones han servido para distintos ámbitos (por ejemplo, el tratamiento de la dislexia), aparte de para la enseñanza de una lengua extranjera.

Cada lengua tiene sus propios tonos. Además, cada persona se centra en la memorización de los tonos y sonidos de su lengua materna, que son a los que están expuestos. A la hora de estudiar una nueva lengua —conforme al Método Tomatis— no se puede aprender a reproducir aquellos sonidos que no se han escuchado antes, por ello primero se ha de reeducar el oído, para después exponer a los estudiantes a frecuencias propias de la lengua extranjera, hasta que pasen a formar parte de su habitual mundo sonoro. Una característica particular del Método Tomatis es el uso de una máquina especial conocida como “el oído electrónico”: “a specially designed machine placed between the tape recorder and the head phones, the Electronic Ear modifies the sounds the recipient hears and, more especially, retrains the ear to hear sound correctly, in particular, high-frequency sound” (Bancroft 1982: 13). Tomatis aboga por el uso de este instrumento en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues —según él— no sólo mejora el acento y el habla de los estudiantes sino también su memoria auditiva.

Para la reeducación del oído se emplea música clásica. Este tipo de música lleva a la relajación y concentración necesarias para que se produzca el aprendizaje, comparable a la escucha del feto en el seno materno. De acuerdo con Tomatis (1991 citado en Fonseca 1999: 159), no se consiguen los mismos resultados con música moderna como el *rock*. Una vez reeducado el oído y que los estudiantes estén familiarizados con los sonidos propios de la lengua extranjera, se les expone a textos manipulados en la lengua término. Con este método se consigue un aprendizaje más holístico, a la par que se ahorra tiempo. De hecho, son muchos los centros que utilizan este método con

resultados positivos, pues los alumnos son capaces de reproducir rasgos propios (sonidos y entonación) de la lengua meta, además de afirmar sentirse más seguros y confiados al comunicarse en dicha lengua. No obstante, no se han llevado a cabo investigaciones suficientes al respecto y, por tanto, no existen datos reales para afirmar el éxito de este método.

3.3.2 Sugestopedia

Dentro de los enfoques humanistas de la enseñanza de lenguas extranjeras encontramos la Sugestopedia, que hemos decidido incluir en este apartado por la conexión que tiene con la música, eje de este trabajo. No obstante, es conveniente aclarar que en Bulgaria este método comenzó aplicándose al ámbito educativo en general, concretamente a las escuelas de Educación Primaria, en las que los resultados fueron extraordinarios.

El método, también conocido como “Superaprendizaje”, tiene sus orígenes en los años 1960, siendo su creador el psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov. En 1971 la doctora Evelyn Gateva se unió a su investigación, experimentando con una variante artística, es decir, analizando “las reacciones de los alumnos ante diferentes tipos de música y canciones e introduciendo juguetes, bailes, poesía, gran cantidad de juegos y materiales didácticos y otras muchas actividades que refuerzan positivamente las emociones” (Alguacil 2003). Uno de los objetivos de este método es lograr un aprendizaje exento de tensiones y normas inhibitorias. Para ello se requiere un proceso con distintas etapas, basándose en la combinación de varios elementos, entre los que hay que destacar tres principios básicos (Bancroft 1982: 5-7; Parkinson de Saz 1990: 275):

1) Creación de un ambiente agradable, relajado y armónico. Es de vital importancia, el contexto y todos los elementos que rodean a la persona a la hora de aprender nuevos conocimientos. La relajación se proporciona creando un ambiente positivo y agradable, recurriendo a un espacio amplio con luz

adecuada, colores suaves y un mobiliario cómodo, que permita el contacto visual entre todos los participantes; asimismo, son importantes la forma del aula y la distribución del mobiliario, esenciales para conseguir participación. El uso de música clásica o barroca es también parte integral de este método, porque la música relaja, reduce la actividad del hemisferio derecho y facilita que se adquiera nueva información; el uso de música apropiada conduce, a nivel psicológico, a un desbloqueo de la mente.

2) Interrelación entre el consciente y el subconsciente. Es decir, la atención del proceso de aprendizaje no sólo se centra en las capacidades conscientes del alumnado sino también en las subconscientes, todo lo que acontece alrededor incide en el proceso. La creación de un ambiente relajado, previamente mencionado, activará el subconsciente, que a su vez repercute en un aprendizaje cognitivo más agradable y positivo a nivel consciente.

3) Interacción sugestiva. A saber, los alumnos tienen más poder de aprender que el que ellos mismo creen. La Sugestopedia ayuda a eliminar normas fijas inhibitorias y ofrece sugerencias positivas que involucran más emociones y una parte mayor del cerebro, dando lugar a un aprendizaje mayor y más fácil, pues los alumnos bajan las barreras psicológicas y eliminan su inseguridad y miedo, empezando a absorber la información en vez de estudiarla.

Una vez alcanzado un entorno distendido, en primer lugar, los alumnos han de realizar un cambio de identidad (por ejemplo, se convierten en personajes con una profesión determinada en la lengua término). En segundo lugar, se les proporciona un resumen de lo que va a ocurrir, para lo que el docente puede utilizar cambios de voz (la entonación es un factor esencial en este método), imágenes o gestos corporales. Seguidamente el profesor, controlando siempre la situación, pero fomentando también la participación, con música de fondo lee la información (normalmente diálogos) que los alumnos poseen y pueden seguir tanto en la lengua materna como en la lengua

extranjera; a esta parte también se la denomina “sesión activa”, pues la música marca el ritmo de la lectura. En una segunda sesión, llamada “lectura pasiva”, los alumnos —al oír otras piezas musicales— se relajan y escuchan el mismo texto a un ritmo de lectura normal (Bancroft 1982).

Como se ha indicado anteriormente, uno de los objetivos de usar música es disminuir la ansiedad y tensión, induciendo a un estado relajado y óptimo para el aprendizaje de la nueva lengua. Una vez concluida esta etapa, se pasa a trabajar en el vocabulario, la pronunciación, etc., a través de actividades motivadoras y que den paso a la creación propia, sin incidir —inicialmente— en los errores cometidos.

Entre las ventajas de este método se encuentran una mayor capacidad de memorización a largo plazo, una mejor asimilación y comprensión de los nuevos conceptos en menor tiempo, sin tensiones ni miedos, lo que resulta en un aprendizaje duradero. También se mencionan como ventajas el desarrollo de la creatividad, la mejor capacidad de comunicación entre profesor y alumno, e incluso efectos terapéuticos.

Como toda teoría, la de Lozanov tiene detractores que han argumentado que estas ventajas no se han podido comprobar ni revalidar empíricamente. Sin embargo, el número de seguidores de esta metodología se ha extendido de forma rápida, a través de centros por todo el mundo; por ejemplo, en España destaca el centro Nuevos Proyectos Pedagógicos en Madrid, dirigido por Gloria Alguacil Buchna⁷, que lleva más de diez años impartiendo cursos de idiomas.

Las similitudes y características comunes entre la Sugestopedia y el Método Tomatis las analiza Jane Bancroft (1982: 3-18) en un estudio comparativo. Ambos autores, Lozanov y Tomatis, eran médicos influenciados por el yoga, que consideraban la relación y complicidad entre profesor y

⁷ En 1997 obtuvo de manos de Lozanov el certificado que la capacita para la formación de profesorado en Sugestopedia.

estudiante fundamental para afianzar el avance en el aprendizaje. También el entorno, el contexto y un ambiente relajado tienen su importancia, siendo vital para la concentración y adquisición de nuevos conocimientos. Tanto para uno como para otro, el punto de partida es la música empleada de fondo para facilitar el aprendizaje de forma inconsciente. En ambos se recurre a voces femeninas en primer lugar, por sus connotaciones más emocionales, también por su paralelismo con las primeras escuchas del feto en el vientre de la madre. Además, para estos dos investigadores la entonación y el ritmo son esenciales desde un punto de vista pedagógico; si se utilizan un ritmo y entonación adecuados en la presentación del material, se conseguirá que los estudiantes retengan y memoricen de forma más fácil. Ambos métodos contemplan dos etapas bien diferenciadas, una pasiva y otra activa, pero mientras para Lozanov la sesión activa precede a la pasiva, para Tomatis es al contrario, la fase pasiva consiste en la escucha de música que dará paso a la sesión activa, en la que los estudiantes serán capaces de hablar y comunicarse. A pesar de esta diferencia, los dos métodos enfatizan que se realice antes la escucha que la producción oral. Por último, otra característica que une a ambos métodos es la combinación de elementos orales y visuales para conseguir una mayor efectividad.

3.4 Recursos y actividades en la enseñanza de una lengua extranjera

Los recursos didácticos, también denominados “materiales pedagógicos”, son los medios o instrumentos empleados para ayudar al profesorado a introducir los contenidos en el aula, al mismo tiempo que facilitan el aprendizaje del alumnado en la lengua extranjera. Son muy variados los recursos que se pueden emplear en la clase, pero sólo haremos una breve descripción de los más relevantes, para centrarnos en las canciones, que es el recurso que propugnamos en este trabajo.

Por su lado, las actividades son —dentro del modelo didáctico— las que permiten alcanzar los objetivos marcados, desarrollando los contenidos establecidos para cada nivel. Así, pues, las actividades son las que en última instancia conducen al aprendizaje, implicando la participación de los alumnos de forma interactiva y creativa. Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 137-140) señalan las siguientes características de las actividades:

- 1) Autenticidad: las actividades deben exponer a los alumnos a situaciones reales.
- 2) Uso de destrezas: se distingue entre actividades encaminadas a adquirir una destreza y actividades que implican utilizar una destreza en concreto.
- 3) Exactitud gramatical y fluidez: las actividades que se centran en la exactitud gramatical tienen un mayor control del profesor, mientras que las que se centran en la fluidez son las que controlan los alumnos y, por tanto, son más creativas.

3.4.1 Recursos didácticos

En un principio, el único material del que se disponía para la clase de lengua extranjera en el ámbito universitario era el libro de texto y, como mucho, cuadernos de ejercicios y obras de referencia. Con el progreso, se introdujeron cintas de casete para realizar ejercicios de comprensión auditiva. En la actualidad, gracias a la tecnología disponemos de los más avanzados programas informáticos y material audiovisual. Krashen (1989: 22, 27) señala también los laboratorios de idiomas e incluso las canciones, que es nuestra propuesta. De hecho, las nuevas metodologías docentes, bajo el paradigma lingüístico de la Pragmática, dejan de lado la lengua como objeto de conocimiento para centrarse en su uso y funcionalidad.

Por consiguiente, los recursos se podrían clasificar en dos grupos: impresos y audiovisuales. Obviamente, la inmensa mayoría del primer grupo se desarrolló a lo largo de la Lingüística Tradicional y el Estructuralismo. A partir del Generativismo, se empezaron a emplear los recursos audiovisuales de manera extendida.

3.4.1.1 Recursos impresos

Son muchos los recursos impresos que se pueden emplear en la enseñanza de una lengua, especialmente de la lengua inglesa. Por ello a continuación nos detenemos en los más relevantes como pueden ser los libros de texto, los cuadernos de ejercicios, las obras de referencia, las láminas didácticas, los recortes de prensa y materiales de Inglés para Fines Específicos.

1) Los primeros libros de texto o manuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera datan de finales del siglo XVI, cuando los refugiados franceses necesitaron aprender la lengua para comunicarse (Howatt 1984: 6). No obstante, la proliferación de este tipo de publicaciones tiene lugar en el siglo XX, a partir de la II Guerra Mundial, ya que el inglés se convertiría en la lengua internacional de los negocios, de la ciencia, de la diplomacia, etc. Para W. S. Fowler (1982: 193) “el libro de texto para la enseñanza de un idioma es una descripción de parte de ese idioma. Es forzosamente una selección de la lengua como conjunto hecha en función de lo que el autor cree que será lo más apropiado para enseñar a alumnos que han alcanzado un determinado nivel”. A la hora de seleccionar un libro de texto, hay que tener en cuenta varios factores, como por ejemplo, si viene acompañado de una introducción, de notas explicativas para el profesorado, si su organización es adecuada para el nivel en cuestión, etc. No obstante, el libro de texto no puede ser el único material que se emplee en el proceso de enseñanza de la nueva lengua, ya que cada alumnado tiene unas necesidades concretas y diferentes, necesidades que

no siempre cubren los manuales. Por ello, es aconsejable complementarlos con otros materiales, adaptando así los contenidos a los intereses de los estudiantes (Salaberri Ramiro 1990).

2) Los cuadernos de ejercicios suelen acompañar y complementar el libro de texto. La mayoría se centra en la práctica gramatical de la lengua, aunque también algunos incluyen actividades de vocabulario, pronunciación o uso idiomático. En la actualidad casi todas las editoriales publican dichos cuadernos, también denominados “Workbooks”. Este tipo de material está enfocado para que el alumnado lo trabaje por su cuenta, como actividades para casa, por lo que a veces incluyen las soluciones (Odriozola y Trelles 1992).

3) Las obras de referencia, como pueden ser diccionarios, enciclopedias y gramáticas, constituyen un recurso indispensable para avanzar en el proceso de aprendizaje. Las gramáticas ayudan a resolver dudas morfológicas y de sintaxis, mientras los diccionarios solventan problemas de pronunciación y léxico, además de contener información sobre cuestiones sociolingüísticas (variedades dialectales, registros, etc.). Los diccionarios pueden ser bilingües o monolingües; aunque al principio del proceso de aprendizaje queda justificado el uso de los bilingües, en los niveles más avanzados es recomendable que los estudiantes se acostumbren a emplear los monolingües. En general las obras de referencia son un buen recurso, ya que guían al alumnado a la hora de ampliar sus conocimientos sobre la nueva lengua de forma independiente (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 174).

4) Las láminas didácticas son carteles a color, de grandes dimensiones, que introducen temas específicos (por ejemplo, las partes de una vivienda, la familia, los animales, etc.). Ayudan a desarrollar la expresión oral y escrita, activando la memoria visual. Son muy útiles para contextualizar los contenidos o repasar el léxico, dando pie a realizar distintos tipos de actividades: descripciones, narraciones e incluso actividades interactivas para

fomentar la comunicación (por ejemplo, diálogos), en las que los alumnos pueden hablar sobre el contenido de las mismas (Wright 1976).

5) Una ventaja de los recortes de prensa (periódicos, revistas, folletos publicitarios, etc.) es su fácil obtención y su bajo coste económico. No obstante, habrá que tener en cuenta su adecuación a las finalidades didácticas planteadas. Son varias las opciones de trabajo que presenta este tipo de material (Martos Collado 1990: 129-130).

6) A partir de los años 1960 el Inglés para Fines Específicos adquiere gran relevancia, dado que la lengua inglesa se convierte en la lengua de los negocios, de la ciencia y de la tecnología. A parte de la aparición de la publicación periódica *English for Specific Purposes*, tuvo lugar un gran auge de materiales específicos para alcanzar los objetivos planteados. Este material lo conforma por un lado textos graduados, y por otro documentos originales (artículos de publicaciones especializadas, conferencias científicas, conversaciones telefónicas, etc.). El utilizar material auténtico repercute en una mayor motivación por parte de los alumnos (Peterson 1999; Edwards 2000).

3.4.1.2 Recursos audiovisuales

Hoy en día, la mayoría de los materiales audiovisuales que vamos a abordar están disponibles en los centros educativos. No obstante, hace sólo un par de décadas muchos de ellos no se utilizaban por razones económicas. A continuación pasamos a describir los principales recursos audiovisuales como son la pizarra, las fichas imantadas, las transparencias, las diapositivas, las audiciones, las proyecciones, las canciones, el laboratorio de idiomas y el material multimedia.

1) La pizarra es el recurso tradicional por antonomasia, lo que no quiere decir que se haya quedado obsoleta. Este medio didáctico sigue siendo útil tanto para el profesorado como para los alumnos, ya que permite desde aclarar

dudas de escritura hasta realizar esquemas como apoyo visual a las explicaciones teóricas.

2) La pizarra magnética consiste en una lámina de hierro en la que se pueden pegar fichas imantadas que pueden ser palabras, estructuras gramaticales, dibujos, etc., para realizar distintas actividades.

3) El retroproyector permite, mediante el uso de transparencias, presentar información o esquemas, de forma rápida y limpia; también se puede resaltar en colores aquellos aspectos de mayor interés. Una gran ventaja de este recurso frente a la pizarra es que el docente no se ve obligado a dar la espalda a los alumnos, de ahí que la mayoría del profesorado lo utilice (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 182).

4) Las diapositivas son de gran valor didáctico, pues a través de ellas se puede mostrar a los estudiantes cuestiones socioculturales (monumentos, lugares, etc.), tan importantes dentro de las competencias comunicativas. De hecho, Parkinson de Saz (1984: 102) añade que con las diapositivas no sólo se puede aprender sobre la cultura de un país, sino también su gramática.

5) En la actualidad, muchos manuales vienen acompañados de cintas o CDs para trabajar la comprensión auditiva (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 179). Existen dos posibilidades de presentar las audiciones: por un lado, con el lenguaje adaptado (por ejemplo, grabaciones de libros de lectura), sin reproducir los sonidos naturales, los ruidos, las interrupciones, etc.; y, por otro lado, mediante el lenguaje auténtico (por ejemplo, programas de radio, entrevistas, etc.), que favorece la escucha de distintos acentos y dialectos. El primer tipo de material sería apropiado para un nivel elemental, mientras que el segundo es el que se emplearía con el nivel intermedio-avanzando (Krashen 1989: 21).

6) Las proyecciones (Tomalin 1986) resultan un buen recurso didáctico, ya que las imágenes apoyan y ayudan a descifrar el mensaje sonoro; escuchar la información, al mismo tiempo que se ve el contexto en el que surge, facilita

la asociación de ideas, la memorización y el recuerdo del lenguaje empleado. Cuando hablamos de proyecciones no sólo nos referimos a los vídeos preparados con fines didácticos, sino también a películas, documentales y telediaros.

7) Las canciones pueden ser bien un recurso sólo de audio a través de “listenings”, o bien un recurso audiovisual por medio de algo tan contemporáneo y popular como los videoclips. Como se expone a lo largo de este trabajo doctoral, las canciones no sólo despiertan el interés y la motivación del alumnado, sino que también permiten desarrollar distintos aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos.

8) El laboratorio de idiomas se desarrolla junto con el Método Audio-oral en los Estados Unidos en los años 1940. El uso de esta nueva tecnología se debió a la necesidad de formar rápidamente a personal militar y sanitario en las lenguas europeas para participar en la II Guerra Mundial (Nussbaum Capdevila 1994: 90). El laboratorio de idiomas permite a los alumnos la práctica individual de distintas destrezas a su propio ritmo; en estos es posible escuchar, hablar, grabar, ver imágenes, etc. No obstante, este recurso está cayendo en desuso en los centros educativos por su complejidad y alto coste de mantenimiento.

9) El material multimedia ha beneficiado en gran medida la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Otto y Pusack (1993: 55): “When applied to a computer workstation, the term *multimedia* means that the computer with its peripheral hardware has the capacity to store and deliver a whole range of print, visual, and auditory media”; es decir, se trata de material (dibujos, textos, vídeos, etc.) adaptado al soporte informático, con el fin de trabajar las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje. Entre las ventajas del material multimedia destacan las siguientes:

- a) Es mucho más atractivo que, por ejemplo, el material impreso.

- b) Permite trabajar de forma individual, en función de los conocimientos de cada persona.
- c) Refuerza las cuatro destrezas lingüísticas, especialmente la comprensión auditiva y la lectora.

Por último, hemos de concluir que tanto el ordenador como *internet* se han convertido en medios indispensables en el aula de lenguas extranjeras. El primero permite llevar a cabo multitud de actividades interactivas, a través de nuevos programas informáticos, mientras que *internet* es un gran banco de recursos, donde podemos encontrar todo tipo de materiales para completar la clase de idiomas.

El uso de estas nuevas tecnologías no significa que se vaya a prescindir del profesorado, sino que éste pasa a coordinar las actividades a realizar. Asimismo, el uso de las nuevas tecnologías fomenta el aprendizaje activo, pues obliga al alumnado a aplicar los conocimientos teóricos al terreno práctico. Ejemplo de ello es el sitio web confeccionado por Taillefer y Silva (2002) para las prácticas de Lingüística Inglesa Aplicada, asignatura obligatoria de la titulación de Filología Inglesa.

También resultan muy positivas las presentaciones en *powerpoint*. Este recurso sería una forma innovadora de presentar una canción en clase, pues permite ver el vídeo musical o bien la canción escrita y cantada al mismo tiempo. Asimismo, esta aplicación informática juega con distintos colores y estilos, lo que hace que el material sea mucho más atractivo y motivador para los estudiantes.

3.4.2 Actividades didácticas

Como comentamos anteriormente, hasta el paradigma de la Pragmática la mayoría de las actividades prestaban más atención al producto que a estimular el proceso. Conforme al nuevo enfoque, lo que interesa es potenciar las capacidades para comprender los contenidos, que se valorarán mediante

una evaluación formativa y no como el producto final obtenido tras una evaluación sumativa (González González 2005). De acuerdo con White (1988), gracias al Enfoque Procesual en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se presta atención a elementos como las estrategias y técnicas empleadas por los alumnos para realizar las actividades, avanzando en el proceso de aprendizaje. Así, pues, bajo las nuevas metodologías, las actividades constituyen una de las principales herramientas de trabajo en el aula, por lo que es necesario planificarlas y adaptarlas al contexto concreto en el que se van a aplicar, teniendo como finalidad desarrollar las competencias comunicativas en la nueva lengua.

Antes de adentrarnos en este apartado, es conveniente aclarar que si bien los términos “ejercicio, tarea y actividad” se usan como sinónimos para referirse al trabajo que los alumnos han de realizar, cada uno denota un enfoque didáctico distinto. La Lingüística Tradicional siempre ha empleado la palabra “ejercicio”. Por el contrario, el vocablo “tarea” se emplea menos, y se asocia con el trabajo para casa. Por consiguiente, el término más actual es el de “actividad” y, por tanto, más relacionado con las nuevas metodologías. Si entramos más en detalle, según Pilar Núñez (2002: 117), un “ejercicio” es parte de una actividad, y se trata de algo más mecánico (por ejemplo, trabajar una estructura gramatical determinada); por el contrario, las “actividades” son conjuntos complejos de acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye las actuaciones tanto de los docentes como de los discentes; y, por último, las “tareas” son proyectos de trabajo de duración larga y de estructura más elaborada, que pueden abarcar multitud de actividades y de ejercicios. Por tanto el desarrollo de la programación docente se llevará a cabo a través de las actividades, ejercicios y tareas. Nosotros nos centraremos en el desarrollo de las actividades, porque haremos referencia principalmente al trabajo a realizar en clase, en el que participan tanto profesores como alumnos.

Para Artur Parcerisa (1992: 37-38), las actividades son el componente principal y nexo fundamental que ha de incluir toda programación didáctica. Por ello es necesario que su diseño se realice de acuerdo a los siguientes principios básicos:

- 1) Provocar en el alumno un conflicto cognitivo (el estudiante ha de dudar de sus conocimientos previos y ser consciente de sus carencias para entrar en un estado cognitivo).
- 2) Establecer una conexión entre los nuevos contenidos y la estructura mental del alumno.
- 3) El sujeto que aprende debe realizar una actividad mental y un esfuerzo activo.
- 4) El nuevo aprendizaje debe ser gratificante, a través de actividades motivadoras y de interés para quien aprende.
- 5) Incluir actividades de evaluación formativa o continuada que analicen el avance o las posibles dificultades en este proceso.

Por consiguiente, las actividades deben ser motivadoras (Krashen 1989: 26), por lo que es necesario la participación del alumnado para negociar en su elaboración. Obviamente, éstas deben conseguir el aprendizaje de los contenidos expuestos en los objetivos iniciales. De hecho, se deben diseñar actividades que trabajen de forma integradora todas las competencias comunicativas implícitas en el aprendizaje de una lengua extranjera (es decir, lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural).

Las actividades comunicativas se centran en el mensaje y están orientadas al contenido, lo que importa es lo que se transmite y no la forma en la que se transmite. Se piensa que así tiene lugar un aprendizaje subconsciente de la nueva lengua (igual que ocurre con la adquisición de la lengua materna), al no hacer un excesivo hincapié en las estructuras lingüísticas. Asimismo, en

términos de Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 137), las actividades deben tener como objetivo alcanzar un aprendizaje significativo mediante la participación e implicación de todo el alumnado a través de interacciones comunicativas; este objetivo se alcanzaría con actividades centradas en la fluidez, en las que los alumnos son quienes ejercen el control y desarrollan su creatividad, resultando ser actividades verdaderamente comunicativas. Clark (1987: 227-228) también aporta una clasificación de actividades comunicativas, en las que se distinguirían las siguientes:

- 1) Actividades de comprensión oral y escrita para obtener una información (por ejemplo, leer un artículo y hacer un resumen, o escuchar y tomar notas).
- 2) Actividades de expresión oral y escrita basadas en la experiencia personal para proporcionar una información (por ejemplo, escribir un diario, una redacción o dar una charla).
- 3) Actividades de reacción personal ante elementos artísticos (por ejemplo, leer una novela, un poema o un cuento y discutir sobre ello).

Aunque en esta clasificación no aparecen mencionadas las canciones de forma explícita, éstas sin duda tendrían cabida en el último tipo. De hecho, mediante las canciones los estudiantes pueden desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas, deduciendo el significado de la letra y expresando sus sentimientos y opiniones. Obviamente, la propuesta de usar canciones como recurso didáctico en la Enseñanza Superior se llevaría a cabo a través de actividades que den lugar a un aprendizaje significativo, y que desarrollen los objetivos propuestos. Son muchas las posibles actividades que se pueden realizar a partir de canciones, que trataremos en el próximo capítulo.

4. LAS CANCIONES DE MÚSICA POPULAR NO SEXISTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

4.1 Estado de la cuestión: estudios sobre el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera

Para contextualizar este apartado, en primer lugar empezaremos mencionando aquellos estudios que se han centrado en el uso de la música en la educación en general, para posteriormente pasar a ocuparnos del uso de la música en la didáctica de lenguas extranjeras.

No es hasta el siglo XVIII que los repertorios musicales europeos comienzan a contemplar una aplicación didáctica (Tejada 2003: 13). Asimismo, la música popular y, en concreto, las canciones *pop* entran en la programación educativa de la mayoría de los países occidentales en la década de los 1970, gracias a Keith Swanwick, Graham Vulliamy y Edward Lee (Koizumi 2002: 107). John Paynter, en su prefacio a *Pop Music in School* (1980: ix), ratifica la importancia de la inclusión de este tipo de música en los temarios, ya que es de gran relevancia para la formación de los estudiantes. No obstante, es Edward Lee (1980: 169-174) quien hace de la música *pop* un tema transversal a tratar en todas las áreas que conforman la programación tanto de Primaria como de Secundaria, dado el beneficio de su uso en el aprendizaje de las distintas materias; el aprendizaje puede ser real, verdadero y efectivo debido al interés que el *pop* despierta en los estudiantes y, según él, es más interesante aprender algo que no aprender nada. Ejemplos de materias en las que se puede utilizar la música son las Matemáticas y las Ciencias, en las que se pueden analizar los efectos electrónicos empleados en la creación de la música *pop*, así como todos los aparatos necesarios para producir este tipo de música; también se puede recurrir y explotar la música *pop* en asignaturas

como Arte, Educación Física, Geografía e Historia, Ética, Religión, e Inglés como primera lengua.

Por su lado, Tim Murphey (1990: 15-17) también hace un recorrido por distintos estudios que se centran en el análisis de canciones, pero sin profundizar en su aplicación didáctica. Entre otros cita el de Vic Gammon (1984), que selecciona trescientas dieciocho canciones populares inglesas desde 1850 hasta la I Guerra Mundial, abarcando tres tipos de discurso: narrativo, lírico y situacional. Además, incluye otros estudios como el de Zwicky (1976) y de Trudgill (1983), que se centran en aspectos fonológicos; también cita el de Cott (1981), que compara la canción *Pretty Peggy Sue* con el lenguaje empleado para dirigirse a los bebés; y finalmente señala el de Burns (1987), sobre una tipología de éxitos de canciones populares.

A continuación, pasamos a hacer un recorrido histórico de distintos estudios que se han realizado sobre el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera, primero a nivel internacional y después a nivel nacional. Para empezar, Tim Murphey (1990: 135) afirma que las canciones han constituido un elemento de aprendizaje a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, algunas veces con más éxito que otras, en función de la metodología escogida. De hecho, este autor se remonta a la Edad Media para encontrar los orígenes de la introducción de las canciones en la enseñanza de una nueva lengua, concretamente del latín.

Ya hemos visto que no es hasta después de la II Guerra Mundial que surge realmente un interés por la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, las primeras referencias al uso de canciones no aparecen hasta mediados del siglo XX. Cabe destacar los trabajos de Betty Gravenall (1949) y Dorothy Strachey Bussy (1950). Gravenall resalta varias ventajas si se usan canciones para aprender una lengua: una mejor memoria gracias a la ayuda del ritmo, y un mejor conocimiento de la cultura y sociedad de la lengua que se aprende, por lo que recomienda el uso de canciones en las clases para adultos.

Ahora bien, Betty Gravenall (1949: 126) previene contra el uso de las canciones populares o éxitos del momento: “apart from their dubious musical value, their lyrics are so often sheer rubbish and not infrequently used for the sake of a facile rhyme, ungrammatical forms or ugly slang which are rather object-lessons of what to avoid in language [...] choose songs in standard English”. Por el contrario, nosotros no estamos totalmente de acuerdo con esta última cita, pues también creemos conveniente incluir canciones *pop* en argot, ya que reflejan el registro empleado en las conversaciones juveniles. Por su parte, Dorothy Strachey Bussy publica, para estudiantes franceses de inglés como lengua extranjera, *Fifty Nursery Rhymes* (1950). En este libro Dorothy Strachey Bussy incluye cincuenta canciones infantiles, algunas de las cuales datan del siglo XVI, que se pueden usar como regla nemotécnica para aprender pronunciación, estructuras gramaticales y vocabulario de forma fácil. De hecho, la portada de este libro recomienda su uso a estudiantes de inglés tanto de institutos como de universidades.

Es en 1957 cuando Ted Beardsley publica un artículo en el que expone que con el uso de canciones se inicia a los estudiantes en “poetry, dance rhythm, correct pronunciation, aural comprehension, drill, grammar, vocabulary, and a bird’s eye view of a *country’s* character or cultural atmosphere”, afirmando que no existe ningún otro recurso que presente más potencial de trabajo (citado en Murphey 1990: 142). Asimismo, F. L. Billows (1961: 237) resalta entre las técnicas para enseñar una lengua el uso de determinados ritmos, rimas y canciones relacionadas con la poesía, alegando que todo lo que se aprende en forma de verso se recuerda mejor que lo que se aprende en prosa: “a rhyme, song or poem, especially if we like the rhythm and sound of it, tends to stick in our minds, we enjoy repeating it or singing it, and it keeps coming into our minds spontaneously”. Otro trabajo que analiza las ventajas del uso de las canciones es la compilación de sesenta canciones populares británicas llevada a cabo por W. Lee y M. Dodderidge (1963). Un

punto de inflexión en este tema lo constituye el trabajo de Alice H. Osman (1965), quien propone no sólo unos criterios para seleccionar las canciones para los distintos niveles académicos, sino también un programa para trabajar todos los aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera a través de las canciones, apuntando la posibilidad de acompañar los libros de texto con canciones que expliquen o refuercen determinadas estructuras gramaticales o elementos culturales.

A partir de 1965, con el surgimiento de las asociaciones TESOL¹ (1966) en los Estados Unidos y IATEFL² (1967) en Gran Bretaña, aumentan las publicaciones periódicas sobre inglés como segunda lengua o como lengua extranjera y, consiguientemente, se multiplican los manuales que incluyen las canciones como parte del temario. En 1968, Julian Dakin publica *Songs and Rhymes for the Teaching of English*, una colección de ciento treinta y dos rimas y canciones típicas inglesas (como *Old MacDonald Had a Farm*, *Hickory, Dickory, Dock*, *London's Burning*, *Humpty Dumpty*, *Ten Green Bottles* o *Miss Polly Has a Dolly*), clasificadas conforme a distintos aspectos lingüísticos que desarrollar: entonación, ritmo, estructuras gramaticales, vocabulario o intercambios conversacionales. Dakin reconoce que estas canciones y rimas son para enseñar a niños, aunque también se pueden usar con adultos, pues a través de la diversión se asimilan mejor los contenidos. Por su lado, Clyde Thogmartin (1982) apunta la existencia de una serie de investigaciones a lo largo del siglo XX que ponen de relieve la relación positiva existente entre la capacidad musical y el aprendizaje de una nueva lengua.

Cabe destacar las publicaciones de Carolyn Graham a lo largo de veinte años para Oxford University Press; otras editoriales con recopilaciones de canciones *pop* son Cambridge University Press y Macmillan Heinemann.

¹ Teaching English to Speakers of Other Languages

² International Association of Teachers of English as a Foreign Language

Asimismo, el ya mencionado estudio de Tim Murphey (1990), analiza un corpus de cincuenta canciones en lengua inglesa, conforme al gusto musical de la juventud de Suiza. Posteriormente publicaría *Music & Song* (1992), manual muy práctico que se centra en las posibilidades didácticas que ofrecen las canciones, pero enfatizando el papel que deben representar los alumnos a la hora de decidir con qué canciones trabajar. En el mismo año aparece también *Songs in Action* (1992) de Dale T. Griffee, libro que se divide en cinco apartados (vocabulario, comprensión auditiva, expresión escrita, canto y debate), e incluye un índice de canciones. En cuanto a *Musical Openings* (1992), de David Cranmer y Clement Laroy, los autores enfatizan el uso de la música en la clase de lenguas extranjeras como recurso afectivo más que cognitivo, de ahí que empleen la música como medio para dar rienda suelta a la imaginación y crear imágenes en la mente; la mayoría de la música empleada en las actividades que se proponen en sus ocho capítulos es clásica. Judith Weaver Failoni (1993), partiendo de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner³, también propone fomentar la inteligencia musical en varias asignaturas de los planes de estudio de los distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria y Superior); esta autora se centra en las lenguas extranjeras, pues para ella la música supone entrar en contacto con la cultura de la nueva lengua, y esto se pone en práctica a través de actividades que fomenten la dimensión comunicativa: “Music makes the foreign language classroom more interdisciplinary, multicultural, and global in perspective, and it captures students’ interest and may promote more thorough learning of the target language, both culturally and communicatively” (Weaver Failoni 1993: 83).

Por lo que respecta a los Estados Unidos, en 1997 aparece el trabajo realizado por June C. Edwards, titulado *Using Music for Second Language Purposes*, en el que se compara los modos en que se emplean las canciones en

³ Véase apartado 2.1.1

la enseñanza del inglés como segunda lengua y sus posibilidades. Además, Edwards afirma que las canciones son un buen recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas por seis razones:

- 1) Ayudan a disminuir la ansiedad y a reducir el filtro afectivo
- 2) Son una técnica para adquirir y memorizar vocabulario
- 3) Mejoran la expresión oral y la pronunciación
- 4) Mejoran la comprensión lectora
- 5) Contienen gramática y sintaxis
- 6) Son un lazo de conexión con la cultura de la segunda lengua

De hecho todas estas razones son el punto de partida de nuestra tesis, dado que abarcan el beneficio en los ámbitos lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico.

Vicki L. Holmes y Margaret R. Moulton (2001: 2) defienden la hipótesis de que los poemas y las canciones se recuerdan mejor, ya que quedan grabados tanto en la mente como en el corazón. Es más, para Brock Dethier (2003: 26) muchas letras de canciones se pueden considerar poemas, tal es el caso de la obra musical de Bob Dylan, que dio un giro a la música *pop* al conseguir que la audiencia prestara atención a las letras de sus canciones a través de innumerables lecturas poéticas. La relación entre música y poesía adquiere relieve por primera vez en la época griega, ya que para los griegos eran dos disciplinas que no podían separarse, siendo el compositor de canciones normalmente poeta (Storr 1992: 14); del mismo modo, para los romanos el término “música”⁴ se podía emplear tanto para referirse a la música en sí como a la poesía. Hoy en día, muchas canciones son adaptaciones

⁴ El término latino *musica*, proviene del griego *mousike*, derivado del vocablo *mousa* (“musa”), que se aplicaba a todas las artes que las musas presidían (Muros et al. 1998: 11). Asimismo, el término empleado en lengua inglesa para denominar las letras de las canciones, *lyrics*, es también de etimología griega, pues así se denominaban las canciones que se cantaban con el acompañamiento de una lira.

de poemas a los que se les ha puesto música; por ejemplo, el poema “Richard Cory” de Edwin Arlington Robinson, fue adaptado por Paul Simon bajo el mismo título (DiYanni 1998:601-2)⁵.

Aunque muchos autores hablan de distintos géneros musicales como de formas literarias (tal es el caso del *blues* o del *rock*), y a sus compositores y cantantes se les considera poetas (Frith 1988: 115-118), Murphey (1990:81), partiendo de las ideas de Booth (1981: 6), establece una diferencia entre las canciones y los poemas: los poemas expresan los sentimientos del poeta, mientras que las canciones hacen que los oyentes se involucren en esa expresión de emociones. Es decir, en las canciones se establece una interacción real, el oyente se convierte en partícipe y hace suyas las letras, aplicándolas a su situación personal.

En el ámbito español también encontramos diversos trabajos que exponen las ventajas de la explotación de las canciones en clase de lengua extranjera: Bryan Robinson (1986), Alicia Fanlo y M^a Eugenia Monreal (1986), Carme Manuel Cuenca (1988), José Merino (1988), Purificación García Ruipérez et al. (1988), González de Castejón (1989), Jacqui Williamson (1989), Daniel Madrid et al. (1990) y Carmen Mata (1990) entre otros; la mayoría resalta la importancia de éstas en la comprensión y expresión orales, además de exponer que las canciones se pueden explotar también desde un punto de vista literario y estilístico. Jesús Muros, Daniel Madrid, Cristina Pérez y Andrés Cordovilla (1998), en el manual *Music through English*, introducen a los estudiantes en el mundo de la música, para mejorar las capacidades lingüísticas de la lengua extranjera. Ya en el nuevo siglo destaca el trabajo de J. Ángel Olivares (2002), centrado en el uso de canciones con alumnado universitario, y el artículo “Using pop songs to develop cross-curricular themes” de Amaia Cura et al. (2004). Por su lado, el trabajo doctoral de Carmen Fonseca (1999), aunque no se centra en las canciones, es

⁵ Véase el punto 5.4 de otras actividades del Apéndice VI.

importante porque se basa en la importancia de la musicalidad del lenguaje en el profesorado de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En efecto, las publicaciones que incluyen las canciones como actividad han incrementado, pero la mayoría van dirigidas a la Educación Primaria y Secundaria, quedando la enseñanza universitaria al margen. Asimismo, quienes las usan son una minoría, como bien dejaban ya claro Graham Cass y Albrecht Piske (1977: 131):

Yet despite the steady flow of suggestions and reports of individual attempts to exploit what is agreed to be a highly motivating and promising medium, the main body of the language teaching profession would appear to have remained largely unimpressed; the application of pop has remained the province of a converted and dedicated minority.

Aunque las canciones *pop* han ganado terreno en la didáctica de una lengua extranjera, se incorporan bien como un elemento puntual para romper con la rutina diaria, o simplemente como una actividad para descansar, por lo que no se les otorga la categoría suficiente como para estudiarlas en profundidad. No obstante, la inclusión de las canciones como recurso didáctico está justificada según la perspectiva afectiva y humanista que defiende Jane Arnold (1998) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Conforme a esta autora, la introducción de la afectividad en la clase de inglés como lengua extranjera resulta en un aprendizaje más holístico (no sólo contempla el desarrollo cognitivo, sino también el físico y el afectivo), más efectivo y duradero en la memoria de los estudiantes. En efecto, el uso de música en una lengua extranjera hace que los estudiantes abran su inteligencia a otras asociaciones de ideas, aumentando su capacidad creativa al producirse un ambiente más relajado en el aula. Por todo ello creemos justificado su uso en el ámbito universitario.

4.2 Justificación del uso de canciones en la titulación de Filología Inglesa

En Occidente la educación se ha centrado en el aprendizaje del conocimiento de forma mecánica, sin enseñar a las personas a aprender a aprender, al mismo tiempo que se han dejado de lado los sentimientos, aspecto fundamental del ser humano. Por ello hay que dejar de considerar conocimiento y afecto como una dicotomía y, por el contrario, considerarlos aspectos complementarios en el proceso de aprendizaje (Stevick 1996, Arnold 1999).

Como hemos visto, el uso de las canciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se ha ido extendiendo de forma progresiva de la Enseñanza Primaria a la Secundaria en España, prueba de ello es la abundante literatura al respecto y su inclusión como actividades. A pesar de que las canciones constituyen una buena fuente de trabajo, por su alto contenido afectivo y por la motivación que pueden despertar en los estudiantes, sin embargo éstas apenas se utilizan en el ámbito universitario, donde los manuales no contemplan como actividad este recurso: “In the realm of pedagogy, music is an established mainstay in the primary classroom, but it is seen as more peripheral in advanced or adult learning” (Smith 2003: 116). Quizás sea el componente lúdico y de entretenimiento lo que haya hecho que este recurso no tenga cabida en la Enseñanza Superior, un ámbito formal y serio por excelencia.

Nuestra propuesta de incluir el uso de canciones en la enseñanza del inglés en el nivel universitario obedece al siguiente presupuesto. A medida que se pasa de la niñez al ser adulto, el lenguaje que se usa pierde todas sus características musicales enfatizadas (entonación exagerada, mayores pausas, uso de melodías, etc.) para convertirse en un lenguaje que podríamos calificar de más serio, frío y mecánico; además, los estudiantes adultos aprenden a reprimir o controlar las connotaciones afectivas. No obstante, para Earl W. Stevick (1996: 6-7) el afecto y la emoción son elementos fundamentales para

que el aprendizaje de una nueva lengua tenga éxito. Es más, hay estudios neurobiológicos que prueban la importancia del afecto en el aprendizaje de una nueva lengua (Arnold 2002: 75). No hemos de olvidar que en sus orígenes el lenguaje fue la evolución de sonidos con gran contenido emocional, que se fue reprimiendo hasta llegar al discurso; sin embargo, dichas emociones no desaparecieron del todo, y prueba de ello es el lenguaje poético o los discursos que ponen de manifiesto actitudes y emociones. Por ello, nuestra propuesta de usar canciones de música popular con alumnos universitarios suplirá esta carencia; asimismo, sería una aportación motivadora para el aprendizaje de la lengua extranjera.

La decisión de emplear canciones preferentemente *pop* se debe a que a mediados de la década de 1950, empezó a emplearse este término para referirse a aquella música popular comercial dirigida a una audiencia más joven, que hoy día podemos identificar con los estudiantes universitarios. En efecto, como antes indicamos, Murphey (1990: 125, 233) llega a afirmar que las canciones se podrían considerar como “ESP of Youth” (es decir, el inglés para fines específicos de los jóvenes), puesto que muchas veces estos piensan y se expresan a través de canciones. De acuerdo con lo que dice Bancroft (1982) respecto a la Sugestopedia y el Método Tomatis, es mejor emplear voces femeninas por sus connotaciones más emocionales (Sokhi et al. 2005) y también por su paralelismo con las primeras escuchas del feto en el vientre de la madre; a saber, vendría a ser como el “motherese”⁶ de la juventud, ya que las canciones están compuestas con un lenguaje sencillo y lleno de emoción e interés para este grupo. Un criterio en la selección de las canciones es que su contenido llegue a no ser sexista. No obstante, como las canciones son reflejo de una sociedad patriarcal, somos conscientes de que algunas de las canciones incluidas contienen estereotipos de género, lo que no es óbice para que los estudiantes los aborden desde un punto de vista crítico.

⁶ Concepto explicado en el apartado 2.3

Según la encuesta realizada por Ignacio Palacios Martínez (1994: 141-2) para averiguar las motivaciones que llevaban a los estudiantes españoles a elegir la carrera de Filología Inglesa, curiosamente un seis por ciento señalaba el interés por la música británica y norteamericana. Prueba de que la música popular forma una parte importante de la cultura juvenil es la variedad de concursos y programas existentes para promocionar las creaciones de jóvenes artistas, tanto a nivel local, regional, nacional como internacional. Por otra parte, escuchar música es una de las actividades culturales favoritas de la mayoría de los españoles (86,2 %), dedicándole una media de ciento cuarenta y tres minutos diarios, según la encuesta llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y la Sociedad General de Autores y Editores durante los años 2002 y 2003 a un total de doce mil personas mayores de quince años.

La edad de la etapa universitaria (de dieciocho a veinticinco años aproximadamente) queda englobada, conforme a Rubin y Rahhal (1998: 3), en un período de especial importancia para codificar información en la memoria. Las personas recuerdan mucho mejor los hechos y actividades acontecidos de los diez a los treinta años que de cualquier otra época, y precisamente la música da pie a que el recuerdo sea mejor y más positivo: “one reason why books, music, and films from the 10-to-30 period would be remembered better and judged more positively is that they are involved in one’s initial understanding of these domains as an adult” (Rubin y Rahhal 1998: 5). Por tanto, el empleo de canciones en el nivel universitario efectivamente potencia la capacidad de memorizar, resultando en un aprendizaje más positivo y duradero.

De hecho, Marisa Gatti-Taylor (1980) ha llevado a la práctica el uso de canciones con alumnos universitarios en el aprendizaje de una lengua extranjera, en su caso concreto en la enseñanza del italiano. Los resultados demuestran que para la mayoría de los estudiantes la experiencia fue satisfactoria y positiva, al mejorar la fluidez comunicativa y la comprensión

auditiva en la lengua término, al dar la posibilidad de analizar los distintos dialectos de la lengua italiana, al facilitar un mejor conocimiento de la cultura italiana, etc. Lo cierto es que gracias a este recurso didáctico los alumnos son capaces de superar barreras lingüísticas y emocionales, al participar de forma interactiva.

En conclusión, estamos de acuerdo con Antonia Sánchez Macarro, María del Mar Martí Viaño, Patricia Bou Franch y Barry Pennoch Speck (1997:149), quienes recomiendan que en el aula universitaria se han de proponer tareas que conlleven el aprendizaje de “la lengua extranjera con textos orales o escritos con contenidos no necesariamente lingüísticos, que traten de asuntos culturales o literarios del interés de los alumnos [...] es decir, temas o aspectos de la cultura meta expresados en la lengua meta” Y las canciones cumplen con todos estos supuestos, pues son textos orales o bien escritos, con contenidos de interés para los estudiantes, que tratan sobre la cultura meta en la lengua meta.

4.2.1 Cuestionarios

Para corroborar algunas de las hipótesis de este trabajo doctoral, se decidió llevar a cabo un cuestionario entre el alumnado de la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga. En primer lugar se realizó un estudio piloto; tras comprobar la viabilidad del mismo, posteriormente se procedió a administrarlo a grupos completos de informantes.

Los grupos elegidos correspondían a los cursos de primero y segundo de Filología Inglesa, tanto del turno de mañana como de tarde. Dicha elección se debió a que las asignaturas en las que se enseña el uso instrumental de la lengua, Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa II, se imparten en estos dos cursos respectivamente. Los cuestionarios se realizaron durante el mes de enero de 2005, coincidiendo con el final del primer cuatrimestre del curso académico.

La mayoría de las preguntas hacen referencia a la música popular, objetivo de esta investigación.

En todo cuestionario, como técnica de recogida de datos, el proceso de preguntas y respuestas ha de producir información significativa y relevante para el objeto de estudio. Así, pues, dos características básicas que ha de cumplir este proceso de recogida de datos son las siguientes:

- 1) Validez de contenido: el cuestionario proporcionará la información necesaria para describir el objetivo planteado.
- 2) Fiabilidad: las mismas preguntas obtendrán siempre las mismas respuestas cuando las repetimos, siendo los resultados consistentes.

Para ello, siguiendo las pautas de Floyd J. Fowler (1995: 3-4), tras explicarles a los informantes las instrucciones, nos aseguramos que todos entendieran las preguntas, intentando despertar su interés para que colaborasen de forma positiva. Conforme a María José Azofra (2000: 10), en nuestro cuestionario preguntamos una sola cosa en cada pregunta, evitando preguntas de respuestas abiertas. De hecho, se ofrecen escalas para las respuestas, con un promedio de entre cinco y siete categorías.

Dado que el objetivo principal de nuestro cuestionario es probar la importancia de las canciones en la vida de los universitarios y su interés como recurso didáctico en el aprendizaje de la lengua inglesa, el cuestionario proporcionado pertenecería —en términos de Fowler (1995: 46)— a la categoría de preguntas para medir estados subjetivos, frente a las de estados objetivos. Puesto que se trata de investigar acerca de los sentimientos, opiniones y percepciones de los informantes, no se puede hablar de respuestas correctas o incorrectas, pues no hay otro medio —más que lo que nos dice el propio sujeto— de averiguar sus estados subjetivos.

Tal y como recomiendan Cohen y Manion (1990: 133), tras definir los objetivos, seleccionamos una muestra (parte del alumnado de Filología Inglesa) para llevar a cabo el estudio piloto. Con anterioridad se había diseñado la técnica de recogida de datos: un cuestionario de auto-cumplimentación. Una vez analizados los resultados del estudio piloto a través de la aplicación informática SPSS⁷, se eliminaron o enmendaron aquellas preguntas que presentaban problemas, antes de proceder a realizar la encuesta principal a los grupos completos. Por ejemplo, en las preguntas 3 y 6 del cuestionario piloto, que pasaron a ser la 3 y 4 del cuestionario final, se amplió el número de respuestas posibles; las preguntas 4 y 5 del cuestionario piloto, 5 y 6 del cuestionario final, pasaron de ser preguntas abiertas a preguntas cerradas; la pregunta 11 (“¿En qué variedad geográfica?”), la 12 (“¿Escucha preferentemente a grupos o a cantantes individuales?”) y la 14 (“¿Presta atención al contenido de las canciones?”) se eliminaron por no añadir información relevante para la investigación⁸; la pregunta 7 del cuestionario final (“¿Utiliza *internet* para conseguir música?”) pareció apropiado añadirla, dada la era tecnológica en que vivimos; y por último la pregunta 7 del cuestionario piloto, 8 del cuestionario final, amplía las opciones de respuesta, mientras la 13 del cuestionario piloto, 12 del cuestionario final, las reduce con el fin de clarificar la cuestión. Recordamos que para comprobar la fiabilidad de las respuestas, a veces se formulan las preguntas de distinta manera (la 1 y la 2; la 3 y la 4; la 5, la 6 y la 7; la 9, la 10 y la 11) con el objetivo de que los resultados sean consistentes.

El cuestionario definitivo está compuesto por quince preguntas directas, y en todas se ofrecen distintas posibilidades de respuesta: la dicotomía Sí/No, una escala numérica o distintas categorías. Prácticamente todas son preguntas

⁷ SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) es una herramienta informática que, por un lado, permite crear bases de datos y, por otro, analizar estadísticamente dichos datos.

⁸ Véase Apéndices III y V.

cerradas, salvo algunas excepciones como las preguntas 6 y 13, que ofrecen la categoría “otro/as” (a especificar), convirtiéndolas en preguntas semicerradas.

A continuación procedemos a analizar los resultados de los datos obtenidos tanto en el estudio piloto como en el estudio final. Los resultados completos se pueden comprobar en los Apéndices II y IV respectivamente.

4.2.1.1 Estudio piloto

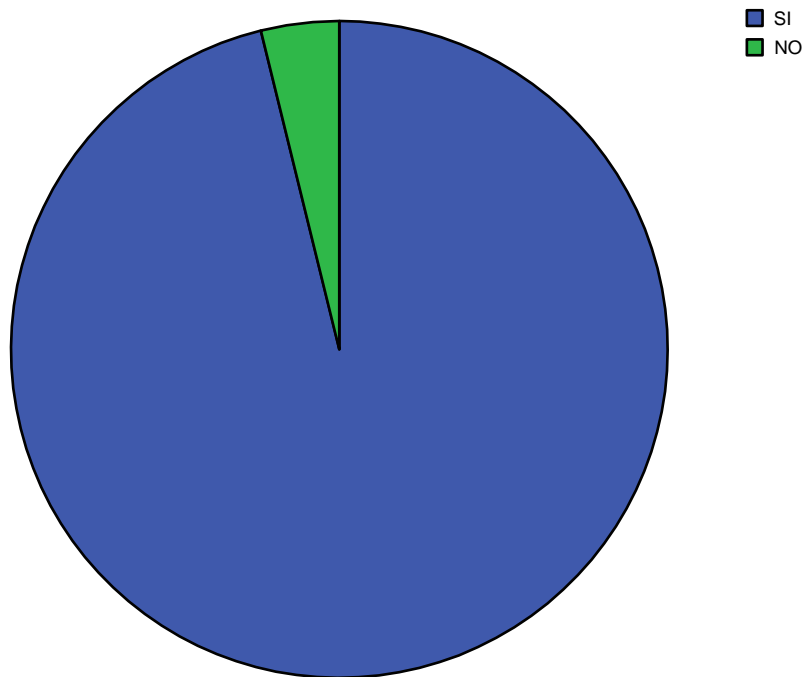
El estudio piloto se realizó a propósito a un grupo que no era de primer ni segundo curso de Filología Inglesa, objeto de nuestro cuestionario final, para que no tuvieran lugar “practice and fatigue effects” (Wray et al. 1998: 164-165). Precisamente porque se trata de un grupo de nivel superior, creemos interesante presentarlo. En concreto, el estudio piloto se llevó a cabo entre veintiséis alumnos de la Universidad de Málaga, de tercer curso de Filología Inglesa, en el turno de mañana de la asignatura de Lingüística Inglesa Aplicada. Sumaban un total de veintidós mujeres (84,6%) y cuatro hombres (15,4%). En cuanto a la edad de los encuestados, podemos hablar de tres grupos, si tenemos en cuenta que el número de sujetos por edad es similar. En un primer grupo se englobarían los alumnos de veinte a veintitrés años, que representa el 73,1% de los encuestados; mientras los estudiantes de veinte años van con la edad en tercer curso, los de veintiuno, veintidós y veintitrés con probabilidad son repetidores. En un segundo grupo irían los de veinticuatro a veinticinco años, al que pertenecen el 19,2% de alumno, que por edad ya debían haber acabado la carrera. Y en un tercer grupo se incluirían los de veintiséis a cuarenta y tres años, el 7,7%, obviamente estudiantes considerados adultos (mayores de veinticinco años).

Respecto a la primera pregunta, a la importancia de la música en la vida de los encuestados, cabe subrayar que el 61,5% le dio una puntuación de 5 puntos, el 19,2% 4 puntos, el 11,5% 3 puntos y el 3,8% 2 puntos, en una

escala del 1 al 5 (siendo el 1 el valor mínimo y el 5 el máximo), el 3,8% NS/NC (No Sabe/No Contesta).

La siguiente pregunta corrobora este último porcentaje, al equivaler exactamente al mínimo porcentaje de los que no consideran la música entre sus aficiones; por lo tanto la música se encuentra entre las aficiones del 96,2% de los encuestados.

2-¿Se encuentra la música entre sus aficiones?



En cuanto a la tercera pregunta, el 26,9% de los sujetos dedica menos de una hora diaria a escuchar música, el 34,6% un par de horas, y el 38,5% dedica varias horas a la música. Estas cifras son realmente significativas, teniendo en cuenta que el día tiene veinticuatro horas.

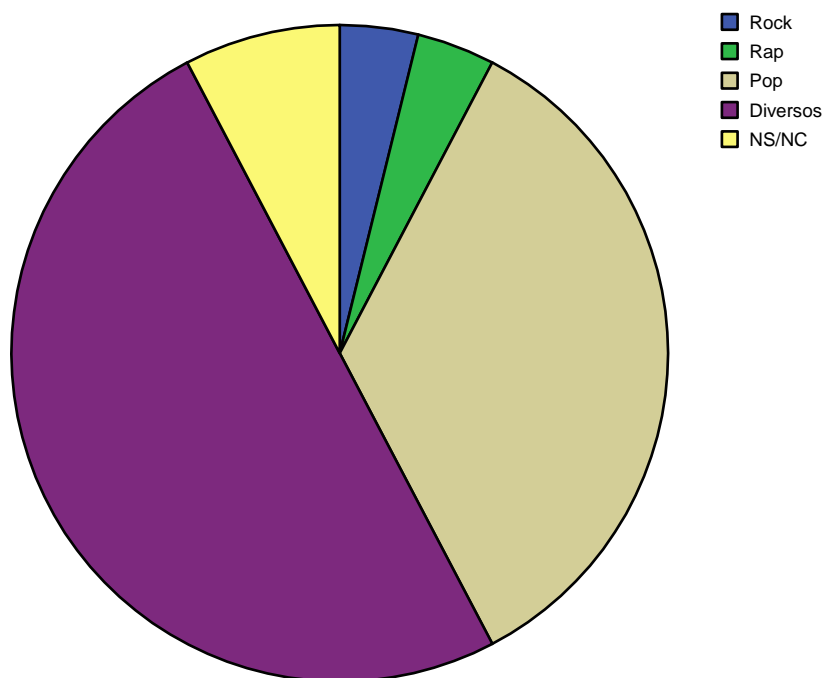
La cuarta pregunta, sobre la fuente de la música, un 23,1% escucha música de colección propia, un 7,7% escucha programas musicales radiofónicos y el 69,2% lo hace indistintamente. Ya en la quinta pregunta, los 40 principales es la cadena elegida por el 30,8% de los encuestados, seguida

por las emisoras Kiss FM y Radio Clásica con un 11,5%, mientras que Cadena Cien, M80 Radio y Canal Fiesta no superan el 3,8%. Por último, un 15,3% escucha otras emisoras o no tiene preferencia. Curiosamente, todas las cadenas elegidas en esta pregunta abierta son españolas que emiten un gran porcentaje de música en lengua inglesa.

En lo que respecta a la televisión, un 80,8% dedica menos de una hora a ver vídeos musicales, mientras el resto (un 19,2%) sí dedica habitualmente tiempo a verlos.

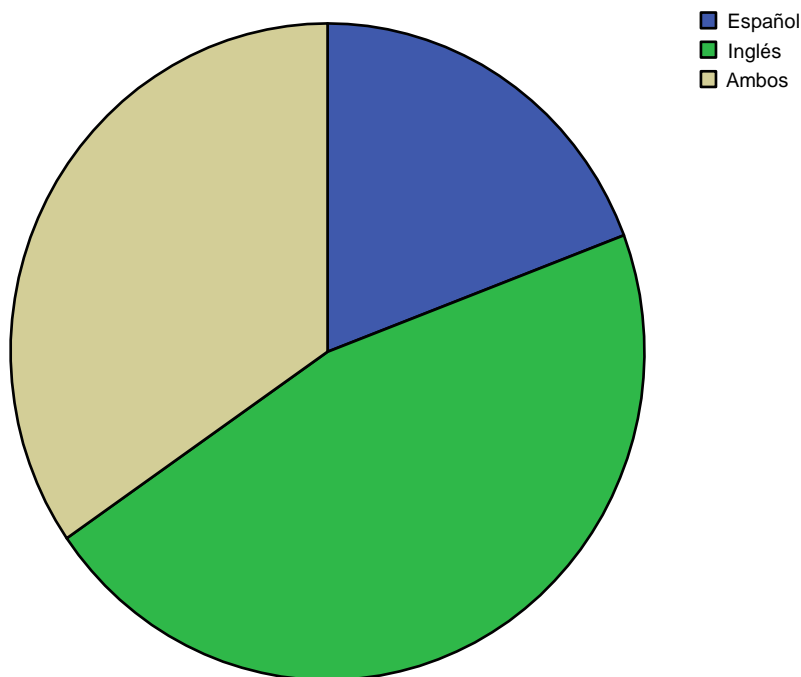
Adentrándonos ya en las preferencias musicales, en la séptima pregunta el 34,6% se decantó por el *Pop*, el 3,8% por el *Rock*, el mismo porcentaje por el *Rap*, un 50% por diversos estilos (como el *Reggae*, el *Jazz*, el *Country*, etc.) y un 7,7% NS/NC.

7-¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?



A la pregunta número ocho, sobre el idioma de las canciones que suelen escuchar, en un 46,2% de los casos las canciones suelen ser en lengua inglesa, en un 19,2% en lengua española, mientras que el 34,6% suele escuchar canciones en ambas lenguas indistintamente.

8-¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?



Para corroborar los resultados de la pregunta ocho, se realizaron las preguntas nueve y diez, sobre el tanto por ciento de la música que escuchan en inglés y en español. Por lo que respecta a la pregunta número nueve, un 19,2% afirma que el 100% de la música que escuchan es en inglés, un 50% afirma que el 75%, para un 15,4% el 50%, y por último, para otro 15,4% sólo el 25% de la música que escuchan está en lengua inglesa. En cuanto a los porcentajes de escucha de canciones en lengua española, el 3,8% no escucha música en español, un 50% afirma que el 25% de la música que escucha es en español, un 19,2% afirma que el 50%, para un 15,4% el 75%, sólo un 3,8% escucha

100% de música en español, un 7,7% NS/NC. Efectivamente, con estos resultados se corroboran los obtenidos en la pregunta ocho.

Dentro de la música en lengua inglesa, según la pregunta once la variedad lingüística parece no ser importante para el 53,8%, mientras el 26,9% se decanta por la música estadounidense y el 19,2% escucha la procedente de las islas británicas.

Profundizando en las preferencias personales, conforme a la pregunta doce el 38,5% prefiere escuchar a grupos musicales, el 34,6% a solistas y el 26,9% no tiene una preferencia definida. En cuanto al sexo de los artistas, de acuerdo con la pregunta trece el 50% considera más atractivos los grupos mixtos, el 30,8% prefiere escuchar a hombres, el 3,8% se decanta por las mujeres y el 15,4% no tiene preferencia. Impresiona comprobar las preferencias de los artistas masculinos sobre los femeninos, cuya explicación necesitaría llevar a cabo un nuevo trabajo.

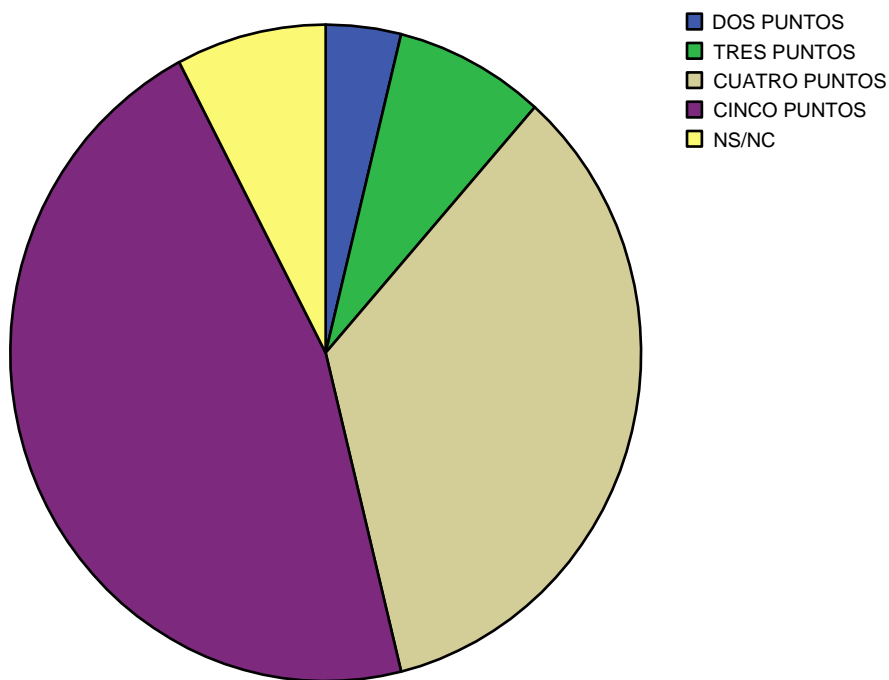
Conforme a la pregunta catorce, para el 96,2% de los encuestados el contenido de las canciones es importante. Según la pregunta quince, un 65,4% se decanta por las canciones con tema de amor, el 15,4% por el desamor, un 7,7% por temas sociales, un 3,8% por la amistad y un 7,7% por otros temas como el racismo, la injusticia y la guerra.

En la pregunta dieciséis ya se le pregunta al alumnado directamente si le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa. Utilizando una escala del 1 al 5 (siendo el 1 el valor mínimo y el 5 el máximo), el 61,5% puntuó con 5 puntos la realización de actividades con canciones en el estudio del inglés, un 11,5% puntuó con 4 puntos, el 15,4% con 3 y el 7,7% con 2 puntos, un 3,8% NS/NC.

Por último, en la pregunta diecisiete se preguntan razones por las que creen que sería beneficioso el uso de canciones en la clase de lengua inglesa. Respecto al interés que las canciones pueden crear en los estudiantes de lengua inglesa, el 46,2% puntuó con 5, el 34,6% con 4, un 7,7% con 3 y un 3,8% con

2, mientras el 7,7% NS/NC. Según estos datos, en principio los propios alumnos ven el uso de canciones como una motivación en la enseñanza de la lengua inglesa.

17.1 Motivar y crear interés



A la cuestión sobre la posible reducción de la ansiedad en el proceso de aprendizaje al utilizar las canciones, la valoración fue parecida a las anteriores, el 38,5% otorgó una puntuación de 5, el 30,8% 4 puntos, el 15,4% 3 puntos, el 7,7% 2 puntos y un 7,7% NS/NC.

En cuanto a si consideran que el uso de las canciones facilitaría la adquisición de la lengua inglesa, el 42,3% dio 5 puntos, el 34,6% 4 puntos, el 11,5% 3 puntos y el 3,8% 1 punto, mientras un 7,7% NS/NC.

Acerca de si las canciones servirían para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva obtuvo los siguientes resultados: un 69,2% dio 5 puntos, un 15,4% 4 puntos, un 7,7% 3 puntos y un

7,7% NS/NC. Para la expresión oral, la puntuación estuvo un poco más repartida; un 15,4% puntuó con 5, un 26,9% con 4, un 23,1% con 3 puntos, un 19,2% con 2 puntos, un 7,7% 1 punto e igual resultado NS/NC. En la comprensión lectora, los resultados fueron similares a la anterior destreza, obteniendo 5 puntos el 19,2%, 4 puntos el 23,1%, 3 puntos el 38,5%, 2 puntos el 7,7%, 1 punto el 3,8% y un 7,7% NS/NC. Para la expresión escrita, el 11,5% dio 5 puntos, un 23,1% otorgó 4 puntos, un 30,8% 3 puntos, un 19,2 2 puntos, el 7,7% 1 punto e igual porcentaje NS/NC.

Finalmente, ante la pregunta de si el uso de canciones repercutiría favorablemente en el conocimiento de la cultura y el entorno de la lengua inglesa, el 26,9% puntuó con 5, el 30,8% con 4 puntos, el mismo porcentaje dio 3 puntos, un 7,7% 1 punto e igual resultado NS/NC.

4.2.1.2 Estudio final

El estudio final ya sí que se realizó a los grupos objeto de nuestro trabajo doctoral, en concreto a setenta y cinco alumnos de la Universidad de Málaga de las asignaturas Lengua Inglesa I (Primer curso) y Lengua Inglesa II (Segundo curso), tanto de turno de mañana como de tarde, de la titulación de Filología Inglesa. Mientras el número de estudiantes que componían ambas asignaturas era más o menos equiparable (45,3% en Lengua Ingles I y 54,7% en Lengua Inglesa II), los grupos de la mañana eran mucho más numerosos que los de la tarde (64% frente a 36%, respectivamente). En este estudio final, los individuos encuestados sumaban un total de cincuenta y tres mujeres (70,7%) y veintidós hombres (29,3%). Como se trata de los primeros cursos, las edades son menores que en el estudio piloto. En este caso también podríamos hacer tres grupos por edades con número similar de sujetos. El grupo más numeroso sería el que comprendería a los alumnos de dieciocho a veinte años, que representa el 78,7%. Un segundo grupo lo compondrían los estudiantes de veintiún años, un 9,3%, sin lugar a dudas ya repetidores. Y el

tercer grupo incluiría a los alumnos de veintidós a treinta y dos años, el 12%, estudiantes que ya superan la edad para haber finalizado la carrera.

Respecto a la primera pregunta, a la importancia de la música en la vida de los encuestados, el 42,7% le dio una puntuación de 5 puntos, el 29,3% 4 puntos, el 25,3% 3 puntos y el 2,7% 2 puntos, no otorgándole nadie el valor mínimo. Asimismo, a diferencia del estudio piloto, en esta ocasión ya no hay NS/NC. Obviamente la música se encuentra entre las aficiones del 90,7% de los encuestados, según la pregunta dos.

En este cuestionario concretamos más en cuanto al tiempo que escuchan música a diario, así el 34,7% dedica más de dos horas, el 17,3% alrededor de dos horas, el 16% hora y media, entorno a la hora el 21,3%, media hora 9,3% y sólo un 1,3% de los sujetos no dedica tiempo a escuchar música. Estos datos demuestran con creces lo esencial que es la música en la vida diaria de la juventud.

En cuanto a la pregunta cuatro sobre los vídeos musicales, siguiendo la distribución temporal anterior, el 1,3% dedica más de dos horas a ver vídeos musicales, el 8% dedica dos horas diarias, el 2,7% hora y media, otro 8% una hora, dedicando media hora el 41,3%. No ven vídeos musicales habitualmente el 38,7%, lo que no quiere decir que no escuchen música.

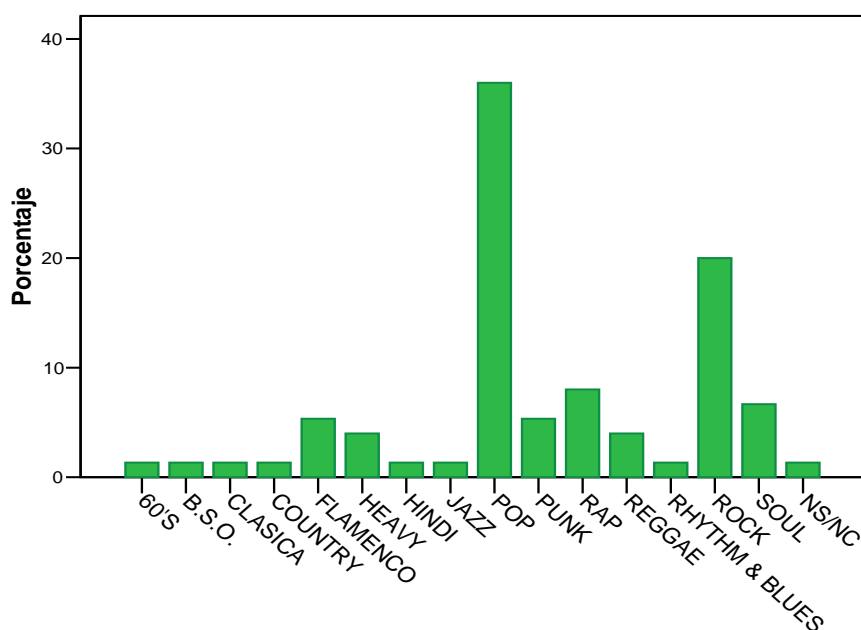
Respecto a la pregunta cinco sobre la procedencia de la música, un 29,3% escucha música de colección propia, un 6,7% escucha programas musicales radiofónicos y el 64% lo hace indistintamente. De aquellos que escuchan radio, conforme a la pregunta seis, un 32,08% escucha los 40 Principales, Kiss FM es la segunda con un 15,09%, seguida de cerca por Canal Fiesta Radio con el 13,21%, a Cadena Dial con el 7,55% le sigue en orden de preferencia M80 Radio y Megaradio con el 5,66% cada una, Cadena Cien es oída por el 3,77% al igual que Máxima FM, Europa FM, Radio Clásica y Radio 3, mientras Radio 53 obtuvo un 1,89%. De nuevo, todas las emisoras

son españolas. Entre las cadenas que los encuestados especifican, aparte de las facilitadas se encuentran Europa FM, Megaradio, Radio 3 y Radio 53.

A la pregunta nueva, la número siete, un 76,0% dice utilizar *internet* para conseguir música frente a un 20,0% que no lo hace, confesión altamente significativa en cuanto a la polémica actual por los derechos de autor.

En cuanto a la pregunta ocho por las preferencias musicales, como se puede observar en el gráfico siguiente, el 36,0% se decantó por el *Pop*, el 20,0% por el *Rock*, el 8,0% por el *Rap*, un 6,7% por el *Soul*, por el *Flamenco* y el *Punk* se manifestaron el 5,3% cada uno, por el *Heavy Metal* y el *Reggae* un 4,0% cada uno, el *Country*, la *Música Clásica*, el *Jazz*, el *R&B*, la *Música Hindi*, la *Música de Películas (BSO)* y la *Música de los 60* no pasaron del 1,3% cada uno. Es curioso cómo de los quince géneros musicales, excepto la música de Películas, la Clásica y el *Flamenco*, el resto pertenece al género popular. Además, el *Country*, el *Hindi*, el *Jazz*, el *Reggae*, el *Rhythm & Blues* y el *Soul* son indiscutiblemente en lengua inglesa, mientras de los otros géneros podemos encontrar algo en español.

8- ¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?



Según la pregunta nueve, en qué lengua escuchan las canciones, como se puede observar en la tabla siguiente, las canciones suelen ser en lengua inglesa en un 52% de los casos, en lengua española un 36%, mientras que en 12% suele hacerlo en ambas lenguas indistintamente.

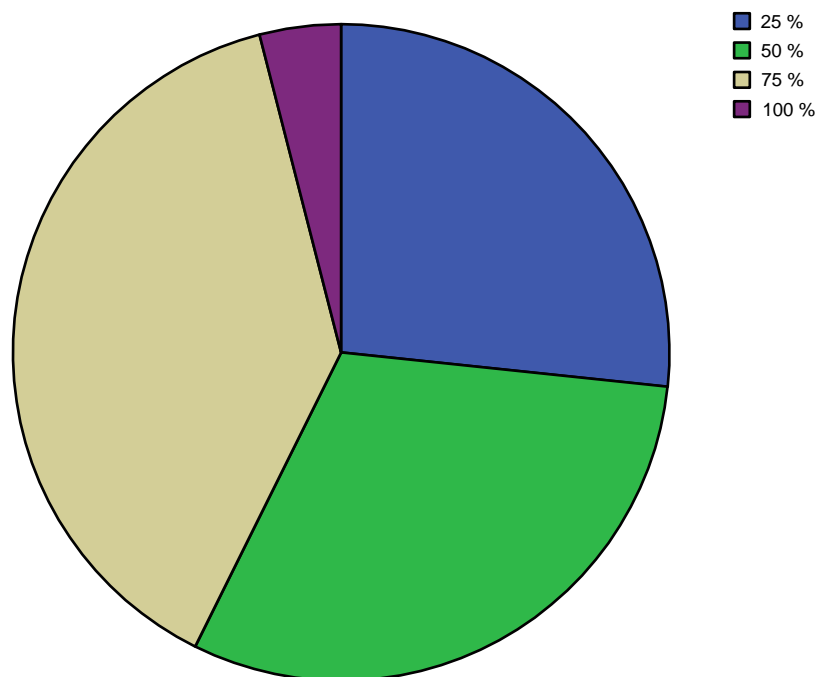
9-¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	27	36,0	36,0	36,0
	Inglés	39	52,0	52,0	88,0
	Ambas	9	12,0	12,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En cuanto a la pregunta diez, sobre qué tanto por ciento de la música que escuchan está en español, el 41,3% dice que un 25%, el 28% contesta que un 50%, el 26,7% que un 75% y el 4% que no escucha música española en absoluto.

En el siguiente gráfico, según las respuestas a la pregunta once, qué tanto por ciento está en inglés, se puede observar que todos los encuestados escuchan música en inglés, como mínimo un 25% llegando a ser para un 38,7% el 75% de la música que escucha.

11- ¿Qué tanto por ciento está en inglés?



Respecto la pregunta doce, el sexo de su cantante favorito, para el 2,7% es indiferente, el 62,70% prefiere escuchar a hombres y el 34,7% se decanta por las mujeres, repitiéndose la preferencia del estudio piloto, aunque esta vez no tan abismal, por los cantantes masculinos.

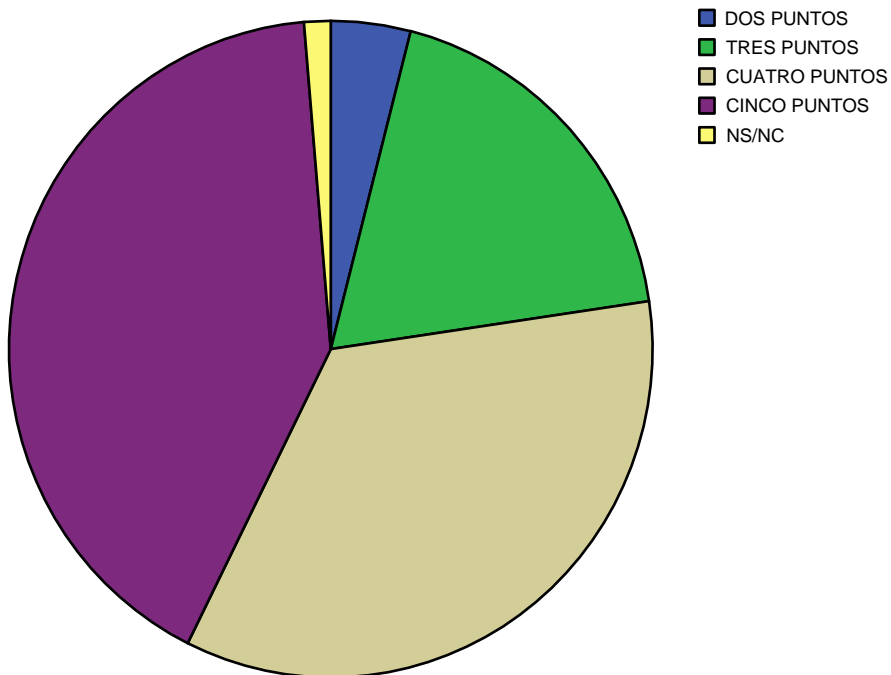
En cuanto al contenido de las canciones, según la pregunta trece, un 60% se decanta por el amor como tema de las canciones, el 21,3% por el desamor, un 4% por la amistad y un 9,3% por otros temas, como los sociales, la guerra, la vida diaria o la soledad.

Adentrándonos ya en el ámbito educativo, a la pregunta catorce de si les gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa, utilizando una escala del 1 al 5, el 53,3% puntuó con 5 puntos la realización de actividades con canciones, un 17,3% puntuó con 4, el 21,3% con 3, el 2,7%

con 2 puntos y el 5,3% con 1 punto, con lo que queda corroborada la predisposición de casi la totalidad del alumnado.

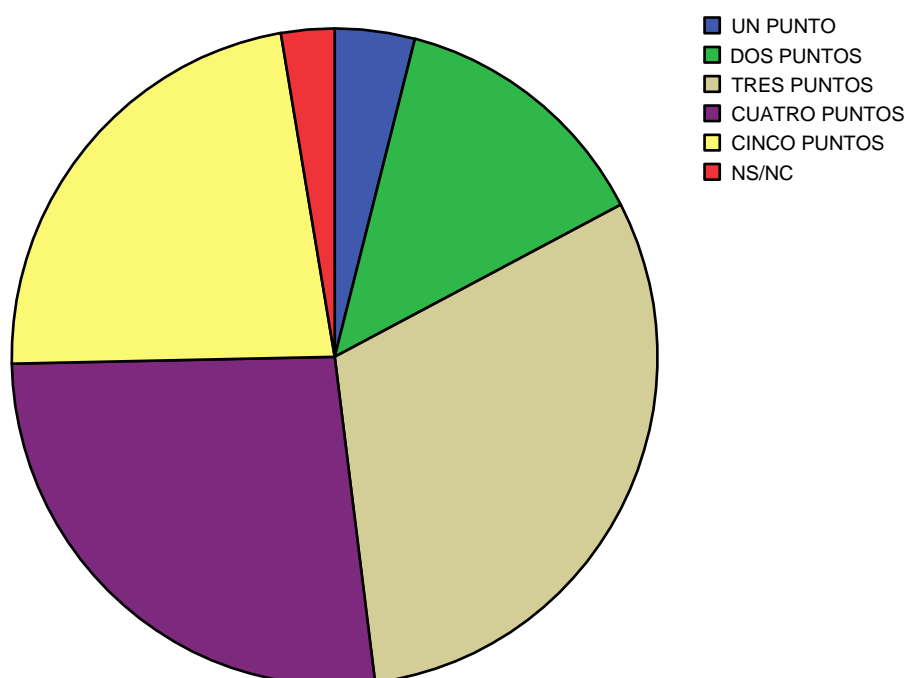
Respecto a la pregunta quince punto uno sobre la motivación que el uso de las canciones crea en los estudiantes de lengua inglesa, el 41,3% puntuó con 5, el 34,7% con 4, un 18,7% con 3 y un 4% con 2, mientras el 1,3% NS/NC. Se trata pues, de respuestas muy favorables.

15.1 Motivar y crea interés



A la cuestión quince punto dos la reducción de la ansiedad en el proceso de aprendizaje al utilizar las canciones, la valoración fue la siguiente: el 22,7% otorgó una puntuación de 5, el 26,7% 4 puntos, el 30,7% 3 puntos, el 13,3% 2 puntos, el 4% 1 punto y el 2,7% NS/NC.

15.2 Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje



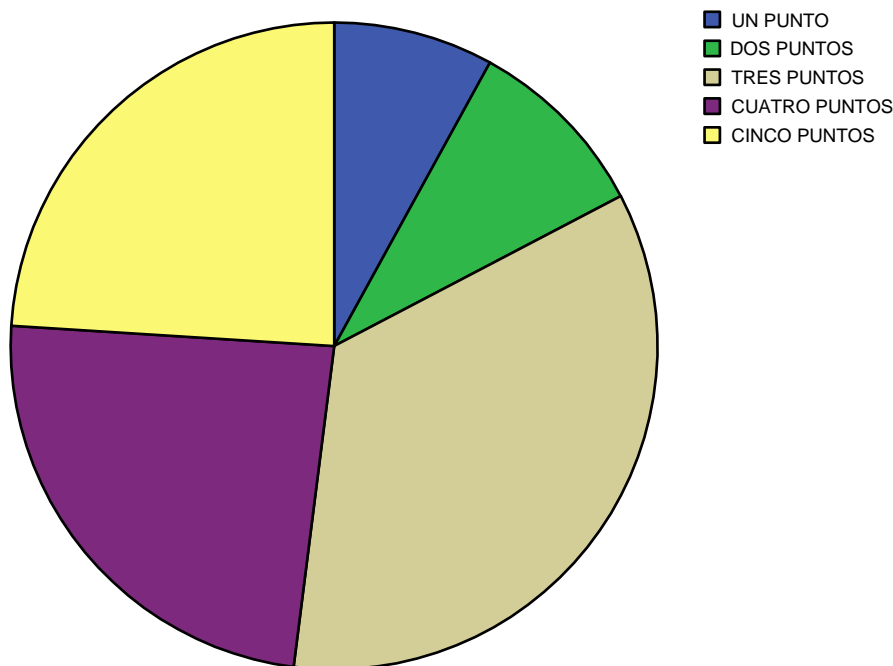
En cuanto a si el uso de las canciones facilita la adquisición de la lengua inglesa, el 42,7% consideró dar 5 puntos, el 36,0% 4 puntos, el 16,0% 3 puntos, el 4,0% 2 puntos y el 1,3% 1 punto, intuyendo todos los encuestados su potencial lingüístico.

Acerca de si el uso de las canciones sirven para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva obtuvo los siguientes resultados: un 69,3% dio 5 puntos, un 25,3% 4 puntos y un 5,3% 3 puntos. Para la expresión oral, un 32,0% puntuó con 5, un 33,3% con 4, un 18,7% con 3 puntos, un 9,3% con 2 puntos, un 5,3% con 1 punto y un 1,3% NS/NC. Para la comprensión lectora, los resultados fueron similares a la destreza anterior,

obteniendo 5 puntos el 29,3%, 4 puntos el 32,0%, 3 puntos el 21,3%, 2 puntos el 10,7%, 1 punto el 5,3% y un 1,3% NS/NC. A la cuestión de si el uso de las canciones facilita el desarrollo de la expresión escrita en lengua inglesa, el 16,0% dio 5 puntos, un 14,7% otorgó 4 puntos, un 32,0% 3 puntos, un 21,3% 2 puntos, el 14,7% 1 punto y un 1,3% NS/NC.

Para terminar, respecto a la ayuda de las canciones para el conocimiento de la cultura y del entorno de la lengua inglesa, el 24,0% puntuó con 5, el 24,0% con 4 puntos, el 34,7% dio 3 puntos, un 9,3% 2 puntos y un 8,0% 1.

15.5 Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la lengua inglesa



En conclusión, tras el análisis de los datos aportados por los cuestionarios, podemos corroborar de antemano algunas de nuestras hipótesis. En primer lugar, podemos calificar la música de vital en el día a día de la juventud, constituyendo una de sus principales aficiones, si atendemos al

tiempo que dedican a escuchar música (el 34,7% dedica más de dos horas diarias). Asimismo, el *pop* es el género musical que más puntuación ha obtenido de forma unánime (34,6% en el estudio piloto, 36% en el estudio final), aunque la mayoría de los géneros también pertenecen a la música popular. Además, gran parte de las canciones que escuchan están en lengua inglesa. En efecto, esta respuesta confirma el hecho de que la emisora preferida fuera “los 40 principales”, cadena que emite un alto porcentaje de música en inglés.

El uso de las canciones como recurso didáctico en la Enseñanza Superior se valida desde el mismo momento en que los propios alumnos interesados responden de forma positiva a esta pregunta. Además, opinan que las canciones pueden ser una fuente de motivación para el aprendizaje, pudiendo reducir la ansiedad. Es más, la gran mayoría está convencida de que a través de las canciones no sólo se pueden desarrollar mejor las cuatro destrezas lingüísticas, sino que también ayudan a conocer el entorno sociocultural de la lengua extranjera. Por todo ello, estos cuestionarios corroboran las hipótesis de que el uso de canciones de música popular en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa es de gran valor a nivel no sólo lingüístico, sino también psicolingüístico y sociolingüístico.

4.3 Las canciones como recurso didáctico

La mayoría de las canciones *pop* que escuchan los jóvenes suelen ser en lengua inglesa. Murphey (1990: 9) llega a afirmar que el inglés es la lengua internacional de este género musical, ya que es el idioma mayoritario de la música que se emite en las emisoras de radio. De ahí que los jóvenes occidentales prefieran estas canciones a las de cualquier otra lengua, incluso la

suya propia⁹. Así, pues, las canciones constituyen un buen recurso didáctico a la hora de realizar determinadas actividades en la clase de lengua inglesa. No obstante, también hay que tener presente que el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera puede acarrear una serie de dificultades en los distintos niveles lingüísticos:

1) En el nivel fonético, la pronunciación de las palabras puede variar por exigencia de la música, además de poder convertirse en ininteligibles por el acompañamiento instrumental en muchas ocasiones.

2) En el nivel gramatical, las estructuras sintácticas son difíciles de entender, ya que puede que no sigan un orden lógico por razones de ritmo y acentuación, difiriendo de la variedad estándar.

3) En el nivel semántico, las canciones pueden incluir tanto un léxico coloquial no apropiado para la clase, como un vocabulario demasiado poético y difícil. Sin embargo, según Dos Santos (1985: 9), “song lyrics are normally written in everyday language and tend to use high-frequency vocabulary”.

Murphey (1990: 210) responde a esto diciendo que, si bien es verdad que las canciones presentan muchas irregularidades con respecto a la norma, el lenguaje que empleamos a diario también incurre en irregularidades. Dubin y Olshtain (1977: 199) añaden:

There was even a time during an earlier era in the language teaching profession when pedagogical advice warned against song for language instruction [...] song material gives learners an incorrect model of spoken language since the songwriter is free to distort normal intonation in order to comply with the requirements of the rhythmic pattern of the musical line or phrase.

At face value this statement is true enough. However, we now look upon [...] a different perspective. Today's concern with both the semantic element in language —meaning— and the motivational requirements for

⁹ Desde hace algunos años en el famoso concurso europeo de la canción, Eurovisión, la mayoría de los participantes cantan en inglés, a pesar de representar distintos países.

successful learning go a long way toward overriding some of those earlier, more simplistic warnings.

Pop, rock, and folk music is an idiom which is embraced by a broad span of young people —and not just those living within English-speaking countries.

En efecto, las canciones presentan una serie de desventajas, pero en líneas generales el lenguaje hablado también (por ejemplo, el ruido de fondo de las entrevistas puede hacer que las palabras sean inaudibles). Estas desventajas carecen de importancia en aras de ofrecer material auténtico, más estimulante para los estudiantes. Indudablemente estamos totalmente de acuerdo que las canciones son un buen material de trabajo, pero por sí mismas no funcionan. Desde un punto de vista humanista, si el docente no siente interés ni le motiva trabajar con canciones, jamás conseguirá despertar la curiosidad de los alumnos.

No matter how good a material might be, it may fall flat in the hands of a teacher who does not know how to present it. [...] Songs, if only listened to and sung, may only become passive routines in a language learners' repertoire and the language in them not available for spontaneous use. Manipulation exercises to transfer, or bridge, the language in song to language in use are needed. These not only promote deeper language acquisition but convince teachers of the usefulness of songs as language examples in the classroom (Murphey 1990: 215- 216).

Las canciones se han de utilizar no como relleno de tiempos muertos en clase, sino como actividades que alcancen los objetivos programados. Se ha de enseñar a los alumnos a utilizar las palabras de la canción en otros contextos y con otras finalidades, siendo éstas las actividades de transferencia a las que Murphey se refiere. De no ser así, la potencialidad de trabajo de las canciones quedaría limitada.

Asimismo, la música hace que las actividades se realicen de forma más placentera y agradable; de hecho, muchos estudiantes realizan sus tareas académicas con música popular de fondo. Por lo tanto, la explotación de las canciones como recurso didáctico en la etapa universitaria representa un gran potencial.

A través de las canciones los jóvenes podrán aprender no sólo la lengua inglesa, sino también aspectos culturales. El aprender una lengua conlleva también conocer otra cultura con distintos valores, reflejo de su sociedad.

Una de las bases del enfoque comunicativo es la de presentar las actividades dentro de un contexto coherente, y no de forma inconexa como los ejercicios. Esta regla básica, según Celce-Murcia y Hilles (1988) la cumplen las canciones. De esta manera, la música desarrolla las distintas competencias comunicativas:

- 1) La competencia lingüística: en el nivel fonético-fonológico, se trabaja con los rasgos suprasegmentales; en el nivel gramatical se analizan estructuras morfológicas y sintácticas; y en el nivel semántico, se puede aprender nuevo léxico.
- 2) La competencia discursiva: a través de las canciones los estudiantes aprenden a desarrollar la coherencia y cohesión, elementos fundamentales para dotar de significado el texto o discurso producidos; de hecho, es más fácil trabajar con canciones debido a que son textos breves, cerrados y unidades completas del discurso.
- 3) La competencia estratégica: los estudiantes aprenden a desarrollar la capacidad de subsanar cualquier error o problema de comunicación que se pueda producir entre la intención del emisor y el receptor.
- 4) La competencia sociolingüística: es necesario que los estudiantes conozcan distintos registros y variedades tanto de la lengua de origen como de la lengua término, para poder utilizar el estilo adecuado de acuerdo con cada situación y con cada interlocutor.

- 5) La competencia sociocultural: los estudiantes, especialmente de Filología Inglesa, han de comprender y conocer el contexto, la cultura del país de origen de la canción.

En conclusión, conforme al enfoque comunicativo, las estructuras gramaticales se comprenden mejor dentro de un texto que explicadas de forma aislada. Asimismo, la breve duración de las canciones populares, de tres o cuatro minutos, es ideal para su uso en clase y una última ventaja que presentan las canciones como recurso didáctico es que no tienen caducidad, es decir, hoy día los jóvenes siguen oyendo canciones que fueron famosas en el pasado, ya que se han convertido en canciones “clásicas” (por ejemplo, las canciones de los Beatles).

4.4 Las canciones como actividades didácticas

Nunan (1996: 133) establece que para que las actividades constituyan una “buena lección de lengua comunicativa”, deberían cumplir los siguientes requisitos:

- 1) Derivar el material de entrada de fuentes auténticas.
- 2) Introducir al alumno en actividades de resolución de problemas en las que habrá de negociar el significado.
- 3) Incorporar tareas relacionadas con las necesidades comunicativas reales del alumno.
- 4) Integrar las cuatro macrodestrezas.
- 5) Introducir al alumno en el uso creativo de la lengua.

Las canciones, recurso didáctico propuesto en este trabajo doctoral cumplen con todos los requisitos expuestos. Prácticamente todas las actividades del Apéndice VI se realizan a partir de material auténtico, es decir, canciones reales. A modo de ejemplo, con respecto al resto de los requisitos,

en ese mismo Apéndice la actividad 1.1.5 presenta resolución de problemas, la 3.4 enfrenta al alumnado a necesidades comunicativas reales, la 5.4 trabaja las cuatro destrezas lingüísticas y la 1.3.5 obliga a los estudiantes a hacer un uso creativo de la lengua.

A la hora de preparar las actividades que se han de incluir en cada una unidad, es útil partir de unos principios didácticos para el diseño, selección y estructuración de las mismas. Pilar Núñez (2002: 129-131) propone los siguientes principios para las actividades:

- 1) Han de ser variadas, incluyendo textos de distintas tipologías.
- 2) Deben presentarse de forma ordenada, según el nivel de dificultad, y en relación con las necesidades comunicativas de los alumnos.
- 3) Deben incluir consideraciones sociolingüísticas: presentar textos orales y escritos de distintas variedades geográficas, sociales y diferentes registros, sin menospreciar ninguno.
- 4) Deben poner al descubierto estereotipos sexistas, racistas, etc.
- 5) La lengua debe ser al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje.
- 6) Deben ser sugerentes, lúdicas y motivadoras.

Siguiendo el enfoque comunicativo, en las clases de la titulación de Filología Inglesa, la lengua inglesa es al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje. Obviamente, el uso de canciones sería muy motivador, y éstas se podrían presentar de forma gradual. Son varias las actividades del Apéndice VI que siguen el resto de los principios expuestos. Las actividades 2.1 y 2.2 incluyen distintos tipos de textos; la del punto 1.2.8 trabaja cuestiones sociolingüísticas; y la del punto 4.1 hace hincapié en el tema de los estereotipos sexistas.

Si bien es cierto que plantear las actividades en el plano teórico parece fácil, no lo es tanto ponerlas en práctica de forma que respeten los principios comunicativos y con éxito. Las siguientes actividades lingüísticas, tomadas de Madrid et al. (1990: 130-133), son algunos ejemplos que se pueden llevar a cabo con canciones.

- 1) Actividades fonéticas: diferenciar fonemas segmentales y suprasegmentales; comparar los fonemas vocálicos ingleses y españoles. Ejemplos de este tipo de actividades aparecen en el Apéndice VI, punto 5.1.
- 2) Actividades gramaticales: “completar huecos” para morfología y “poner en orden” para sintaxis. Ejemplos de este tipo de actividades se pueden ver en el Apéndice VI, en el punto 1.2.5 para completar verbos y en el 1.2.6 para trabajar la sintaxis.
- 3) Actividades semánticas: buscar sinónimos, analizar campos semánticos y “false friends”. Ejemplos de este tipo de actividades se pueden ver en el Apéndice VI, puntos 1.1.3, 3.4 y 5.2.1 respectivamente.
- 4) Actividades de traducción: traducción directa de canciones de las que ya existan textos paralelos (Colina 2002: 16), para proceder a comparar las distintas versiones y practicar elementos pragmáticos. Ejemplos de este tipo de actividad aparecen en el punto 5.3 del Apéndice VI.

También se pueden realizar actividades discursivas a través de imágenes (fotos, carátulas de los CDs o videoclips sin sonido), pidiendo a los alumnos que adelanten cuál puede ser el tema de la canción, que reflexionen sobre el contenido o que hagan un esquema de la historia que trata la canción (González de Castejón 1989: 49-50). Cuando pueda haber varias interpretaciones de una misma canción, lo interesante no es decidir cuál sería la más acertada sino tratar de comprender las distintas interpretaciones (Christenson 1998: 165). Cuantas más metáforas emplee una canción, más variedad de interpretaciones habrá (Williamson 1989:237). Si utilizamos

canciones elegidas por los alumnos, otra de las actividades que se puede realizar es que establezcan la diferencia entre su visión, la de sus compañeros, y la intención del autor. Un claro ejemplo de interpretaciones distintas es la canción *Born in the USA*, que los oyentes la han tomado como un himno de los Estados Unidos, mientras que la intención de Springsteen era denunciar el cinismo de un país que no se preocupaba por la situación de sus soldados cuando volvían a casa tras la guerra de Vietnam.

Otro tipo de actividad bastante motivadora, y en consonancia con las nuevas tecnologías, es pedir a los alumnos que hagan una búsqueda por *internet* de una determinada canción y todo lo relacionado con ella (biografía del cantante, si la canción tiene algún significado especial, etc.). De esta forma se promueve el aprendizaje activo, dando a conocer —mediante una exposición— al resto de la clase la información obtenida. Gavin Dudeney (2000: 47, 68-9), partiendo del grupo musical los Beatles, propone completar los títulos de algunas de sus canciones.

Profundizando en las actividades audiovisuales, a continuación pasamos a ver las posibilidades didácticas del vídeo. Patricia Trainor (1989), analizando el uso del vídeo en general, distingue distintas formas de escuchar: “escuchar para repetir, para comprender y para aprender una lengua” (Trainor 1989: 179). Ella propone que primero es mejor escuchar el vídeo sin ver las imágenes, para no distraer la atención; más adelante ya se puede introducir el vídeo, con la precaución de no convertirlo en una actividad pasiva.

Por su parte, Tomalin (1986: 16-20) distingue dos tipos de vídeos: “direct teaching video” y “resource video”; el primero es en sí mismo la herramienta de trabajo, es decir, en él se explica y se muestra lo que hay que aprender (por ejemplo, la famosa serie británica *Follow me*), mientras que el “resource video” no es material didáctico en sí sino que son vídeos normales que se seleccionan y adecuan a los objetivos y contenidos de la programación

pertinente. Los vídeos musicales pertenecerían a esta segunda categoría. En cuanto a las posibles actividades a realizar con cualquier vídeo, Tomalin las divide en tres etapas. En una primera etapa, el alumnado ha de familiarizarse con lo que ocurre en el vídeo, para lo que el docente ha de procurar una visión activa en la que el alumnado centre su atención en lo que está viendo, pues esta activación repercutirá en la capacidad de recordar lo que ocurre en el mismo (por ejemplo, proporcionando una lista con palabras y frases que aparecen en el vídeo y que los alumnos habrán de marcar al escucharlas o verlas, con frases verdaderas o falsas, etc.). En la segunda etapa se estudia y trabaja de forma intensa el lenguaje empleado en el vídeo (por ejemplo, con actividades como ordenar frases que proporcionen coherencia a lo visto en el vídeo). En una tercera y última etapa se trabaja la dimensión pragmática, aplicando el lenguaje usado en el vídeo a otras situaciones a través de actividades de transferencia (por ejemplo, como pueden ser actividades de escritura y lectura).

Dado que el vídeo presenta una gran cantidad de material en muy poco espacio de tiempo, se recomienda que las sesiones sean cortas, promoviendo un uso activo y no pasivo, con la consiguiente elaboración de actividades que lo acompañen. Algunas de estas actividades pueden ser tan sencillas como las siguientes (Tomalin 1986):

- 1) Hacer preguntas previas para despertar el interés y la motivación de los estudiantes.
- 2) Parar la imagen en una escena, para que los estudiantes predigan qué va a ocurrir.
- 3) Mostrar las imágenes sin sonido, para que los alumnos pongan la voz a lo que ven (describir la situación, los personajes, objetos, etc.)
- 4) Intentar que los estudiantes recuerden y describan lo que han visto en una secuencia.

- 5) Preparar unas fichas que los alumnos completen mientras ven el vídeo (nombre de los personajes, rasgos físicos, lugar, tiempo, acciones, etc.)
- 6) Pedir a los estudiantes que representen lo que ocurre en las imágenes.
- 7) Comentar las diferencias culturales percibidas.

Asimismo, a los vídeos musicales se pueden aplicar las siguientes actividades:

- 1) Pedir a los estudiantes que formulen preguntas que harían al artista/grupo si tuviesen la ocasión de entrevistarlos.
- 2) Dar ideas y opiniones sobre el cantante, la canción, el género musical, etc.

Por último, proponemos como actividad el canto. A pesar de que muchos docentes piensan que no es apropiado que los adultos canten en clase, Calvet (1980), expone que para que exista comunicación la información se debe transmitir tanto en la dirección emisor-receptor como viceversa. Si los estudiantes se limitan a escuchar la canción, la comunicación sólo funciona en una dirección; por el contrario, si cantan, esas mismas palabras les sirven para comunicarse. De ahí que nosotros propongamos como actividades tanto escuchar y cantar, además de leer y escribir. Se debe superar la idea de que sólo pueden cantar los que tengan talento para ello. Las canciones se deben incluir como un recurso sistemático en la enseñanza del inglés pues, aparte de cantar, la mayoría de las actividades no requieren dotes musicales ni por parte de los profesores ni de los alumnos.

4.4.1 Traducción de canciones como actividad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

A pesar de que la traducción es una práctica tan antigua como el lenguaje, este arte no surge como disciplina independiente hasta la década de 1980. Desde entonces se ha desaconsejado el uso de la traducción como método de enseñanza de una lengua extranjera, tal y como se hizo en la lingüística tradicional, pero la traducción como actividad resulta positiva y necesaria a la hora de aprender una nueva lengua. De hecho, Sonia Colina (2002: 17) señala que la relación entre la traducción y el aprendizaje de una nueva lengua es más estrecha de lo que se nos da a entender, incluso afirma que su separación no está justificada. Asimismo, Marciano Escutia (2005) apuesta por el uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera en el caso de estudiantes adultos, fundamentalmente por dos motivos: porque ayuda a acelerar el proceso de aprendizaje, y porque puede evitar errores que retrasarían dicho proceso.

En efecto, la traducción como método fue fundamental en la enseñanza de las lenguas clásicas, pero en el siglo XX las diferentes teorías sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera la dejaron de lado, debido a que se basaba principalmente en la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario de los textos griegos y latinos. Todo ello tenía lugar sin un contexto y de forma artificial, además de no dedicar ningún estudio a la parte oral, ya que tan sólo interesaban los textos literarios de esas lenguas muertas.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la traducción como acto comunicativo se ha visto influenciada por tres enfoques distintos: el funcionalista (de Firth y Halliday), el de la competencia comunicativa (de Hymes) y, finalmente, el enfoque que se basa en la finalidad comunicativa que persigue quien traduce (de Nord, Reiss y Vermeer). Estas tres corrientes comparten el mismo punto de partida: la necesidad de relacionar el acto de

traducción con el contexto, ya que es fundamental para llevar a cabo una traducción comunicativa. Así, pues, conocer datos sobre el autor o autora, la época a la que pertenece el texto (en nuestro caso la canción), la situación política, social y cultural, son elementos del contexto que pueden facilitar la traducción.

Entre quienes han apostado por utilizar de nuevo la traducción como recurso y actividad en la enseñanza de una lengua extranjera destacan Alan Duff (1989) y Sonia Colina (2002). Para el primero, traducir no sólo significa trabajar con oraciones aisladas y escritas. Duff (1989: 6-7) destaca las siguientes ventajas de su uso en clase:

- 1) Entender mejor la relación e influencia entre la lengua materna y la lengua extranjera.
- 2) La competencia lingüística funciona en una doble dirección; es decir, hay que ser capaz no sólo de entender la lengua extranjera sino también de comunicarse en ella, función que cumple la traducción (directa e inversa).
- 3) La traducción no se queda limitada a textos literarios sino que se extiende a todo tipo de textos, que además sean auténticos, de forma que el alumnado esté en contacto con el lenguaje real.
- 4) La traducción en grupo fomenta la discusión entre los alumnos, además de desarrollar tres elementos importantes en el aprendizaje de una lengua: 1) Flexibilidad (aprender a buscar); 2) Exactitud (utilizar las palabras más adecuadas); 3) Claridad (transmitir lo que se quiere comunicar).

Asimismo, Duff propone diversas recomendaciones para traducir, resultando interesante resaltar tres de ellas: que los textos sean cortos y variados; que se estimule la traducción oral; y, finalmente, que se contemple la

traducción como un texto abierto a diversas interpretaciones (1989: 9,14). Las canciones cumplen con todas estas recomendaciones.

Por su lado, Colina (2002) apuesta por incluir actividades comunicativas de traducción en las clases de lengua extranjera, especialmente como complemento o alternativa a las actividades dedicadas a la composición. Además, esta autora propone que los estudios y cursos de traducción se integren de forma seria y completa en las programaciones de enseñanza de lenguas extranjeras, pues de esta manera la traducción ocuparía el lugar que se merece en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Centrándonos en la traducción de canciones como actividad para el aprendizaje de una lengua extranjera, uno de los escasos estudios que profundizan en esta tarea es el de Elaine Hewitt (2000), en el que universitarios tenían que traducir canciones *pop* de su propia elección del español al inglés. Los resultados de esta experiencia muestran que las canciones son un buen recurso para trabajar la traducción, pues tiene las siguientes ventajas: al ser elección propia del estudiante, la actividad es más agradable y motivadora, ya que el alumnado se identifica con la temática de las canciones; se trabajan aspectos y recursos poéticos, además de expresiones coloquiales y modismos. Sin embargo, uno de los inconvenientes en este estudio es que a la hora de realizar la traducción no se tienen en cuenta la melodía ni música de la canción original. Conseguir adaptar la traducción del texto a la música original, para que pueda ser cantado, es el principal objetivo de Catalina Martínez (1984), quien recomienda como primera actividad — antes de acometer la traducción— escuchar la canción tantas veces como sea necesario hasta asimilarla, ejercicio que facilita la traducción posteriormente.

Así, pues, a la hora de aprender una lengua extranjera también es importante que el alumnado desarrolle la competencia traductora, y las canciones sin lugar a dudas son una vía motivadora. El hecho de emplearla en el nivel universitario responde a que los estudiantes ya cuentan con un

conocimiento de la lengua en cuestión. En efecto, como opina Roberto Valdeón (1995: 240): “it would be correct to say that advanced students of L2 would benefit from the use of this exercise [translation] more than beginners”. Asimismo, para Stuart Campbell (1998: 1) la traducción es buen campo de trabajo para alumnos con un conocimiento sustancial de la lengua que se está aprendiendo. Lo mismo piensa Titford (1985), según el cual, los estudiantes de un nivel avanzado se benefician de la traducción como actividad facilitadora y de consolidación, porque les permite reforzar lo aprendido en niveles anteriores.

La traducción de canciones se podría encuadrar en distintas taxonomías. Según los criterios de clasificación de traducciones de Salvador Peña (1997: 33), las canciones pertenecerían a sus dos categorías. En primer lugar, si consideramos que la traducción de canciones es similar a la de textos poéticos, al ser ambos textos literarios, se trataría de una “traducción formal”; en segundo lugar, si consideramos la traducción de canciones como elemento mediático, cuya finalidad es causar un determinado efecto, se trataría de una “traducción funcional”. Asimismo, conforme a nuestro objetivo de utilizar la traducción de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera, se trataría de una “traducción pedagógica”, en términos de Amparo Hurtado (1995:10). Lo que está fuera de dudas es que la traducción de canciones se engloba bajo el género de traducción audiovisual.

Hasta los años 1990, la traducción audiovisual carecía de estudios bibliográficos que la respaldasen, debido a que no es hasta esa fecha que los medios de comunicación adquieren influencia. Este hecho ha dado lugar a que los teóricos de este campo aún no hayan tenido tiempo para ponerse de acuerdo a la hora de establecer los límites y perfiles de este tipo de traducción. Según Frederic Chaume (1997: 403), el texto audiovisual hay que considerarlo “como un gran género de textos, que contiene diferentes subgéneros y diferentes tipos de texto, la traducción audiovisual [...] no es clasificable

mediante los mismos parámetros que se clasifica la traducción literaria o la técnica”. Para Patrick Zabalbeascoa (2001a: 113) el texto audiovisual “se caracteriza por la presencia simultánea y combinada de dos códigos de signos, el verbal y el no verbal, y dos canales de comunicación, el acústico y el óptico (audio y visual)”. Según esta definición, las canciones no se incluirían en este tipo de textos, tan sólo pertenecerían a este grupo los vídeos musicales. Por el contrario, la mayoría de los críticos sí las consideran como traducción audiovisual. Por ejemplo Rosa Agost (1999:15), además de un código oral y otro visual, añade como característica del texto audiovisual un código escrito, como pueden ser las letras de las canciones. Por tanto, las canciones al igual que los cómics, la publicidad o el doblaje de películas se engloban dentro de la “traducción subordinada de textos audiovisuales” (Mayoral, Kelly y Gallardo 1986: 95). Se denomina subordinada porque se encuentra limitada por otros códigos no verbales, como pueden ser las imágenes o la música. Rosa Agost (1999: 31) avanza un paso más y divide los textos audiovisuales en distintos géneros: informativos (documentales, reportajes, informativos, etc.); publicitarios (anuncios o propaganda electoral); de entretenimiento (concursos, crónica social o programas de humor); y dramáticos (películas, dibujos animados, ópera, musicales y canciones). Esta investigadora explica que las óperas no se doblan, sino que se suelen retransmitir en versión original o bien subtitulada, mientras que en el caso de las canciones se pueden encontrar diferentes opciones: si se trata de un programa musical, las canciones no se traducen; sin embargo, en el caso de películas musicales hay dos variedades, las traducidas y las subtituladas. En efecto, Zabalbeascoa (1997: 339) explica que cuando las canciones se incluyen en películas con determinados significados para la trama, en la mayoría de los casos éstas se subtitulan, mientras que el resto de la película se dobla (por ejemplo, la serie televisiva norteamericana *Ally Mcbeal*), porque la voz de quien canta y la música suelen ser más relevantes que el contenido de las letras. Ciertamente a

la hora de realizar la traducción de canciones es mejor subordinar el contenido semántico a la música, porque es gracias al recuerdo de las notas musicales que las letras vienen a la memoria. Seán Golden (1997: 221), en su artículo “Whose morsel of lips will you bite?”, además añade lo siguiente: “The translation of songs, if the translations are meant to be sung to the original music, is an obvious case where the semantic elements of the text must be subordinated to the non-verbal elements of rhythm, beat and measure, etc.”.

Cuando se lleva a cabo una traducción audiovisual hay que tener muy en cuenta el ajuste y la sincronía, además de los posibles problemas que pueden suponer los juegos de palabras, el humor, la cultura, etc. Zabalbeascoa (2001b: 52) afirma que estos se pueden solucionar recurriendo bien a elementos verbales o no verbales, o bien a una combinación de ambos. Según Chaume Varela (2001: 78), en un texto audiovisual se pueden distinguir hasta diez códigos que aportan algún significado, entre los que cabría destacar el lingüístico, el paralingüístico, el del sonido, el musical, el iconográfico, etc. La conjunción de todos estos códigos es lo que hace que los textos audiovisuales sean tan peculiares, por lo que él recomienda usar la intertextualidad¹⁰ a la hora de traducir letras de canciones.

La fluidez y espontaneidad supuestas del lenguaje oral, en el caso de los textos audiovisuales, no es verdadera sino que se trata de un lenguaje elaborado y pensado. Sin embargo, en el ámbito de la traducción audiovisual española, el campo que más atención recibe es el de subtítulo o doblaje de películas; esto se debe principalmente a dos factores: por un lado al resurgimiento del cine, y por otro a que la mayoría de las películas que se proyectan en España son de producción extranjera. No obstante, hay que señalar que España es el país europeo, exceptuando Grecia y Portugal, donde este tipo de traducción está peor remunerada (Fuentes Luque 2001: 145).

¹⁰ Entedemos aquí por intertextualidad la necesidad de conocer otros textos orales o escritos, u otras situaciones, para interpretar el texto que nos ocupa (Wray et al. 1998: 83).

Las traducciones o versiones de canciones en general apenas son fieles, pues el traductor debe tener en cuenta mucho más que los aspectos lingüísticos. Además, debido a todas las subordinaciones que tienen lugar, es muy difícil reflejar el texto original, al igual que en la traducción poética. Sin embargo, cuando se trata de textos poéticos, los nombres de los traductores a veces incluso aparecen en la portada del libro, porque se les considera en cierta manera como autores del texto surgido de la traducción (Peña 1997: 22). El paralelismo entre las canciones y la poesía proviene desde los orígenes del lenguaje, como ya se ha expuesto en este trabajo. Diversas teorías afirman que el canto y la música precedieron al lenguaje hablado; de este modo la poesía, como literatura oral, vio la luz en forma de canción (Booth 1981: 23).

Profundizando en la traducción de canciones, en éstas (al igual que en la de poesía) se hace uso de un lenguaje subjetivo y connotativo, apoyado por una serie de recursos literarios, y —como hemos indicado anteriormente— el contenido y la forma están estrechamente ligados por una serie de factores, entre ellos la musicalidad del lenguaje y la rima; a la hora de traducir un poema o una canción, se ha de prestar atención a los elementos suprasegmentales y recursos expresivos del lenguaje (como son el ritmo, la entonación, la melodía o las pausas). El texto de llegada debe cumplir la misma función que el de origen, a saber, debe seguir siendo a oídos del receptor una canción o un poema. No obstante, es necesario recurrir a todas las estrategias necesarias para salvaguardar —en la medida posible— tanto la forma como el contenido, para transmitir lo que el texto original quiere comunicar. Por ello Catalina Martínez (1984: 107) insiste “en la importancia de la correspondencia entre los acentos de la traducción con los del texto original para lograr una perfecta fusión entre música y texto”.

Un ejemplo de traducción de canciones, y de la relación de éstas con la poesía, lo podemos encontrar en el famoso cuento *Alice's Adventures in Wonderland*; en el capítulo séptimo su autor, Lewis Carroll (1962), hace una

parodia (puesto que se cambia la letra y el ritmo) de la tradicional canción inglesa *Twinkle, Twinkle, Little Star*, cuya letra está tomada de las dos primeras estrofas del poema *The Star*¹¹ de las hermanas Ann y Jane Taylor (1810: 11):

Twinkle, twinkle, little star,
How I wonder what you are!
Up above the world so high,
Like a diamond in the sky.

When the blazing sun is gone,
When he nothing shines upon,
Then you show your little light,
Twinkle, twinkle, all the night.

Then the trav'ler in the dark,
Thanks you for your tiny spark,
He could not see which way to go,
If you did not twinkle so.

In the dark blue sky you keep,
And often thro' my curtains peep,
For you never shut your eye,
Till the sun is in the sky.

'Tis your bright and tiny spark,
Lights the trav'ler in the dark:
Tho' I know not what you are,
Twinkle, twinkle, little star.

En una de las traducciones del cuento de Carroll al español, concretamente la de Luis Maristany (1997: 68), la canción también se traduce siguiendo la parodia y teniendo en cuenta la rima. A continuación incluimos la

¹¹ Según Campbell (2001: 25), su melodía se tomó prestada de la siguiente canción popular francesa del siglo XVIII:

Ah! Vous dirai-je, maman,
Ce qui cause mon tourment?
Papa veut que je raisonne
Comme une grande personne;
Moi, je dis que les bonbons
Valen mieux que la raison.

primera estrofa de la canción original a la izquierda, la parodia en medio y la traducción de la parodia a la derecha, para poder contrastar las diferencias:

Twinkle, twinkle, little star,
How I wonder what you are!
Up above the world so high,
Like a diamond in the sky.

Twinkle, twinkle, little bat,
How I wonder what you are at!
Up above the world you fly,
Like a tea-tray in the sky.

¡Titila, luce, vampiro!
¡Cuál será tu alado giro!
Sobre el mundo, en igual vuelo,
Que salva de té en el cielo.

Como podemos comprobar, la traducción de la parodia intenta conservar el mensaje y la forma del texto original. No obstante, al respetar el ritmo y la melodía, el texto de llegada difiere. Por esta misma razón, en las letras de canciones populares encontramos traducciones muy libres, o incluso versiones totalmente nuevas. Es más positivo lograr una traducción comunicativa que una literal, aún cuando apenas guarde parecido con el texto original, pues de esta manera transmitirá un mensaje y no una relación inconexa de palabras. Así, pues, el nuevo texto, fruto de la traducción, hay que contemplarlo por un lado como creación (pues el traductor parte de una idea dada y tendrá que crear un texto usando conceptos, palabras o sonidos nuevos en la lengua término) y, por otro lado, como una recreación (pues se ha de ceñir a un texto ya creado con anterioridad, que le coarta la libertad de seguir su propia inspiración) (Gallegos Rosillo 2001: 81).

En conclusión, la traducción de canciones es una de las prácticas más complejas dentro de la traducción audiovisual (Mayoral 1986: 95-105). De hecho, siguen siendo muy pocos los estudios sobre este campo. Precisamente, por la complejidad de la traducción de canciones, al alumnado no se le debe exigir la perfección. Se debe tratar tan sólo de una actividad más que facilite su aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

4.5 La música popular como recurso y actividad didáctica

4.5.1 La música popular

Fue Gramsci (1975), en los años 1970, quien propuso aplicar el término “popular” a la música, acepción amplia que englobaba todas las formas comerciales. No obstante, debemos diferenciar entre canción popular y canción *pop*.

Se pueden encontrar muchas definiciones de canción popular. Menéndez Pidal (1973: 149), haciendo referencia a la poesía, distingue entre poesía popular y poesía tradicional, y la definición que hace de la primera se puede aplicar de igual manera a la canción popular: “toda obra que tiene méritos especiales para agradar a todos en general, para ser repetida mucho y perdurar en el gusto público bastante tiempo”. Por otro lado, Joaquín Díaz (1971: 13) especifica “la canción popular es aquella que [...] recibe una aceptación global por parte de la sociedad, pero que al día siguiente o a las pocas horas puede ser sustituida por otra semejante”.

Iain Chambers (1985: 7) apunta que, a mediados de la década de 1950, empezó a emplearse el término *pop* para referirse a aquella música popular comercial dirigida a una audiencia más joven. Por lo que la abreviatura no sólo indicaba una división de generaciones sino que, también, supuso un cambio musical y cultural. Obviamente, el español ha tomado estas expresiones como préstamos del inglés, como la mayoría de los términos relacionados con la música.

Hoy en día por “canción popular” se entiende la música tradicional, “de orígenes remotos y desconocidos, que se transmite oralmente y que se considera patrimonio de un pueblo” (Calviño 1992), mientras que por “canción pop” nos referimos a la creación que utiliza medios tecnológicos y comerciales para su mayor difusión y éxito. Así, pues, por “canción popular” entendemos la canción de tradición oral y folclórica, un tipo de canción que

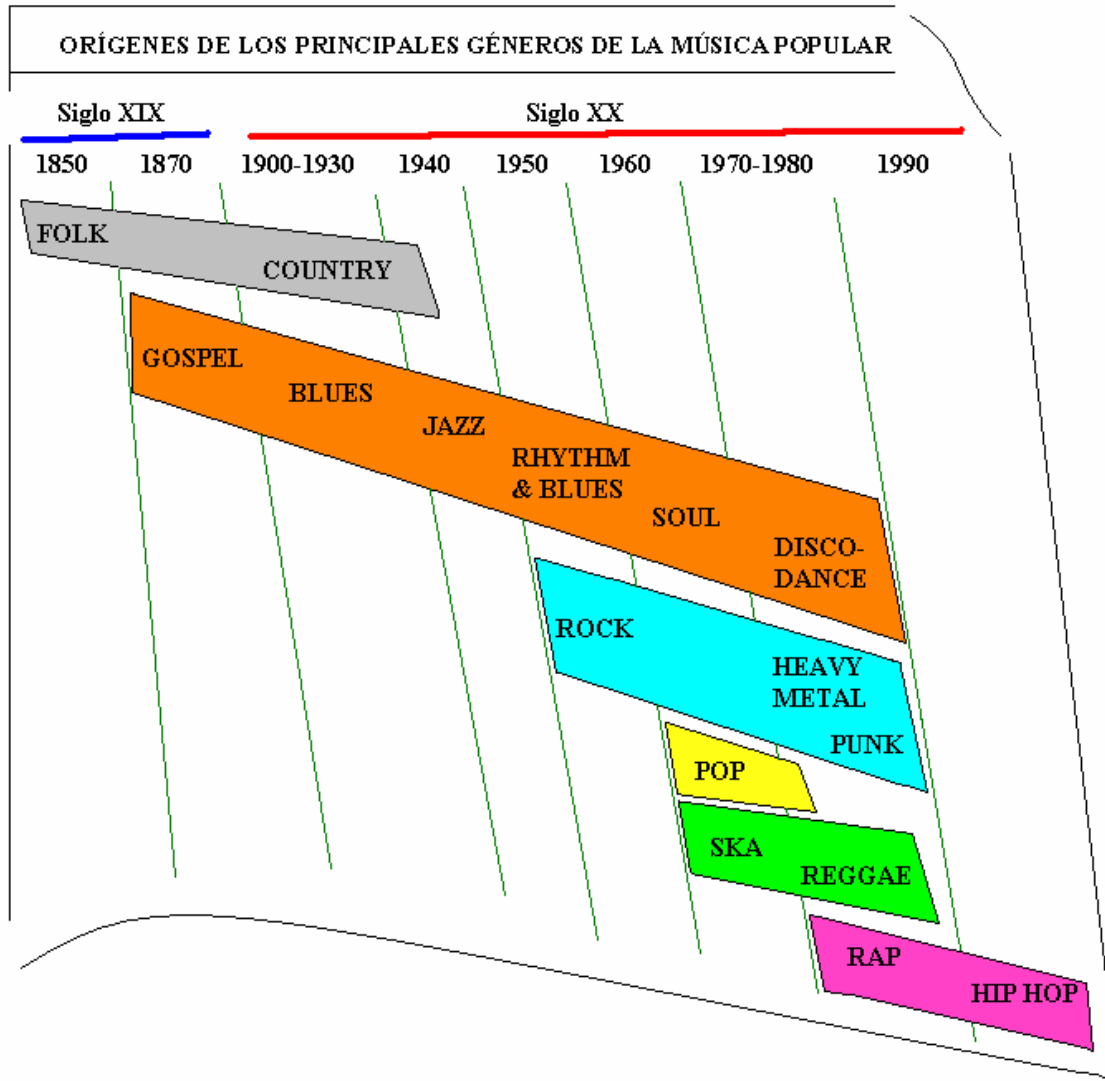
nada tiene que ver con la canción *pop* actual vinculada al mundo comercial. De hecho, Hatch y Millward (1987) dan la siguiente definición de la música *pop*:

We use the term “pop music” as locating a body of music which is distinguishable from popular, jazz and folk music, though obviously having connections with all of these throughout its development [...]. Pop music [...] is [...] primarily an aural and improvised music. That is [...] music transmitted [...] and learnt through “live” performances, radio and television broadcasts [...] pop combines the human voice with other instruments.

Esta definición concuerda con las distintas opiniones expuestas en Shuker (2001: 5-7), quien concluye que toda música popular es “un híbrido de tradiciones musicales, estilos e influencias, y también es un producto económico investido de significado ideológico por muchos de sus consumidores”.

Por lo tanto, el *pop* como género musical se engloba dentro de la música popular (considerada como arte menor), en contraposición a la música clásica (considerada como arte mayor). Al igual que el *country*, el *blues*, el *jazz*, el *rock*, etc., el *pop* es música hecha por y para el pueblo, no para una élite. Esta clasificación, que se remonta al siglo XIX, aún sigue vigente en la mayoría de la bibliografía sobre música (Cook 2001: 62). Sin embargo, hay quien opina lo contrario: “el mundo *pop* es realmente elitista. Una pequeña vanguardia ejerce de locomotora, de generador de ideas para un tren de largo recorrido” (Martín 1998: 30). Ciertamente, dentro de la música popular existen formas musicales bastante exclusivas y delimitadas para una determinada audiencia (por ejemplo, el *heavy metal*). En resumidas cuentas, se podría decir que la música *pop* es una mezcla de ambas cosas.

A continuación presentamos un cuadro que hemos confeccionado con los géneros y subgéneros más significativos de la música popular por orden cronológico de aparición¹². Todos ellos conviven en el actual siglo XXI.



Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro es el punto de partida para la selección del corpus de canciones que aparece en el Apéndice V. Pese al carácter efímero de la música

¹² Como se puede comprobar en la pregunta ocho del cuestionario del estudio final (Apéndice IV), los informantes indican su preferencia por la mayoría de los géneros aquí incluidos en el siglo XX.

de hoy en día, hemos tratado de elegir aquellas canciones que debido a su éxito se han convertido en “clásicos”. No obstante, esta selección tiene un gran componente subjetivo.

De toda la variedad de géneros musicales dentro de la música popular, el *pop* es uno de los géneros con más audiencia, en concreto de la juventud, de ahí que le dediquemos mayor espacio.

4.5.2 La música *pop*

El término *pop* empezó a emplearse en el mundo del Arte, al ser propuesto en 1955 por Leslie Fiedler y Reyner Banham (Marco 1973: 43). Más adelante se aplicaría a otros ámbitos de la cultura para referirse a lo que todo el mundo puede tener alcance y comprender, es decir, *pop* es lo que pertenece a las masas y no a una élite. Por tanto, lo *pop* está relacionado con lo sociológico y, a la vez, con una cultura de consumo.

En cuanto a la música se refiere, la expresión “música *pop*” se acuña en los Estados Unidos en los años 1960. Como indicamos anteriormente, el término *pop* es la abreviatura del adjetivo inglés “popular”. Según David Hatch y Stephen Millward (1987: 2): “Pop music commenced with the advent of commercial recordings and radio broadcasts of the various regionally-located musics of the southern US states during the 1920s”. Entre uno de sus objetivos se encuentra el vender discos que lleguen a ser éxitos durante un corto período de tiempo, denominados “chart success” (Hatch 1987: 7). En sus comienzos, las principales temáticas de la música *pop* son la protesta, el amor, la expresión de lo cotidiano, etc.

El *pop* británico deriva del *pop* norteamericano, y lo que hoy conocemos como música *pop* en el resto de Europa proviene a su vez de la música *pop* norteamericana y británica, lo que prueba que este tipo de música es una manifestación occidental. San Francisco y Londres son las ciudades de en las que surgió con más ímpetu la música *pop*.

A finales de la década de 1960, figuras como Bob Dylan o Leonard Cohen empiezan a protestar en sus canciones por los problemas sociales. Las canciones se empiezan a utilizar para producir algo más que “placer estético”, también es un modo de hacer política. Así lo quieren demostrar todos los artistas (Janis Joplin y Jimi Hendrix, entre otros), reuniéndose en el festival Woodstock de 1969, donde no sólo usan su música como un medio político sino que también consiguen influir en la industria musical, al celebrarse el festival anualmente. De hecho, a menudo se han utilizado como sinónimos los términos *pop* y *rock*, al comenzar la música *pop* como música de la contracultura y protesta contra el sistema (Skoff 1977: 66). En efecto, desde una perspectiva política se la contempló como una amenaza revolucionaria decidida a cambiar la sociedad, lo que la convirtió en música de consumo y de masas (Middleton y Muncie 1981: 77). No obstante, también existe la opinión de que la música *pop* en sus comienzos no fue verdaderamente un género en contra del sistema (Skoff 1977: 106-108), ya que su carácter comercial no rompió con lo tradicional, con la norma. Lo mismo opina John Muncie (1981: 60), para quien la música popular es un producto comercial que está preparado de antemano, a pesar de poseer elementos creativos. Estas contradicciones hacen del *pop* un tipo de música ambigua.

Lo cierto es que en la década de 1970 los géneros principales eran, por un lado el *pop* con una mayoría de canciones románticas, y por otro lado el *rock* con letras de protesta o bien de identidad personal. La crítica empieza a debatir la “autenticidad” de la música, considerando el *rock* como la música verdaderamente auténtica y a sus compositores como verdaderos poetas, pues “los músicos rock tocan en vivo, crean su propia música y forjan sus propias identidades; en suma, controlan sus propios destinos” (Cook 2001: 23). Por el contrario, la crítica sitúa al otro extremo la música *pop*, pues los artistas reproducen lo que otros les preparan para satisfacer los gustos de las masas y también con fines económicos, no importando la calidad ni la falta de

autenticidad. Esta dicotomía *pop/rock*, por la autenticidad también la menciona Elizabeth Eva Leach en su artículo “Vicars of Wannabe: authenticity and the Spice Girls” (2001: 143-167). Además, Charlotte Greig (1997: 172) añade que hoy día las canciones *pop* están llenas de moralidad y eufemismos, y por tanto carecen de interés real. No obstante, esta clasificación es arriesgada, pues cómo se pueden establecer los límites entre lo que es auténtico y lo que no, entre el ser autor/compositor e intérprete. Norma Coates (1997: 52) va más lejos y critica esta contraposición entre *rock* como auténtico y *pop* como artificial con un paralelismo de género entre *rock*-masculino versus *pop*-femenino, considerándose como más importante, por supuesto, el *rock*. Sin embargo en la actualidad, debido a la aparición de nuevos géneros musicales, el debate sobre esta diferencia entre ambos géneros ha dejado de tener importancia (Leach 2001: 147).

Hoy en día, a la hora de hablar de clasificaciones de la música *pop*, se pueden encontrar infinidad de variedades y subgéneros, debido —entre otras razones— a la tendencia a mezclar estilos, por lo que no se puede hablar de una división clara entre estos. Así, por ejemplo, los Premios Grammy de los Estados Unidos reconocen más de ochenta categorías diferentes dentro de la música *pop* (Christenson 1998: 74-75). Para Simon Frith (2001: 415) “los gustos en el pop se asocian a culturas y subculturas de clase”, es decir, habrá tantas variedades musicales como grupos sociales en una población. No obstante, Christenson y Peterson (1988: 282-301) proponen una clasificación de veintiséis categorías, donde sin duda alguna las más destacables serían las siguientes: *pop*, *rock* y *jazz*. Dentro de las nuevas nuevas categorías, ellos destacan:

- 1) Los 40 principales
- 2) Los éxitos de temporada (especialmente la canción del verano)
- 3) Música pegadiza

Asimismo, en este apartado se pueden incluir las bandas sonoras de las películas de Walt Disney, ya que a partir de 1988 las producciones musicales que acompañan las películas, se podrían englobar dentro de este género musical. Tal es la importancia de la música en estas producciones, que incluso algunas canciones han recibido el premio más relevante en el mundo del cine: un Oscar (por ejemplo, en el año 1994 a la canción *Can You Feel the Love Tonight* de Elton John en *The Lion King*).

Es difícil llevar a cabo una clasificación de las canciones *pop*. No obstante, Paloma Calviño (1992: 24) considera que una posible clasificación podría seguir los siguientes parámetros:

- 1) El tema: el amor/desamor, la protesta, la amistad, la identidad personal, la libertad, etc.
- 2) La ocasión en que se cantan: navidad, verano, etc.
- 3) La finalidad que tienen: expresar una situación concreta, calmar un ambiente hostil, etc.

Entre los muchos temas que puede abordar una canción *pop*, sin duda alguna el tema estrella es el de la relación de amor o desamor. Tim Murphey (1990:46), centrándose en el tema del amor (ya sea real, platónico, etc.), presenta una hipótesis que distingue tres etapas: una primera (“beginning”) en la que la persona sueña y desea ese amor; en una segunda etapa (“existing”) se viviría un amor estable; y, finalmente, en una tercera (“past”) encontramos la ruptura y el recuerdo de un viejo amor. Aunque compartimos esta clasificación, dado que la gran mayoría de las canciones *pop* sobre este tema pueden incluirse en alguna de las tres etapas, no debemos olvidar que el tema central de muchas canciones lo constituyen hechos que tienen lugar en el momento en que son escritas, dando lugar a temas nuevos como la violencia de género o la vivencia de la maternidad, en el caso de cantantes femeninas.

4.5.2.1 El mensaje de las canciones *pop*

Aunque para Antonio Cillero (1994: 44) las canciones *pop* carecen en su mayoría de significado, y las casas discográficas también defienden que la audiencia no presta atención a las letras de las canciones (puesto que ellas se han encargado de que así sea), por el contrario Dubin (1974: 2) opina que el mensaje sí que importa. De hecho, en el proyecto encomendado a los alumnos de dieciséis a diecisiete años por Jody Visage (1982: 30-38), en el que debían confeccionar una lista razonada de sus canciones preferidas, la mayoría de las canciones fueron seleccionadas por el significado de las letras. Es más, Hansen y Hansen (1991) realizaron varios experimentos para descubrir si los oyentes de canciones *heavy metal* estaban influenciados por el mensaje de las mismas, y los resultados confirmaron la hipótesis de que quienes escuchan este tipo de música entienden en su mayoría lo que dicen las canciones y que —a su vez— estos mensajes pueden tener efectos en los oyentes, a pesar de que algunos piensan que en este tipo de música predominan los sonidos de los instrumentos sobre las voces. No obstante, no se ha de olvidar que lo que realmente atrae a un oyente en un primer momento es el sonido, y por tanto no presta demasiada atención al contenido de las letras ni tampoco a la lengua en la que se cantan. Recordando a Tim Murphey (1990: 117), esto se podría deber a que en la primera etapa de adquisición del lenguaje lo primero que aprendemos son los sonidos y no los significados, de ahí que las melodías de las canciones queden grabadas en nuestra mente y se repitan bien consciente o inconscientemente, y de forma incesante e involuntaria. Es más, cuando nos gusta una canción decimos que es por su ritmo o melodía, mientras a la letra apenas le prestamos atención, pero es precisamente la letra la que favorece un recuerdo más rápido de la melodía; esto mismo es lo que defienden Peynircioglu et al. (1998: 1136), en la conclusión de su investigación sobre los estímulos musicales:

[...] words in songs may have a mediating effect between memory for the title and memory for the melody. Although the nature of such mediation is far from clear, the verbal title may cue the verbal text, which can then cue the melody, which is more effective than the melody cuing the text and the text then cuing the title.

Por otro lado, cuando el oyente se centra en la melodía o el ritmo, dota a la canción de un sentido personal en un momento determinado. Por lo tanto, las letras sí tienen importancia, son elementos potencialmente comunicativos. De hecho, cuando una letra no se considera apropiada padece la censura, mientras que al sonido no le ocurre lo mismo (Christenson 1998: 61). Ahora bien, como acabamos de decir, en una primera escucha el oyente dota a la canción de su propio sentido, que puede no coincidir con el significado original (algo similar a los *mondegreens*¹³), ya que las letras pueden tener interpretaciones distintas.

Booth (1981: 187-8) también señala la importancia del mensaje de la música popular, pues para él es precisamente la relación entre música y lenguaje lo que distingue a la música popular de la música clásica, convirtiéndose la canción popular en un “texto intensivo”. Otra razón por la que las letras interesan a los oyentes es que de no ser así las canciones instrumentales serían las primeras en las listas de ventas, y esto apenas ocurre. Es más las letras importan porque, cuando los *fans* se aprenden las canciones completas en una lengua extranjera, normalmente quieren entender su significado para poder comprenderlas. Otro hecho que ilustra el interés por las letras es que casi todas las canciones a partir de los años 1970 incluyen las letras impresas en las carátulas, hoy día colgadas en la red.

En el artículo “Why Do Songs Have Words”, Simon Frith (1988) explica que en la década de 1950 y 1960 la sociología de la música popular se concentraba en el análisis de las letras de las canciones, pues se trataba de una incipiente disciplina que aún no disponía de suficientes conocimientos

¹³ Véase la explicación de este concepto en el apartado 5.3.1.1 sobre la comprensión auditiva.

musicales y formales. Esta carencia condujo a un análisis de las letras bastante simplista, dotando a todas las canciones con el mismo valor, sin tener en cuenta el contexto en el que surgían las letras. Por tanto, se analizaba el contenido, pero no se describía este contenido ni su significado como lenguaje. Las palabras constituyen el primer acercamiento de los oyentes a las canciones, la música da vitalidad al lenguaje, y todo junto hace que las canciones tenga un uso social.

Para terminar, Christenson (1998: 93) afirma que los mensajes dirigidos a las chicas en las letras de las canciones son diferentes de los dirigidos a los chicos: ellas han de ser guapas y románticas; por el contrario, ellos tienen que ser fuertes y competitivos. Por supuesto hay excepciones, canciones no sexistas que son las que proponemos usar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que las letras influyen a la hora de formar valores y comportamientos.

4.5.2.2 La audiencia de la música *pop*

Cada género musical da lugar a distintos tipos de oyentes, con distintas identidades. A pesar de ello, apenas hay estudios que analicen la audiencia de música *pop* (Williams 2001: 223).

Las canciones contienen palabras, pero éstas adquieren sentido sólo cuando el oyente/receptor las escucha en su contexto: “El contenido de las palabras [...] sólo puede ser entendido si se plantea desde la perspectiva del contexto social [...] mediante la búsqueda de signos que interactúan en un diálogo interno, de las diversas voces que podemos oír cuando la música es recibida, escuchada” (Adell 1998: 62). Tim Murphey (1990:71) comparte esta misma opinión cuando señala:

For the listener, the song text, if received as relevant, takes on meaning in and for that context. It is assigned associative meanings as it accompanies the present thoughts, feelings and actions of the auditor in the situation of audition.

The song furnishes, or provides a personal film score, a particular environment, at a particular time, and has meaning according to the auditor's situation. Meaning apparently does not simply exist, it is created by the receiver.

Si los oyentes no prestan atención a lo que escuchan, no llegan a su significado auténtico y profundo. De hecho, para Adell (1998: 71) la música pierde calidad cuando llega a manos de quien la consume, ya que entre otras cosas no se realiza una escucha detenida de la letra. En efecto, los oyentes suelen utilizar la música para relajarse, para cambiar de humor o para evadirse de la realidad. Lo cierto es que cuando el oyente escucha una canción piensa que va dirigida a él o ella en particular. En efecto, la interpretación de una canción se ve influenciada por la vida personal de quien escucha, por las circunstancias concretas en las que se realiza la escucha, y por los medios de comunicación que llevarán a una u otra interpretación.

Una posible relación entre el artista y su público es la propuesta por Alan Lomax (2001: 316), que considera al artista como un líder, mientras el público es pasivo, por lo que se trata de una relación de subordinación. Por el contrario, hay quien piensa que a los oyentes, dentro de la música popular actual, se les invita a tomar parte en la actuación y a corear las canciones, tratándose de una actividad más bien interactiva y no pasiva, especialmente en los conciertos.

Dentro del público cabe destacar a los *fans*, quienes han sido de gran importancia para la música *pop*, ya que invierten su dinero en canciones, artistas y todo lo relacionado con la música que les gusta (técnicas y prácticas de la mercadotecnia). Este grupo de personas dan sentido a lo que antes se ha llamado actividad interactiva de la música. Shuker (2001: 212-13) distingue dos tipos de *fans*: por un lado el *fan* que deriva del término fanático, y los seguidores "aficionados" de determinados intérpretes o géneros; según este autor, ambos tipos de admiradores son activos y muestran un profundo conocimiento de sus artistas o géneros favoritos.

Hasta ahora nos hemos referido a la audiencia en general, pero debemos destacar la relación entre la música *pop* y los jóvenes, pues son quienes constituyen la mayor audiencia, objeto de nuestro estudio. En inglés se utilizan dos términos para identificar a los jóvenes (Williams 2001: 226): por un lado los *teenagers*, palabra que surge en los años 1950 y que equivaldría a nuestro término “adolescentes” (de once a diecisiete años aproximadamente), y por otro lado *youth*, vocablo de la década de 1960 que hace referencia a la juventud (de dieciocho a treinta años). Ambos términos se relacionan con la idea de ser rebelde.

4.5.3 Otros géneros musicales populares

Así, pues, la inclusión de la música popular en el aula universitaria obedece a varias razones. Como comprobaremos en el apartado sobre el *Ámbito Psicolingüístico*, las canciones constituyen un buen recurso didáctico por su alto contenido afectivo y por la motivación que pueden despertar en los estudiantes, ya que están compuestas por un lenguaje sencillo y lleno de emoción e interés para ellos; además, ayudan a reducir los niveles de ansiedad propios del proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Asimismo, en el apartado sobre el *Ámbito Sociolingüístico* veremos cómo también gracias a la canciones se pueden analizar distintos dialectos, sociolectos, registros, etc., así como cuestiones culturales (costumbres, estilos de vida, moda, etc.).

Aunque el género principal de la música popular sea *pop*, no obstante también nos adentramos en otros géneros musicales populares que pueden aportar algo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para su descripción seguiremos el orden cronológico presentado en el cuadro que aparece al final del apartado 4.5.1 sobre la música popular.

4.5.3.1 *Country*

Los orígenes de este género musical se remontan a finales del siglo XIX. De hecho, sucede a lo que se denomina música *folk*, siendo su primer compositor profesional Stephen Collins Foster, autor de canciones tan famosas como *Oh Susana*. Pero será entre la década de 1920 y 1930 cuando la música *country* adquiera su mayor apogeo. En efecto, este tipo de música surge como género comercial en Nashville (Tennessee), siendo su primera emisión de radio en 1925.

Este género musical es patrimonio de la cultura norteamericana; como bien expresa David Dachs (1969: 85): “it is a unique part of America’s heritage”. Aunque sus orígenes se encuentran en las canciones de los inmigrantes de Gran Bretaña, su éxito se atribuye a que refleja el estilo de vida típico del sur de los Estados Unidos, con unas letras sencillas de comprender, pues atañen a todo el mundo; las letras de las canciones se presentan en forma de narración y con un estilo conversacional (Brackett 1995: 77) sobre temas como el patriotismo, los problemas en el trabajo, la amistad, etc. No obstante, algunos consideran el *country* como un género de segunda categoría, ya que son canciones supuestamente de los pobres, incultos y perdedores de la guerra de Secesión; a saber, si el *blues* se ve como la expresión de los sentimientos de la población afroamericana, el *country* lo es de la población blanca.

Hoy día la música *country* cuenta con una de las mayores audiencias en la radio norteamericana; también goza de mucho prestigio en países como Alemania, Francia y Suecia. Por el contrario, no ocurre lo mismo en países mediterráneos como Portugal, Italia o España.

Una rasgo en contra de utilizar canciones *country* en el aula es que en sus letras suelen primar las tradicionales representaciones de género del patriarcado: “In *country* music [...] women are often extolled for their dependency and submissiveness” (Christenson 1998: 127). A la mujer se la vincula directamente con el hogar, de ahí que los papeles más destacados para

ella en este tipo de música sean el de madre, hermana o amiga, que además en los dos últimos casos han de ser castas y puras. Una muestra del marcado carácter conservador es el predominio de cantantes masculinos. No obstante, también hay mujeres que cantan música *country*, y algunas incluso en contra del machismo, como son las pioneras Patsy Montana y Patsy Cline.

En conclusión, desde el punto de vista didáctico, este género musical es apropiado para estudiar características de la cultura norteamericana, además del sociolecto de la clase media trabajadora (ejemplo de ésta son las expresiones *ain't*, *gonna*, *wanna*, etc.), siendo su audiencia —en una gran mayoría— también de trabajadores.

4.5.3.2 Blues, Jazz, Soul y Disco-Dance

El *blues* y el *jazz* son dos géneros musicales cuyos orígenes se remontan a los cantos de los esclavos afroamericanos. Aunque el *blues* está considerado como el precursor del *jazz*, siendo imposible distinguirlos en muchas ocasiones, ambos han evolucionado de forma independiente. El *jazz* es un género que se puede considerar minoritario, caracterizándose por la improvisación, es decir, por la libertad para crear y expresar sentimientos sobre la marcha. El *blues* se centra en canciones sobre el trabajo.

Esta música da expresión a la forma de vivir y de sentir, en cierta manera es un reflejo de lo que ocurre cada día, y se define como música de oprimidos por la esclavitud y el racismo. Ejemplo del racismo es que, en sus orígenes, las casas discográficas se negaban a grabar a estos artistas, en su práctica totalidad voces afroamericanas, de ahí que a este género se denomine también como “como territorio prohibido para los blancos” o “música negra”. De hecho, en sus principios también se le denominó música violenta; además, los vocablos *jazz* y *blues* tienen una etimología relacionada con la pulsión sexual, por lo que los sectores más radicales de esta comunidad rechazan tales términos por el de “música afroamericana”.

Fue en los años 1950 cuando nace el *Rhythm 'n' Blues (R&B)*, invento de la industria discográfica para camuflar los discos que escuchaba la población afroamericana, antes denominados *race records*. En la década de 1960, este tipo de música recibe la etiqueta de *soul*, cuyo origen puede remontarse a los coros de iglesia de *gospel* (que surgieron en el siglo XIX) y al *blues* de finales de la década de 1950, en ciudades como Nueva York y Chicago. Se trata de una música más positiva y alegre. En resumidas cuentas, el *jazz*, el *blues* y el *soul* son para la sociedad negra norteamericana la forma de expresar sus experiencias.

A medida que transcurre el tiempo van surgiendo nuevos subgéneros, de ahí que aparezca el *funk* o la música *disco*, creada para bailar¹⁴. De todas formas, conviene subrayar que los límites entre los subgéneros no son claros, jugando la crítica un papel primordial en las clasificaciones.

Las canciones de los artistas de color empezaron a ser versionadas o plagiadas por artistas blancos, que las convertían en éxitos. Para evitar esta situación de desigualdad, el compositor y productor Berry Gordy Jr., de Detroit, creó un sello discográfico exclusivamente para artistas afroamericanos; se trataba del famoso Motown, cuyo nombre proviene del que se daba a Detroit, *motor town*.

Dentro de la didáctica del inglés como lengua extranjera, estos géneros musicales resultan muy apropiados para el primer y segundo curso de Filología Inglesa, ya que la lentitud y vocalización de las canciones facilitan el seguimiento del alumnado. De hecho, Carolyn Graham ha trabajado durante más de veinte años con el *jazz*, destacando sus numerosas publicaciones sobre *jazz chants* en Oxford University Press; las más interesantes, para el objetivo de este trabajo, son las que trabajan con los distintos niveles lingüísticos: *Jazz Chants* (1978), *Small Talk: More Jazz Chants* (1993a) y *Grammarchants: More Jazz Chants* (1993b). Un *chant* o canto difiere de una canción en

¹⁴ De hecho, años más tarde se denominaría *dance music*.

repetición y melodía, ya que el canto del *jazz* suele ser más repetitivo y monótono, de ahí sus beneficios a la hora de enseñar pronunciación, estructuras gramaticales y léxico. De hecho, Murphey (1990: 185) llega a ver cierto paralelismo entre los *jazz chants* y la música *rap*, tan popular entre los jóvenes de hoy día.

4.5.3.3 Rock, Heavy Metal y Punk

Aunque ya existía con anterioridad, el *rock* surge en los años 1950 en Memphis (Tennessee), cuando Elvis Aaron Presley (conocido como el “Rey del Rock”), con su canción *That’s all Right, Mama* (1954), convirtió este género en uno de los más importantes dentro de la música popular. Otros roqueros de renombre son Bruce Springsteen y Lenny Kravitz. El primero es popularmente conocido como *the boss*, autor de canciones de protesta y denuncia del sistema estadounidense; entre ellas destaca *Born in the USA*, en la que refleja la situación a la que se enfrenta un veterano de la guerra del Vietnam (donde ha perdido a un hermano) cuando vuelve a su país, al encontrarse en paro y con un futuro incierto. Por su parte Lenny Kravitz, coronado como “ministro” del *rock*, cuenta con cuatro premios Grammy consecutivos por canciones como *Justify My Love* o *American Woman*.

Hasta hace poco tiempo el *rock* se ha caracterizado por ser esencialmente masculino. De hecho, como acabamos de mencionar, Elvis Presley fue bautizado como el padre de esta música. No había lugar para las mujeres en este ámbito, a menos que fuera como *fans*, e incluso en este caso adquirirían connotaciones peyorativas de objetos sexuales. Aquellas que se atrevían a aparecer en escena eran consideradas imitadoras de los hombres. En parte esta visión se debe al papel otorgado a este género musical como formador de hombres, acentuando así la división de género (Whiteley 1997: 51-52). No obstante destacan nombres femeninos como Patti Smith, Tina

Turner y Bonnie Raitt, quienes han tratado de eliminar las barreras de género en este estilo musical.

En cuanto al contenido de las letras *rock*, ya vimos que en un principio la mayoría eran canciones de protesta, pero también podemos encontrar baladas que hacen honor al universal tema del amor.

Dentro de este género, a mitad de la década de los años 1970 surge el *punk* en el seno de la clase trabajadora inglesa del sur, una clase trabajadora alienada y en paro. Estas características se reflejan en las letras, que tratan de temas como la violencia o la marginación. Desde el punto de vista sociolingüístico, su relevancia reside en que en las canciones se escriben en un registro coloquial y con una gramática no estándar (Simpson 1999: 348-349).

También cabe destacar dentro de este género el *heavy metal*, subgénero que se consolidó en la década de 1970. El *heavy metal* pasa de ser una música de subcultura a convertirse en un género importante, principalmente en Gran Bretaña, de ahí que bandas norteamericanas (como Metallica) se inspiren en bandas británicas (como Def Leppard, Iron Maiden o Led Zeppelin). El auge experimentado por este subgénero supuso, al mismo tiempo, un mayor contraste entre las bandas más comerciales (como Bon Jovi) y las bandas más independientes (como Guns 'n' Roses o Aerosmith). Las características principales del *heavy metal* son un ritmo más fuerte y rápido que el *rock*, con un predominio de la guitarra eléctrica. Para muchos críticos de música este subgénero del *rock* no es más que un puñado de ruidos, una distorsión del sonido que se identifica con la violencia y la agresividad. Esta descripción encaja con las quejas que muchos de sus detractores alegaron para promover su censura, cosa que no ocurrió. A pesar de ser una música bastante criticada, ha logrado hacerse con su propio espacio en la esfera musical, gracias sobre todo a la mercadotecnia. Además, existen estudios que afirman la necesidad e identidad de este tipo de música. La mayoría de los *fans* son hombres jóvenes blancos de clase trabajadora, lo que explica la escasez de grupos femeninos en

el *heavy metal*. Sin embargo, Robert Walser (1993: 12-3) afirma que el *heavy metal* ha dejado de ser un dominio exclusivo de hombres, pues entre la audiencia se encuentran más féminas a partir de 1987, debido en parte a la inclusión de baladas románticas. No obstante, a pesar de que las chicas se han incorporado como oyentes a este género, no ha ocurrido lo mismo al otro lado del escenario, donde las artistas siguen siendo una minoría.

Lingüísticamente hablando, el *heavy metal* es interesante como objeto de estudio, ya que si bien hemos dicho que las bandas británicas inspiraban a las norteamericanas, en cuanto al lenguaje ocurre lo contrario, pues las británicas usan en sus canciones la variedad lingüística del inglés norteamericano (Simpson 1999: 360-361). Obviamente, los subgéneros musicales del *rock* son los más complejos de emplear desde un punto de vista didáctico, pues entre otras desventajas se encuentra el ruidoso sonido de los instrumentos sobre la voz y por tanto, es difícil de entender el contenido lingüístico. Por lo tanto, estos subgéneros se deberían reservar para los grupos de inglés más avanzado.

4.5.3.4 Reggae

El *ska* es un estilo musical originario de Jamaica, que surgió a principios de la década de 1960 a partir del *rhythm and blues* y el *mento*, una mezcla del folclore africano. Sus canciones reflejaban la vida en la calle y las turbulencias políticas de Jamaica.

El *reggae* sería la evolución del *ska*, por un lado, y la mezcla con el *jazz* y el *gospel*, por otro. La canción *Do the Reggay* (1968) de The Maytals fue una de las primeras que empleó el término *reggae*. Bob Marley es la figura más emblemática de este estilo musical, entre otras razones por sus canciones reivindicativas sobre la liberación de los oprimidos y la lucha por los derechos, al igual que sobre la defensa del consumo de drogas (marihuana). Su música se inspira en el *rastafarismo*, mezcla de misticismo bíblico y

conciencia afrocaribeña. El término *rastafarismo* procede de Ras Safari (emperador de Etiopía en 1930), cuyos seguidores (los *rastas*), siguiendo la idea que Marcus Garvey había lanzado en los años 1920, consideraron que era el rey que gobernaría en África, lugar al que todos los africanos debían regresar para vivir sin racismo ni esclavitud mental, escapando del sistema denominado *Babilón* (Cashmore 1987).

Cantantes de la talla de Eric Clapton, Paul Simon y grupos ingleses como The Police o UB40 han adoptado muchos elementos de la música *reggae*, intentando imitar acentos jamaicanos (Trudgill 1983: 145). Pero también se ha dado el fenómeno inverso, de artistas de *reggae* que han realizado versiones con tintes jamaicanos, por ejemplo, de canciones del famoso cantautor estadounidense Bob Dylan, destacando Beres Hammond con su versión de *Just Like a Woman*.

A pesar de que este género es también de dominio masculino, hay que resaltar que el primer éxito internacional de *reggae* lo proporcionó una mujer en 1964, Millie Small con su tema *My Boy Lollipop*. Pero tendría que pasar mucho tiempo para que las mujeres destacasen en el *reggae*, ya que su aparición quedó eclipsada por la figura de Bob Marley. Fueron precisamente dos chicas de su coro, Judy Mowatt y Marcia Griffiths, las voces femeninas más destacadas del *reggae*, pero aún hoy día carecen de reconocimiento (O'Brien 2002: 347).

Desde el punto de vista didáctico, el uso de este tipo de música en la enseñanza del inglés es muy interesante para conocer la variedad lingüística denominada “Caribbean English”, que a su vez incluye las lenguas criollas¹⁵ surgidas en las islas del Caribe debido a las colonizaciones por parte de españoles, franceses, holandeses e ingleses. En Jamaica incluso se habla de la existencia de cinco variedades dialectales: Inglés Criollo, Inglés Erudito,

¹⁵ La lengua criolla es la evolución de una lengua *pidgin*, que es una lengua franca (de gramática simple y vocabulario reducido) que emplean para comunicarse los hablantes de dos idiomas distintos. Cuando una lengua *pidgin* pasa a ser la lengua materna de una comunidad, se convierte en lengua criolla.

Inglés Extranjero, Inglés Rasta e Inglés Estándar, siendo el criollo el más usado (Jean-Baptiste 1992); sin embargo, el uso de esta variedad tiene connotaciones negativas, pues a la gente que la usa se la considera inculta, al no haberse adaptado a la lengua oficial.

Las canciones de *reggae*, aunque escritas en inglés, incluyen rasgos propios del dialecto inglés criollo jamaicano, como por ejemplo el uso de los pronombres personales *yu* en vez de *you* (singular) o *unu* en vez de *you* (plural), los sustantivos en plural añaden el sufijo “-dem”, y el uso de formas repetidas intensifica los adjetivos. De esta forma, los artistas también pretenden —a través de la música— cambiar y mejorar las actitudes negativas que existen hacia el inglés criollo, otorgándole el lugar que le corresponde.

4.5.3.5 Rap

La palabra *rap* es, por un lado, un acrónimo de *Rhythm And Poetry* y, por otro —desde un punto de vista semántico— es un término polisémico, pues significa hablar rápido y como si se estuviera enfadado, pero también significa un golpe rotundo y breve. Así, pues, este estilo musical significa una combinación de todos estos significados, es decir, canciones que no se cantan sino que se recitan como la poesía al ritmo fuerte de la música. El *hip hop*, que también se cataloga como música *rap*, etimológicamente tiene más que ver con la forma en que se baila este tipo de música: moviendo las caderas (*hip*) de forma alternativa (*hop*). Es más, Krims (2001: 10) señala que *rap* es un término que hace referencia sólo a la música, mientras que *hip hop* abarca aspectos como el baile *breakdancing*, el arte que acompaña a este tipo de música *graffiti*, e incluso la ropa que llevan los cantantes.

El *rap* tiene sus orígenes en la década de 1970. Concretamente fue en 1979 cuando aparece en los Estados Unidos el primer sello discográfico que se dedica a grabar discos de *rap*, siendo el primer grupo Sugar Hill Gang. Aunque los críticos le auguraban un futuro muy corto, ya que se trataba de una

música en la que afroamericanos sin educación contaban sus experiencias en los guetos, es evidente que se equivocaron. De hecho, el dúo de *hip hop* Outkast fue el protagonista en la entrega de los premios Grammy de 2004, convirtiendo su tema *Hey Ya!* en el himno oficial de la ceremonia.

La música *rap* es el arma de poder y la voz para la población de color, su forma de hacerse valer y de que los oigan (Christenson 1998:59). En ésta se niegan a utilizar el lenguaje establecido, recurriendo a un lenguaje violento, que según los raperos es su forma de evitar la desigualdad, la discriminación o la injusticia en un mundo de blancos. Otros temas que también aparecen en las canciones *rap* son la pobreza, el dinero, las drogas, los crímenes, las mujeres y el sexo. A través de este tipo de música se alimentan fantasías de lo que se carece en la realidad, al igual que el *soul* o el *blues*, donde a través de los cantos se pretende conseguir la libertad deseada. En términos de Alasjärvi (2002): “Rap is a whole culture with its own language, and includes music, a way of living, a way of thinking and everything there is to life which the so-called ‘mainstream people’ do not necessarily understand”.

A pesar de que el *rap* suele ser música creada por afroamericanos, gran parte de su audiencia la constituyen los blancos (Chastagner 1999: 189). Para Krims (2001: 4) este resultado se debe, en parte, a que el *rap* es un tipo de música en la que funcionan los sellos independientes, las grabaciones caseras y otros formatos no representados en las estadísticas oficiales. Por su lado Fernando Iriondo (2005), en el artículo “Hip Hop, una revolución global”, explica cómo el *rap* ha dejado de ser un arma de combate norteamericano para convertirse en “la banda sonora internacional de los marginados” de medio mundo (Bielorrusia, Israel, Brasil, Sudáfrica, Méjico, Cuba, etc.), donde se fusiona con los ritmos propios de cada cultura. En España la música *rap* se introduce a mitad de los años 1980, desarrollándose especialmente el *breakdance*; a pesar de que las emisoras nacionales se resistían a poner canciones de *rap* debido al contenido de las mismas (Martín 1998: 208), hoy

en día el *rap* español con tintes aflamecandos está empezando a brotar con raperos como el sevillano Haze.

Es curioso cómo el *rap*, a pesar de ser un género bastante misógino, tiene muchas *fans* femeninas, pues las chicas exponen que ellas no se sienten identificadas con lo que dicen las canciones. Además el *rap* es para bailar, y las chicas son las que más bailan (Christenson 1998: 94). A pesar de la gran popularidad de Eminem y otros raperos masculinos, también hay mujeres que hacen este tipo de música como son Missy Elliott, Queen Latifah o Salt 'N' Pepa. En el ámbito español, hay que destacar a cantantes como La Mala Rodríguez y Silvia Amal, de marcado corte feminista, que han conseguido introducirse en las listas de ventas, la última con el disco *Palabras de Libertad*.

Entre las características lingüísticas del *rap* hay quien destaca que se trata de un “discurso lírico” (Toop 2000: 50,52), ya que en realidad no se canta sino que se habla. Además, el lenguaje empleado en el *rap* “reflected the speech patterns and aspirational imagery of youthful writers with few resources other than their own creativity and drive to succeed. From this perspective, hip-hop has played a significant role in the general acceptance of black dialect and African-American oral culture”.

Así, pues, las canciones *rap*, desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera, nos pueden servir para aprender características de un sociolecto tan importante como el “Afro-American Vernacular English” (AAVE). Entre sus características gramaticales destacan las siguientes:

- 1) Pérdida de la marca verbal de tiempo presente de la tercera persona del singular: (-s).
- 2) Pérdida de la marca verbal de tiempo pasado (-d o -ed) en los verbos regulares.
- 3) Omisión de ciertos verbos (por ejemplo, el verbo *to be* cuando actúa de cópula).

En la pronunciación cabe destacar la pronunciación del diptongo /aɪ/ como /a/, la grafía /th/ se pronuncia como /f/ al final de palabra, y los grupos consonánticos tienden a ser simplificados. Una actividad para los estudiantes podría ser contrastar éstas y otras características con las del inglés norteamericano estándar, para ver cuáles son las principales diferencias entre ambos.

Ahora bien, cuando seleccionemos canciones pertenecientes a este género musical, hemos de tener muy presente el contenido de las mismas, ya que la mayoría “inspire violent crime, misogyny and profane language” (Toop 2000: 51-52). De hecho, a principio de 1990, canciones y conciertos de cantantes como Ice-T o el grupo NWA (Niggers with Attitude) se prohibieron, debido a la controversia suscitada por sus polémicas letras. Sin embargo, tras el asesinato de varios artistas de este género, se adoptó una posición menos violenta y más tolerante: “the songs no longer suggest that everyone ‘who be dissin’ ya’ should be killed” (Ruokonen 2000).

La película *8 Millas* (protagonizada por Eminem y Kim Basinger, en el papel de hijo y madre respectivamente) se podría emplear como recurso didáctico, para entender mejor cómo y por qué surge este tipo de música, además ilustra características de la sociedad y cultura norteamericanas: por ejemplo, las relaciones familiares; la pronta independencia de los hijos; el rechazo a un rapero blanco en la comunidad afroamericana; el estilo de vida de los barrios marginales de la ciudad de Detroit, en la que la mayoría de la población (entre ellos el protagonista) trabaja en la industria del motor, dando lugar a la cultura del coche; etc. En esta subcultura un hombre no se considera tal a menos que tenga su propio coche, un arma y una chica.

A las casas discográficas, en su afán por aumentar el mercado, no les preocupan las consecuencias que las canciones pueden tener, pues “kids know this stuff isn’t meant to be taken seriously after all, it’s only music, it’s only

entertainment” (Christenson 1998: 7-8). No obstante, a partir de 1985 en los Estados Unidos se crea la PMRC (Parents’ Music Resource Center), organización formada en su mayoría por esposas de senadores norteamericanos (Martín 1998:165), cuyo objetivo principal era denunciar canciones con letras violentas u obscenas, ya que señalaban su relación directa con el incremento de los grandes males sociales del país (violaciones, embarazos de adolescentes y suicidios)¹⁶. Debido a su presión, las compañías discográficas se vieron forzadas a etiquetar todo disco que pudiera contener letras ofensivas, para así advertir a consumidores y padres del contenido de estos discos (Christenson 1998: 9); según Claude Chastagner (1999: 188), lo que esta organización pretendía con el uso de etiquetas (tales como “Parental Advisory” o “Explicit Lyrics”) era la censura de dichas canciones. Los géneros musicales más afectados son la música calificada como “negra” (*soul*), el *heavy metal* y el *rap*; la primera por hacer referencia a relaciones eróticas o sexuales de forma natural y abierta, mientras que el *rap* y el *heavy* por sus letras violentas y agresivas, en muchas ocasiones incluso misóginas.

Por el contrario, en España no existe ninguna organización de este tipo, donde sólo se acude a la censura cuando se ofende a alguna institución, pero no se tienen en cuenta ni se prohíben letras que puedan incitar a la violencia. No obstante, hay que decir que últimamente están apareciendo programas, artículos de prensa y estudios que advierten del contenido violento o sexista de algunas canciones.

4.5.4 Las mujeres y la música popular

Como hemos comprobado a lo largo de este trabajo, la discriminación que sufren las mujeres está presente también en el mundo de la música popular, al igual que en muchos otros ámbitos de la vida. Esto ha originado la

¹⁶ Resulta curioso que esta organización, formada principalmente por mujeres, se preocupara por prohibir canciones de *rock* o *rap* por incitar a la violencia, al racismo, etc., y que no hiciese nada contra muchas letras de canciones *pop* cargadas de connotaciones negativas hacia la mujer.

aparición de diversas investigaciones, entre las que cabe destacar las de Lucy O'Brien (2002), Mavis Bayton (1998) o Sheila Whiteley (1997 y 2000). Sin embargo, es desde el ámbito de la musicología feminista (con autoras como Marcia Citron, Susan McClary, Ellen Koskoff y Suzanne Cusick) desde donde se ha empezado a constatar la presencia de las mujeres en el campo de la música, desarrollándose un "canon" alternativo para las programaciones universitarias.

A pesar de que a partir de la década de 1960, junto con el segundo movimiento del feminismo, las mujeres se incorporan y controlan determinados sectores del mundo de las compañías discográficas, éste sigue estando dominado por los hombres. No obstante, será a partir de la década de 1980 cuando la influencia del feminismo se deje sentir en los estudios de música. Se trata de lo que se denomina el tercer movimiento feminista en el ámbito anglosajón, con grupos de música femeninos radicales del género *punk* que juegan un papel crucial. Gracias a estos, como son los grupos que dan vida al movimiento Riot Grrrl, se tiran no sólo barreras en el mundo de la música sino que también se rompe con el silencio en otras esferas sociales. "Riot" significa revuelta, y la repetición de la "r" en "Grrrl" se relaciona con un gruñido amenazador, que es lo que estas mujeres pretenden: rebelarse contra el sexismo en la música, ser más activas e involucrarse en la lucha.

Of course, not every young woman experiences such rage, and not every young feminist is a Riot Grrrl. Third Wave Feminism, if it is to continue to address the broad range of realities that confront today's young feminists, will need to acknowledge that their loudest and most radical members, in consistently testing the strength of the movement, create room for other feminists to explore the boundaries of their own experience (Coulombe 1999: 268).

Por fin se han puesto de moda en el mundo de la música las mujeres independientes, seguras y con un mensaje importante que comunicar a través de sus letras, al ser ellas mismas compositoras y productoras. Por tanto se habla de una nueva generación de artistas femeninas luchadoras. Sin embargo, al mismo tiempo siguen existiendo grupos femeninos de vertiente romántica, como son All Saints o Eternal.

A continuación pasamos a hacer un recorrido por distintas mujeres dentro de la música popular, principalmente en lengua inglesa. No obstante, la clasificación en compositoras e intérpretes resulta bastante compleja, ya que —como hemos visto— los límites entre los géneros de la música popular están bastante difuminados, llegando incluso a mezclarse. Además, muchas de estas artistas abordan más de un estilo musical.

4.5.4.1 Compositoras

Lucy Green (2001), en un estudio llevado a cabo entre estudiantes y profesores ingleses de música, llega a la conclusión de que a pesar de que las chicas son mejores en música clásica, incluso tocando instrumentos, la composición de música popular o tocar la guitarra eléctrica y los teclados son coto masculino, debido a prejuicios sociales. Julieta Ojeda (2002: 270) está de acuerdo en que la tarea de componer es un campo vetado para las mujeres, y afirma que aún hoy día, aunque sea de forma subliminal, el sexismo está presente en este ámbito musical. Por el contrario, los chicos se centran en la música popular por la relación que se establece con el comportamiento que adoptan, ya que este tipo de música nace como acto de rebeldía, en contra de la autoridad y como expresión de la libertad sexual, características que precisamente no se permite a las chicas.

Siguiendo el orden cronológico otorgado a los géneros de la música popular en el cuadro al final del apartado 4.5.1, empezaremos por la música *country*. Dentro de este género, merece especial mención k.d. lang (Kathy

Dawn Lang), que siempre firma con las dos iniciales y el apellido en minúsculas, en contra de las normas establecidas. Como ella misma cuenta en su canción *Big Boned Gal*, nació en 1961, en Edmonton (Alberta), Canadá. Una de las razones por las que k.d. lang se dedicó a la música *country* puede ser el desafío de representar este género musical de una manera distinta, ya que ella es lesbiana, condición que hizo pública en junio de 1992 en la revista *The Advocate*. El hecho de declarar su homosexualidad podía haber significado “un suicidio comercial”, pues la industria musical de Nashville destaca por no aceptar a quien no se encuentra dentro de los cánones de la normalidad, es decir, no apoya a cantantes o compositores homosexuales. Eso sería ir en contra de uno de los principios básicos del *country*: la unión familiar a través del matrimonio. Evidentemente k.d. lang sufrió discriminación, a pesar de haber ganado dos Grammy, pues todas las emisoras de radio de dicha ciudad se negaron a poner sus canciones; su presencia suponía una amenaza para el *country* tradicional. No obstante, k.d. lang se caracteriza más por una ambigüedad sexual, dando una imagen andrógina al vestir al más puro y típico estilo *country*, que a su vez se puede interpretar como una parodia de los estereotipos de género de las relaciones heterosexuales. Precisamente lo que k.d. lang hace es cuestionar estas relaciones, desafiando los códigos tradicionales de la música *country*. Para ello esta cantante también emplea distintos recursos en sus letras; uno de ellos es el binomio de pronombres personales “I/you” para reflejar su ambigüedad sexual y evitar, al mismo tiempo, el uso de pronombres masculinos (por ejemplo en canciones como *It’s Me, Hanky Panky, Rose Garden* o *Busy Being Blue*).

Pero la música *country*, a pesar de ser un género “sexista en sus textos, organización y presentación, permite a las cantantes un poder autónomo musical alcanzado pocas veces por las rockeras” (Ramos 2003:110). Tal es el caso de la famosa Dolly Parton, cuya marcada apariencia femenina se podría interpretar como una crítica a los estereotipos de género. También las

censuradas Dixie Chicks, trío compuesto por Natalie Maines (voz), Martie Seidel (violín) y Emily Robison (guitarra y banjo), han añadido al sonido tradicional tonos más acordes con el público joven, además de defender sus propias ideas. Asimismo, a la canadiense Shania Twain se la clasifica como una de las nuevas figuras en el resurgimiento de la música *country* en la década de 1990, que demuestra su compromiso con los derechos de la mujer en su canción *Black Eyes, Blue Tears*, en la que llama la atención sobre la violencia contra las mujeres.

Black Eyes, Blue Tears

Black eyes, I don't need 'em
Blue tears, gimme freedom
Positively never goin' back
I won't live where things are so out of whack
No more rollin' with the punches
No more usin' or abusin'

I'd rather die standing
Than live on my knees
Begging please —no more

Black eyes —I don't need 'em
Blue tears —gimme freedom
Black eyes —all behind me
Blue tears'll never find me now

Definitely found my self esteem
Finally —I'm forever free to dream
No more cryin' in the corner
No excuses —no more bruises

I'd rather die standing
Than live on my knees
Begging please —no more

Black eyes —I don't need 'em
Blue tears —gimme freedom
Black eyes —all behind me
Blue tears'll never find me now

I'd rather die standing
Than live on my knees, begging please

Black eyes —I don't need 'em
Blue tears —gimme freedom

Black eyes —all behind me
Blue tears'll never find me now
It's all behind me, they'll never find me now
Find your self-esteem and be forever free to dream

A pesar de las limitaciones para componer música, en sus comienzos el *jazz* estuvo repleto de mujeres como Peggy Lee, Sarah Vaughan, Anita O'Day o Abbey Lincoln. En efecto, a la hora de componer, al contrario de lo que ocurre en otros géneros musicales, las mujeres crearon nuevas versiones de *jazz* de canciones antiguas. Incluso hay quien afirma: “The new *fin-de-siècle* generation of jazz singers is very much a female [one]” (Potter 2000: 60). Prueba de ello son Norah Jones, Cassandra Wilson o la canadiense Diana Krall, las tres ganadoras de premios Grammy como mejores vocalistas de *jazz*. De hecho, Diana Krall presenta sus propias composiciones en *The Girl in the Room*, además de tocar el piano.

En el ámbito *pop* hay que mencionar a compositoras como Carole King, Ellie Greenwich (autora de canciones tan famosas como *Be My Baby* o *River Deep, Mountain High*) y Cynthia Weil, quienes junto con sus parejas componían casi todo lo que salía del Brill Building¹⁷ de Nueva York en los años 1960. Más recientemente, no podemos eludir la figura de Madonna, considerada como “la reina del *pop*” en la década de 1980. Madonna ha sido objeto de abundantes y diversos estudios, suscitando una gran controversia. Según Susan McClary (1991: 148-166), todos los estudios se centran en la artista desde un punto de vista iconográfico. Algunos creen que ella suele exagerar los estereotipos femeninos para subvertirlos y así poder liberarse de ellos, pero —según Irigaray— con esto la mujer corre el peligro de volver a caer en ellos (Tong 1992: 229). A pesar de que sólo se analizan las imágenes que proyectan sus videoclips, sin reparar en la música en sí, para McClary Madonna es “una creadora de textos” (1991: 149) y, a pesar de que en toda su

¹⁷ El Brill Building de Nueva York era el centro en el que se componían casi todas las letras de los grupos femeninos pertenecientes a pequeños sellos discográficos.

producción musical intervienen más personas, ella es en última instancia la que controla todo el proceso y toma las decisiones finales. La imagen que se nos suele ofrecer de ella es el de mujer objeto, mientras que el papel activo que tiene en su música no se menciona, porque quizás supone una amenaza. Con esto McClary pretende eliminar ciertos tópicos y posicionar a Madonna dentro de la lucha feminista.

A la hora de tratar el tema de la música y las mujeres es obligatorio hacer referencia a un subgénero como el *punk*. A pesar de que surge en los años 1970 en el extrarradio londinense, será en la década de 1990 cuando este subgénero musical anglosajón proporcione un espacio a las mujeres para que expresen su propia identidad y también la rabia por todo aquello que no les habían dejado hacer en todos los ámbitos (musicales, sociales, etc.) Por tanto constituye una alternativa, una oferta para rechazar la feminidad dulce del *pop* anterior. Nos referimos de nuevo al movimiento Riot Grrrl. Dentro de los grupos que lo comenzaron destacan Bikini Kill y Bratmobile (en los Estados Unidos) y Huggy Bear (en Gran Bretaña), y a nivel individual, Kim Gordon, Siouxsie Sioux o Michelle Shocked. Estas chicas deciden no sólo componer las letras sino también organizar los grupos, los conciertos, etc.; de hecho, John Potter (1994: 195) considera a las mujeres que integran este movimiento musical como “composer-poets”. Ésta es su forma de luchar contra la industria patriarcal en la cultura, y también constituye una lucha política para modificar las estructuras de poder. No obstante, y a pesar de la cantidad de sellos discográficos propiedad de mujeres, sólo se habla de ellas en la esfera musical, para evitar así su amenazador papel en el terreno político. La película española *El calentito* (estrenada en junio de 2005) ejemplifica muy bien, aunque aplicado al ámbito español, cuál era la actitud de estos grupos feministas. De hecho, la película trata de los difíciles comienzos del grupo *punk* español, Las Sioux, decididas a luchar por sus ideales y a cantar sus propias canciones a pesar de que no sean comerciales.

También hay que incluir como compositoras a cantantes de distintos períodos y géneros musicales que alzan la voz como protesta y en contra de las injusticias del sistema. Algunas de ellas son las estadounidenses Laurie Anderson y Rickie Lee Jones, la canadiense Joni Mitchell, Joan Baez (de origen mejicano), la británica Kate Bush, y —a partir de finales de 1980— Suzanne Vega (para quien la re-invencción femenina es posible), Tracy Chapman o Tori Amos. Esta última presentó en 2001 el álbum *Strange Little Girls*, en el que se incluyen clásicos escritos por hombres, pero cantados desde un punto de vista femenino (O'Brien 2002: 206). Por tanto, se propugna romper con el mito del amor romántico al que la mujer ha estado expuesta y que tanto se ha explotado en las canciones *pop* (McRobbie 1999:131). Otras compositoras también famosas son la islandesa Björk, la británica Annie Lennox (famosa por su imagen andrógina), las irlandesas Enya y Sinéad O'Connor o la sueca —afincada en Londres—Neneh Cherry; las dos últimas dejan de lado el tema del amor para centrarse en experiencias personales y propias de las mujeres (por ejemplo, el embarazo, la maternidad, la crianza de los hijos, etc.) (Greig 1997: 169). Otros temas relevantes en canciones de artistas femeninas son el abuso sexual o la violencia contra las mujeres. Precisamente las canciones que tocan estos temas parecen, a ojos de los críticos musicales, menos importantes y serias, de ahí que muchas de estas artistas pasen desapercibidas.

Como hemos comprobado a lo largo de este apartado, al contrario de lo que se piensa, son muchas las mujeres que se dedican a componer en la mayoría de los géneros de la música popular, incluso los considerados exclusivamente masculinos. Con su trabajo y esfuerzo pretenden subvertirlos. Aunque muchas de las artistas no consideren formar parte de la lucha por los derechos de la mujer, con su presencia y sus canciones contribuyen a escribir otra historia de la música, que sea también femenina. Desde todos los ámbitos se ha de propugnar una colaboración para erradicar la desigualdad entre

hombres y mujeres que aún hoy día persiste, incluso en las letras de las canciones. La música es una buena herramienta para iniciar este cambio, por su gran poder como influencia social.

4.5.4.2 Intérpretes

En la música popular del siglo XX, aparecen las primeras cantantes femeninas con el *blues*, género musical que expresaba el lamento y al mismo tiempo la liberación de los esclavos afroamericanos. Cantantes como Ma Rainey (conocida como la “Madre del *blues*”), Bessie Smith, Memphis Minnie (cantante y guitarrista), Billie Holiday o Ella Fitzgerald, lucharon a través de sus canciones no sólo por mejorar la situación de la clase trabajadora de color en los años 1920 y 1930, sino que también desafiaron el papel de la mujer en la esfera doméstica, al destacar por su independencia económica, convirtiéndose en verdaderos iconos del feminismo afroamericano. En cuanto al *jazz*, en los años 1940 comienzan a destacar en los Estados Unidos orquestas completamente femeninas, que interpretaban también música compuesta por mujeres. Un claro ejemplo se encuentra en la película *Some Like it Hot (Con faldas y a lo loco)* de Billy Wilder, donde Jack Lemmon y Tony Curtis han de disfrazarse de mujer para poder conseguir un empleo, pues sólo las mujeres podían formar parte de dichas orquestas. En Europa, y más concretamente en Gran Bretaña, este mismo fenómeno surge a raíz de la II Guerra Mundial. Con todos los músicos en el frente, la demanda de orquestas femeninas creció, se documentan alrededor de unas trescientas (Ramos 2003: 76), destacando la de Ivy Benson. Al igual que ocurriera en otros ámbitos, una vez terminada la guerra, estas orquestas femeninas dejaron de ser tan populares, por lo que las instrumentistas tuvieron que incorporarse —si las admitían— en orquestas mixtas.

La evolución del *blues* y el *jazz* dio lugar al nacimiento de la música *soul*, donde destacan también muchos nombres femeninos como son Aretha

Franklin, la mítica Janis Joplin (a pesar de ser blanca) o Anita Baker. En la actualidad encontramos a Erykah Badu, Lauryn Hill¹⁸, Macy Gray, Alicia Keys, Angie Stone y Mary J. Blige (estas dos últimas compositoras), todas de marcado carácter feminista. Por último cabe citar a la jovencísima Joss Stone, británica blanca, compositora de muchas de sus letras. A pesar de que en este género musical abundan las mujeres, sin embargo a pocas de ellas se les reconoce su trabajo. Quizás esto tenga que ver con que “la música negra”, también denominada “the devil’s music” o “jungle music” (Chastagner 1999: 183), como hace referencia explícita a la sexualidad y a la discriminación racial, recibe el castigo de la censura.

La década de 1950 verá nacer el *rock*, que —como vimos— se considera como género más “auténtico” y por tanto “masculino”, en el que los artistas son compositores que actúan y tocan los instrumentos en directo, creando música de “gran calidad”. Pero esto no significa que no existan mujeres roqueras, recordemos a Patti Smith, la británica PJ Harvey (con su álbum *Uh Huh Her*), Tina Turner o la reaparecida Courtney Love. También existen grupos femeninos como las neoyorquinas Le Tigre, trío feminista (formado por Johanna Fateman, JD Samson y Kathleen Hanna), que nació del *punk* de los años 1990, The Donnas (cuatro chicas de San Francisco), y también cabe mencionar al grupo mixto español Dover (liderado por las hermanas Llanos) que canta en inglés.

Por el contrario, en el *pop* han destacado más mujeres como cantantes. A la década de 1960 pertenece el famoso tema *These Boots Are Made for Walking* de Nancy Sinatra, que se utilizó como “himno feminista” entonces, aunque la misma Nancy explica que cuando lo grabó no estaba destinado para esta función, sino que se le aplicó más tarde. Otra razón por la que incluimos a esta artista en este apartado es porque, a pesar de que ha dedicado (y lo sigue haciendo, pues ha editado un nuevo disco junto a U2) toda su vida a la música,

¹⁸ Lauryn Hill boicoteó el concierto navideño del Vaticano en 2003, acusando a la jerarquía eclesiástica de corrupción y abuso.

para muchos es y será simplemente “la hija de Frank Sinatra”, no es nuestra intención desprestigiar a uno de los grandes de la música, pero sí es hora de reconocer el trabajo de una artista como es Nancy Sinatra sin que tenga que ser identificada a través de su padre. Desgraciadamente las referencias a grandes artistas femeninas suelen ser por su atractivo físico, quedando la valoración de su talento en un segundo plano; claro ejemplo son grupos como las Chantels, las Ronnettes o las Shirelles, cuyo tema *Will You Still Love Me Tomorrow?* (compuesto por Carole King), a pesar de tratar de un tema considerado femenino como el amor, supone una trasgresión de la situación existente y otorga un papel distinto a la mujer en este tipo de relaciones: la posibilidad de elegir a quien amar:

Will You Still Love Me Tomorrow?

Tonight you're mine completely
You give your love so sweetly
Tonight the light of love is in your eyes
But will you still love me tomorrow?

Is this a lasting treasure
Or just a moment's pleasure?
Can I believe the magic of your sighs?
Will you still love me tomorrow?

Tonight with words unspoken
You say that I'm the only one
But will my heart be broken
When the night meets the morning sun?

I'd like to know that your love
Is love I can be sure of
So tell me now, and I won't ask again
Will you still love me tomorrow?
Will you still love me tomorrow?

(INSTRUMENTAL)

So tell me now, and I won't ask again
Will you still love me tomorrow?
Will you still love me tomorrow?
Will you still love me tomorrow?

Las Shirelles sirvieron de precedente al grupo femenino con más éxito de la década de 1960, las Supremes, en el que Diana Ross se convirtió en modelo a seguir. Aunque parezca contradictorio, muchos de los grupos de esta época trataban en sus canciones temas convencionales como el matrimonio, el amor romántico o la pasividad, pero al mismo tiempo supusieron uno de los primeros pasos en la liberación de la mujer, porque proponían a sus seguidoras no permitir que sus padres las considerasen aún niñas desprotegidas o que los chicos las viesen como seres inferiores y, por tanto, no las respetaran.

La lucha por la igualdad hace que en los años 1980 el número de mujeres cantantes que se incorporan a las listas de éxitos aumente; recordemos a Cyndi Lauper, Whitney Houston, Gloria Estefan, etc. Este incremento también se explica porque las mujeres empiezan a tener más control sobre su música; no obstante, han de esperar a consolidar su carrera con éxitos y conocimientos para alcanzar más independencia artística y desligarse de la autoridad de la compañía discográfica. En la década de 1990, hay que mencionar la aparición de las *Spice Girls*, grupo formado por cinco chicas, que supuso una revolución y una alternativa a la preponderancia de los grupos masculinos en la escena musical *pop* de Gran Bretaña. Cada chica vestía de una manera diferente y representaban a distintos tipos de chicas (la deportista, la elegante, etc.), creando así una variedad que permitía a su audiencia elegir el que más les identificara; supusieron un contrapunto al modelo femenino dominante en la cultura popular, pues utilizaban un lenguaje independiente, eran capaces de expresar el tema de la sexualidad de forma abierta y querían extender el poder femenino para conseguir un grupo solidario (Whiteley 2000: 215). Por el contrario, Nicola Dibben (1999: 346-350) analiza las imágenes de feminidad y el poder femenino que el grupo proyectaba, y llega a la conclusión de que éstas utilizaban modelos creados por la sociedad patriarcal, reproduciendo estereotipos femeninos como los de “dominadora” y “mujer fatal”, por tanto no rompen con el orden social impuesto por los hombres; el

poder que este grupo ofrece es el poder de la evasión y la resistencia, pero estos no contienen poder real de cambio. Sus letras pegadizas y todo lo que las rodea son una apuesta a favor del feminismo popular. No hay que obviar que los críticos acusaron a este grupo de ser un producto comercial (de hecho lo era, pues se formó a partir de un anuncio), pero esta acusación pudo deberse también a ser un grupo de chicas, con un mensaje feminista en sus canciones. Si bien es cierto que tres grupos de compositores escribían sus canciones, estos lo hacían a partir de las propias ideas de las cantantes, prueba de ello es que el nombre del grupo aparece en los títulos de crédito de todas las canciones del álbum *Spice*.

En la actualidad, el panorama musical *pop* está repleto de mujeres cantantes como Sheryl Crow, Meredith Brooks, Alanis Morissette, Celine Dion, Dido, Anastacia, Pink, Jennifer López, Britney Spears, Christina Aguilera, Beyoncé, Nelly Furtado, Jewel (compositora de todos sus discos), etc. No obstante, a muchas les gusta dejar bien claro que su música no es cien por cien comercial, ni que pretenden vender a través de su imagen, sino que sus canciones tienen unos objetivos y fines concretos.

Por poner un límite a la infinidad de géneros musicales, mencionaremos finalmente el *rap*. Ya vimos como este género, a pesar de ser bastante violento y misógino (en la mayoría de las canciones *rap* todas las mujeres, excepto madres, hermanas o novias, son *bitches* o *hoes*¹⁹), tiene muchas *fans* femeninas, esto se debe a que las chicas no se sienten identificadas con lo que dicen las canciones o bien no las toman en serio. Los artistas de *rap* más famosos son hombres, aunque también existen bastantes raperas. No obstante, hay que distinguir dos grupos: aquellas que conforman los estereotipos e incluso utilizan el mismo lenguaje que sus compañeros (como Missy Elliott o Boss), y quienes no están a favor del lenguaje denigrante hacia la mujer (como Salt 'N' Pepa o Queen Latifah); es más, estas últimas ofrecen una visión

¹⁹ *Bitch* significa “zorra”, mientras *ho* es el término del AAVE equivalente a *whore*, que significa “prostituta”.

positiva de este género musical, y pretenden a través de su música, recuperar el espacio que se les prohíbe a las mujeres en este ámbito.

4.5.4.3 Música de mujeres

Cynthia Lont (1992) es una de las primeras autoras en atreverse a hablar del género “música de mujeres”, dentro de la música popular. Este género de los años 1970, al no recibir la atención de los medios de comunicación, se consideró inexistente o de poca importancia para la industria musical, por lo que creó su propio sello discográfico (conocido como Olivia Records) de carácter totalmente independiente. Lont explica esta falta de interés porque sus orígenes se encuentran en la comunidad lesbiana. No obstante, este tipo de música surgió de mujeres feministas y militantes en partidos políticos de izquierdas, alegando que la música popular en general no tenía en cuenta las experiencias femeninas. Por tanto, las mujeres artistas sienten la necesidad de crear un espacio propio en el que reflejar sus experiencias personales, de ahí la creación de este estilo musical, que Lont (1992: 242) define de la siguiente manera:

Women’s music was originally defined as music by women, for women, about women, and financially controlled by women. By this definition, a song written by women, about women, and for women would not be considered a part of women’s music if it were recorded on a major label. This alternative music industry was originally called lesbian music because many felt the music was started by lesbians for lesbians.

La elección del nombre “música de mujeres” y no “música lesbiana” se debió principalmente a dos razones: por un lado este nombre suponía una amenaza menor al orden social establecido, y por otro no resultaba tan identificativo para sus artistas y la audiencia. El principal objetivo del colectivo que dio forma a este género era conseguir el cambio político y la

mejora de la situación de las mujeres artistas, es decir, que su música se tomase en serio y, como no les interesaba el beneficio económico, producían sus discos de forma independiente. Sus discos comenzaron a atraer una gran cantidad de audiencia, lo que dio lugar a que las primeras componentes de este movimiento abrieran las puertas a otras cantantes femeninas de compañías más prestigiosas dedicadas a géneros más comerciales como el *pop* (tal es el caso de Suzanne Vega, Tracy Chapman o Michelle Schocked). A pesar del reconocimiento de estas artistas femeninas, algunos de los objetivos de la “música de mujeres” no se cumplieron entonces, pues aún hoy día no son muchas las mujeres involucradas en otros procesos del mundo musical como son la producción o la distribución, que siguen siendo de predominio masculino.

4.5.4.4 Oyentes

Hasta hace poco, las casas discográficas pensaban que las mujeres no eran consumidoras directas de música, es decir, no compraban discos. En parte es cierto, pues las mujeres solían experimentar la música a través de los discos de sus novios, maridos o amigos. Sin embargo, en la actualidad las mujeres constituyen un nuevo potencial de compra; a saber, las mujeres han pasado de ser consumidoras pasivas a consumidoras activas.

No obstante, siguen existiendo parcelas en la esfera musical donde la presencia femenina es menor, tal es el caso de la asistencia a conciertos, siendo los hombres los que parecen tener más interés en experimentar la música en vivo y en directo. Pero esta idea enlaza directamente con la dicotomía entre la esfera pública y la esfera privada; como a la mujer siempre se la ha encasillado en la esfera privada, por lo tanto ir a conciertos (esfera pública) no es una actividad para ellas, de ahí que su ausencia sea tan notable.

Por otro lado, las chicas suelen escuchar música para consolarse cuando están tristes, mientras que los chicos lo hacen para levantar el ánimo o sentirse

más orgullosos de sí mismos. También conforme a los estereotipos, las chicas tienden a ser pasivas, prefieren música lenta y canciones de amor, mientras que los chicos (en un papel más activo) se inclinan hacia géneros musicales como el *rock* o el *heavy metal*, y se ven a sí mismos ocupando el lugar de su estrella favorita en el escenario (Frith 1981).

4.6 El sexismo en el mundo musical

El término *sexism* aparece en 1968, siendo Vanauken quien lo utilizó por primera vez (Fuertes Olivera 1992: 25). Según Álvaro García Meseguer, se debe distinguir entre sexismo lingüístico y sexismo social. Existe sexismo lingüístico cuando se usan determinadas palabras o estructuras en la forma de un mensaje, mientras que si la discriminación aparece en el contenido del mensaje nos encontramos ante un sexismo social. Siguiendo a este mismo autor, “el sexismo lingüístico depende no sólo del hablante, sino también del oyente y de su propio contexto, así como su forma de pensar” (García Meseguer 1999: 51-76). Las canciones, en cierta manera, tienen su parte de responsabilidad en la construcción del género, ya que el uso de los estereotipos (que no son más que normas culturales) moldea el comportamiento tanto social como lingüístico de mujeres y hombres.

4.6.1 Sexismo social

Se cree que en muchas culturas del pasado las mujeres tenían más participación en la música pero, para evitar que éstas fueran acumulando poder, se las fue alejando de esta actividad tan importante en la culturización y civilización de casi todos los pueblos (Roberston 2001). De hecho, en la Europa renacentista, sólo los niños tenían la posibilidad de una formación musical, estando este tipo de educación vedado a las niñas. Susan McClary (1991: 150) menciona cómo en el siglo XVII incluso llega a haber mandatos papales en los que se prohibía expresamente la educación musical de las

mujeres. Obviamente todo esto no evitó que existieran mujeres músicas, aunque en la clandestinidad. Según Pilar Ramos (2003: 55), no es hasta el desarrollo de la ópera en los siglos XVII y XVIII que las mujeres se adentran en la esfera musical de forma oficial, y comienzan a plantearse esta dedicación como profesión. En efecto, Nicholas Cook (2001: 137-8) indica que, a partir de la época victoriana, las mujeres de la clase burguesa tienen la posibilidad de desarrollar dotes musicales. Si bien, esta posibilidad quedaba limitada al ámbito privado y a determinados instrumentos musicales, como por ejemplo el piano (símbolo de posición económica), el clavicordio o el arpa, considerados instrumentos más femeninos porque al tocarlos se ajustaban a la figura femenina.

La aparición más activa de las mujeres en la esfera musical tiene lugar a partir de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, ya que empiezan a ser admitidas en los conservatorios. Aparte de la reticencia de algunos profesores a enseñarles a crear música, las mujeres tan sólo podían componer piezas de géneros musicales considerados femeninos, más cerca del entretenimiento que del arte (por ejemplo, la música de salón). Otro obstáculo que tenían que superar las que querían hacer de este arte su profesión era salvaguardar su reputación, bien mediante una dama de compañía o —en el caso de estar casadas— contratando servicio para no desatender las tareas del hogar (Ramos 2003: 74).

Así, pues, al igual que ocurre en otras artes como la literatura o la pintura, en la historia de la música son pocas las mujeres incluidas en el canon musical, estando reducido a autores en su mayoría occidentales y masculinos. Su no inclusión en el canon no significa que no hayan existido grandes compositoras, instrumentistas o incluso directoras de orquesta. A esta ausencia hay que añadir que muchas de estas mujeres escogían pseudónimos masculinos para que sus obras llegasen a interpretarse. Resulta paradójico que las mujeres tiendan a ser excluidas de la esfera musical, cuando ellas son las

primeras en influir en la educación musical de los hijos, inculcando así una tradición musical en la familia (Cohen 1991: 211). Aún hoy día se sigue opinando que si bien la mujer es capaz de recrear piezas musicales, no lo es tanto de crearlas, pues esta actividad continúa siendo de dominio masculino (Rempel 2001: 50-1). Según Lucy Green (2001: 112):

Se ha despreciado la música de muchas mujeres a causa del conflicto entre las connotaciones cerebrales del acto de la composición y las connotaciones corporales de la feminidad. También se ha reconocido que la música de las mujeres exhibe unas características femeninas más afirmativas, pero, por eso, se ha marginado y limitado.

Una de las razones de que no se quiera a las mujeres en escena es porque pueden suponer una amenaza.

Fue a partir del segundo movimiento del feminismo, en la década de 1960, cuando las mujeres se plantean la representación de lo que es la feminidad en todas las áreas, incluyendo la escena musical. Se rompe con la idea romántica de que la mujer debe esperar al hombre de su vida, busca su propia identidad, y todo ello se verá reflejado en las letras de las canciones; por ejemplo, en la música *country* destaca el tema *The Pill* en el que Loretta Lynn trata el tema de los anticonceptivos, o en el *soul* la canción *Respect* de Aretha Franklin es interpretada por muchas mujeres como una llamada a la lucha feminista. No obstante, según Whiteley (2000: 122), la identidad femenina en el discurso de las canciones depende mucho de los estereotipos femeninos creados por los hombres, ya que —como afirma Susan McClary (1991)— la música no es un discurso neutro.

Ya en los años 1970 aparecen letras en las que ambos sexos aparecen de forma más igualitaria. El hombre llora, es dependiente y necesita también del amor de la mujer para sentirse bien; asimismo, a las mujeres se las refleja como poderosas o seductoras. Sin embargo, bien sea como mujeres objeto o

como mujeres poderosas, ambas imágenes contienen connotaciones negativas. Sería necesario acabar con estos estereotipos y tratar de reflejar relaciones más igualitarias que ya existen en la sociedad. De esta forma, las canciones se podrían utilizar para transmitir valores positivos y educar en la igualdad.

A pesar de lo dicho en el párrafo anterior, en 1978, Patricia Freudiger y Elizabeth Almquist exponían la presencia de estereotipos sexistas en las letras de canciones de tres géneros musicales: el *country*, el *soul* y el *easy listening* (*rock*). Según su análisis, los hombres en la música *country* se apoyan en la mujer para adquirir fuerza y estabilidad (aunque esta dependencia no les agrada demasiado), mientras que las mujeres se consideran a sí mismas víctimas de los hombres, pues se espera de ellas que sean las amantes, madres y amas de casa perfectas; un buen ejemplo es la canción *Stand by Your Man* (1968) de Tammy Wynette. Sin embargo, en la música *soul* encontramos a un hombre más independiente y más interesado en satisfacer los deseos sexuales, mientras que a las mujeres les preocupa más una estabilidad emocional y el cuidado de la familia, de la que se siente responsable. Por lo que respecta a la música *rock*, que Freudiger y Almquist catalogan como *easy listening*, también está presente el machismo, pues los hombres aparecen como más agresivos e inconformistas, mientras que a las mujeres se las describe como pasivas o bien ni siquiera tienen cabida en este tipo de canciones. No obstante, paradójicamente las autoras indican que la imagen global de la mujer proyectada en los tres géneros musicales analizados es más positiva que la de los hombres. Pero esto no debe conducirnos a error, pues si en la música *country* se alaba a la mujer por ser sumisa, dependiente o compasiva, y en el *soul* por todo lo contrario, se está continuando la perpetuación de estereotipos que perjudican a ambos sexos. En resumen, estas autoras señalan que las letras de la música popular no sólo reflejan sino que también influyen, reforzando el papel otorgado a cada sexo por la sociedad, y por tanto contribuyendo a la reproducción de estereotipos sexistas.

En efecto, no sólo existen estereotipos femeninos sino que también podemos hallar estereotipos masculinos, pero curiosamente siempre son personajes activos y con connotaciones positivas. Estas representaciones estereotipadas en la música popular ejercen una gran influencia en la formación de quienes escuchan las canciones. Por ello, ya es hora de que se tenga en cuenta el contenido de las canciones, pues de forma inconsciente se siguen perpetuando estereotipos que no hacen bien a nadie.

Aida Pavletich (1980: 14) señala que dentro de la música popular cada género tiene su ideal propio y diferente de mujer: “she is the fallen angel of country, the glamorous femme fatale of pop, the sassy fox of R&B, the sister of folk”. Asimismo, Virginia Cooper (1985: 499-506) lleva a cabo un estudio longitudinal y cuantitativo sobre la imagen de las mujeres en la música popular, en concreto se centra en once estereotipos: “woman as evil, emphasis on physical characteristics, woman’s need for man, woman as a possession of man, woman as mother, woman as sex object, woman as delicate, woman as child, woman on a pedestal, woman as physically attractive, and woman as supernatural”. Cooper (1985) formula tres hipótesis: 1) La importancia otorgada al cuerpo femenino con el tiempo; 2) Los estereotipos de mujer débil y dependiente descenderán y aumentará el de mujer con poder; 3) Aumentará la imagen de la mujer en términos negativos. Lamentablemente, sus tres hipótesis se corroboran, pues estos cambios de imagen de la mujer en las canciones *pop* tienen que ver con los cambios sociales. Al igual que hicieron Freudiger y Almquist en 1978, Cooper (1985: 504) concluye:

The lyrics of popular music not only reflect the attitudes of periods of history but also function, as do other media forms, to socialize attitudes. [...] the lyrics of popular music contain stereotyped images of women that have been distributed widely among young people. Thus it seems reasonable to conclude that the lyrics of popular music at least have the potential to influence attitudes about women.

A mediados de los años 1980 se empiezan a criticar las letras sexistas de la música *pop*, sobre todo lo hacen las feministas. Ejemplo de ello es Cheryl Cline (1995: 369-375), quien encuentra los estereotipos propios del patriarcado (por ejemplo, la mujer como criada del hombre) en canciones de los Beatles y Elvis Presley, pues se considera lo normal y natural. Lo perjudicial de estas letras, a pesar de pertenecer a décadas anteriores, es que — como hoy día se siguen escuchando— continúan transmitiendo el mismo mensaje.

Como expresa John Muncie (1981: 59), “Women and girls are by no means excluded from pop, but as performers they are packaged largely to arouse male sexual fantasy and as consumers they are reduced to a state of non-intellectualism and political passivity”. Es decir, cuando se deja que la mujer tome parte en la escena musical se le permite hacerlo únicamente como cantante, dejando bien claro que lo que hace carece de la autenticidad masculina. Así, por ejemplo, en la música *disco-dance* a las artistas femeninas se las identifica con la sexualidad, las emociones y el cuerpo, mientras que a los masculinos se les estima por sus conocimientos culturales y tecnológicos (Bradby 1993: 157). Incluso el término *fan*, cuando se aplica a las mujeres, está lleno de connotaciones peyorativas, ya que se presupone que a una *fan* lo que le atrae de un artista no son precisamente sus dotes musicales; además como público se las trata con desprecio, tanto por parte de los grupos musicales como de las compañías discográficas (Steward y Garratt 1984: 150). Es más, existe toda una serie de expresiones para hacer referencia a las *fans* femeninas, pero siempre cargadas de connotaciones denigrantes: *Chick* (chavala); *Gamine* (golfilla); *Groupie* (acosadora de figuras del *pop*); *Teenybooper* (quinceañera enloquecida por el *pop*).

El sexismo también se refleja en los medios de comunicación: en las emisoras, en los programas de televisión y en los artículos de prensa. De hecho, las emisoras de radio contribuyen a la perpetuación de los estereotipos,

al seleccionar el tipo de música según el grupo de oyentes y la franja horaria. Si el grupo lo constituyen las amas de casa, las canciones suelen ser baladas románticas o canciones *pop* que exaltan el mito del amor romántico; por el contrario, otros géneros musicales (como el *heavy metal*, *punk* o el *reggae*) se emiten en horarios en que los hombres jóvenes son la audiencia mayoritaria.

No podemos pasar por alto tampoco las revistas relacionadas con el mundo de la música; como bien sugiere Sara Cohen (1997: 24), las publicaciones periódicas especializadas están principalmente dirigidas a los hombres, mientras que las revistas se centran más en un público femenino, constituyendo su centro de atención las estrellas musicales y todo lo que las rodea.

A pesar de lo expuesto hasta ahora, hemos de mencionar que se observa un cambio gracias a canciones como la de Cyndi Lauper, *Girls Just Want to Have Fun* (1983), en la que se abren otras oportunidades para las mujeres. Esta canción pone de manifiesto que se puede romper con el estereotipo, las mujeres se muestran activas, sexualmente hablando, y con capacidad para controlar sus emociones y deseos.

Así, pues, en la música popular la mujer pasa de un papel pasivo como *fan* a un papel activo, creando y componiendo sus propias canciones, que representan una alternativa a lo existente. Es bastante significativo que las canciones que poseen letras desafiantes y tratan de buscar la verdadera identidad femenina no lleguen a tener mucho éxito, entre otras razones porque las emisoras de radio no permiten su salida en antena, marcando así la diferencia entre convertirse en música marginalizada o aclamada por el público (Whiteley 2000: 208).

En la actualidad, por desgracia, los estereotipos se siguen manteniendo en muchas letras de las canciones y en los videoclips que suelen acompañarlas. La música como entretenimiento no repara en los contenidos, por lo que mantiene la cultura sexista. Además, existen pocas investigaciones

que analicen las letras de las canciones desde el punto de vista del género. Si bien casi todas las editoriales, como apunta Silvia Molina (1997: 103), empiezan a preocuparse por evitar la discriminación y el sexismo en el material que elaboran, cuando se trata de canciones obvian el enfoque de género, a pesar de afirmar que sus libros reflejan equidad tanto en el lenguaje como en las imágenes. Hemos comprobado cómo es momento de que se preste atención a este punto.

Los alumnos de Filología Inglesa, cuando aprenden el inglés como lengua extranjera, llevan a cabo un proceso de construcción y asimilación de la cultura angloparlante, pero al tratarse de una lengua que no es la materna, les resulta más fácil detectar los estereotipos de género (Calero Fernández 1999: 193). Por ello, y desde el punto de vista de la transversalidad, es interesante también analizar algunas canciones con letras violentas, racistas o sexistas para que el alumnado sea consciente de que existen estos problemas, reflexione sobre ellos y desarrolle una actitud crítica hacia los mismos. Éste es el punto de partida de Bob Hastings (2004), quien indica que las letras tocan temas como la violencia contra las mujeres, las drogas o el terrorismo, siendo bueno que los alumnos conversen sobre estos temas de forma responsable.

4.6.2 El sexismo lingüístico

El lenguaje es reflejo de los conocimientos, pero también la forma en que comprendemos e incluso construimos la realidad (Cook 2001:29). En consecuencia, las canciones están elaboradas con un lenguaje tanto verbal como icónico, mediante los que se describe la realidad de nuestro alrededor, incluidos los estereotipos de género, lo que inevitablemente influye en quien escucha estas canciones. Sin embargo, ninguna lengua como sistema es sexista en sí misma, sino el uso que hacen de ella los hablantes.

En el nivel gramatical, a las mujeres se les atribuye un uso mayor de frases interrogativas y exclamativas (Taillefer 2004: 147), mientras que los

hombres utilizan más frases imperativas, para ordenar e imponerse (por ejemplo, las canciones *Sex Bomb* de Tom Jones y *You Sexy Thing* del grupo británico Hot Chocolate). Como se ha dicho anteriormente, en muchas canciones las mujeres reciben la acción verbal, es decir, tienen un papel pasivo; el tema *Hit* (1992) de Sugar Cubes, es reflejo de ello cuando escuchamos a la famosa cantante Björk decir “I’ve been hit by your charm”, y otro miembro del grupo, Einar, le contesta: “That can't be this has been / Practised for millions of years / Therefore we are / Yes, but I, I'm a boy”. También se puede encontrar a la mujer como agente, pero en estos casos las acciones son las que por tradición se les otorga, por ejemplo amar incondicionalmente, como se observa en las tres canciones mencionadas; es más en *Sex Bomb* la mujer queda reducida a un objeto sexual.

Tom Jones: *Sex Bomb*

Aw, aw baby, yeah, ooh yeah, huh, listen to this
Spy on me baby use satellite
Infrared to see me move through the night
Aim gonna fire shoot me right
Aim gonna like the way you fight
And I love the way you fight

Now you found the secret code
I use to wash away my lonely blues well
So I can't deny or lie cause you're a
Sexbomb sexbomb you're a sexbomb uh, huh
You can give it to me when I need to come along give it to me
Sexbomb sexbomb you're my sexbomb
And baby you can turn me on baby you can turn me on
You know what you're doing to me don't you ha ha,
I know you do

No don't get me wrong ain't gonna do you no harm no
This bomb's made for lovin' and you can shoot it far
I'm your main target come and help me ignite ow
Love struck holding you tight hold me tight darlin'

Make me explode although you know the route to go to sex me slow slow baby
And yes
I must react to claims of those who say that you are not all that huh, huh

Sexbomb sexbomb you're a sexbomb
You can give it to me when I need to come along

Sexbomb sexbomb you're my sexbomb
And baby you can turn me on turn me on darlin'
Sexbomb sexbomb you're my sexbomb sexbomb
You can give it to me when I need to come along
Sexbomb sexbomb your're my sexbomb
And baby you can turn me on

You can give me more and more counting up the score, yeah
You can turn me upside down inside out
You can make me feel the real deal uh uh
I can give it to you any time because you're mine
Ouch, sexbomb, aw baby

Sexbomb sexbomb you're my sexbomb
And you can give it to me when I need to be turned on
No, no
Sexbomb sexbomb you're my sexbomb
And baby you can turn me on turn me on
And baby you can turn me on turn me on
Baby you can turn me on turn me on
Ooh baby you can turn me on turn me on
Baby you can turn me on oh
Baby you can turn me on oh
Baby you can turn me on
Well baby you can turn me on

Dentro del nivel semántico, hay que recordar que el léxico representa “una parte integral de la reproducción ideológica” (Molina Plaza 1997:38), y resulta que muchos de los vocablos referidos a las mujeres conllevan connotaciones negativas. Ejemplo de ello en las letras de las canciones inglesas es el término *girl*, pues su uso asimétrico hace referencia a la mujer como objeto sexual; además, este vocablo se relaciona con la niñez, que presupone —una vez más— una forma de dominación a alguien inferior. Así se refleja en la canción *Let's Play House* de Elvis Presley cuando éste canta lo siguiente:

[...]
Now listen to me, baby
Try to understand.
I'd rather see you dead, little girl,
Than to be with another man.
[...]

Curiosamente, años más tarde, esta misma violencia verbal se plasmó en la letra de la canción *Run for Your Life* de los Beatles:

Well I'd rather see you dead, little girl
Than to be with another man
You better keep your head, little girl
Or I won't know where I am

You better run for your life if you can, little girl
Hide your head in the sand little girl
Catch you with another man
That's the end little girl

Well you know that I'm a wicked guy
And I was born with a jealous mind
And I can't spend my whole life
Trying just to make you toe the line

You better run for your life if you can, little girl
Hide your head in the sand little girl
Catch you with another man
That's the end little girl

Let this be a sermon
I mean everything I've said
Baby, I'm determined
And I'd rather see you dead

You better run for your life if you can, little girl
Hide your head in the sand little girl
Catch you with another man
That's the end little girl

I'd rather see you dead, little girl
Than to be with another man
You better keep your head, little girl
Or you won't know where I am

You better run for your life if you can, little girl
Hide your head in the sand little girl
Catch you with another man
That's the end little girl
Na, na, na
Na, na, na
Na, na, na
Na, na, na

También se emplea con mucha frecuencia en las canciones la palabra *baby* —como se puede comprobar en las canciones incluidas— refiriéndose a una mujer atractiva o mujer fácil; de hecho, este término en inglés norteamericano “se usa para nombrar a todo aquello que es objeto de atención, interés o admiración masculina, sobre todo a aquello que hace a un hombre sentirse orgulloso de poseerlo” (Fuertes Olivera 1992: 150). No obstante, es conveniente aclarar que el término *baby* también aparece en canciones de mujeres, pero en estos casos se emplea más como expresión de cariño o afecto; sirvan como ejemplo el tema *My Baby Just Cares for Me* de Nina Simone o *Waste Another Day* de Brooke Fraser:

Nina Simone: *My Baby Just Cares for Me*

My baby don't care for shows
My baby don't care for clothes
My baby just cares for me
My baby don't care for cars and races
My baby don't care for high-tone places [...]

Brooke Fraser: *Waste Another Day*

Don't you say it's too early
Baby I don't wanna waste the day
When we've everything on our side
And nothing in our way
[...]

En las canciones las mujeres no sólo se cosifican, sino que llegan a considerarse animales de compañía (cat, dog, pet), como se puede comprobar en el tema *Under My Thumb* del grupo de rock Rolling Stones:

Rolling Stones: *Under My Thumb*

Under my thumb
The girl who once had me down
Under my thumb
The girl who once pushed me around

It's down to me
The difference in the clothes she wears
Down to me, the change has come,
She's under my thumb

Ain't it the truth babe?

Under my thumb
The squirmin' dog who's just had her day
Under my thumb
A girl who has just changed her ways

It's down to me, yes it is
The way she does just what she's told
Down to me, the change has come
She's under my thumb
Ah, ah, say it's alright

Under my thumb
A siamese cat of a girl
Under my thumb
She's the sweetest, hmmm, pet in the world

It's down to me
The way she talks when she's spoken to
Down to me, the change has come,
She's under my thumb
Ah, take it easy babe
Yeah

It's down to me, oh yeah
The way she talks when she's spoken to
Down to me, the change has come,
She's under my thumb
Yeah, it feels alright

Under my thumb
Her eyes are just kept to herself
Under my thumb, well I
I can still look at someone else

It's down to me, oh that's what I said
The way she talks when she's spoken to
Down to me, the change has come,
She's under my thumb
Say, it's alright.

Say it's all...
Say it's all...

Take it easy babe
Take it easy babe

Feels alright
Take it, take it easy babe.

Por lo tanto, en todos los géneros de la música popular encontramos expresiones más o menos sexistas. No obstante, el *rap* es el de mayor violencia verbal; de hecho, el rapero Eminem incluye en casi todas sus canciones explícitamente el vocablo *bitch*:

Eminem: *Kim*

[...] Baby you're so precious
Daddy's so proud of you
Sit down bitch
If you move again I'll beat the shit out of you

Don't make me wake this baby
She don't need to see what I'm about to do
Quit crying bitch, why do you always make me shout at you? [...]
Too bad bitch, your gonna finally hear me out this time [...]
Come on we're going for a ride bitch [...]
So long, bitch you did me so wrong
I don't wanna go on
Living in this world without you [...]
Bullshit you bitch don't fucking lie to me [...]

Asimismo, el término *hoe* (*whore*) también es frecuente en las canciones de *rap*:

Ice Cube: *Penitentiary*

"Attention all nigga rows and nigga hoes
We've decided to rob this motherfucker the legal way
Nobs injecting ourselves to become property on the stock
In the penal system. In the justice system" [...]
Bitches in the south showin' ass (mm)
Mix a lot, got hoes puttin' titties on the glass [...]
Which hoe is next? (Booom!)
Would you like a piece of me? Not a mate
Calling you a hoe 'cos I'm fucking on the first day (uh) [...]

En contrapartida al lenguaje denigrante empleado por los raperos masculinos, las cantantes femeninas de *rap* emplean palabras y expresiones positivas como pone de manifiesto Queen Latifah en su tema Ladies First:

[...]
Believe me when I say being a woman is great, you see
I know all the fellas out there will agree with me
Not for being one but for being with one
Because when it's time for loving it's the woman that gets some
Strong, stepping, strutting, moving on
Rhyming, cutting, and not forgetting
We are the ones that give birth
To the new generation of prophets because it's Ladies First

I break into a lyrical freestyle
Grab the mic, look into the crowd and see smiles
'Cause they see a woman standing up on her own two
Sloppy slouching is something I won't do
Some think that we can't flow (can't flow)
Stereotypes, they got to go (got to go)
I'm a mess around and flip the scene into reverse
(With what?) With a little touch of "Ladies First"
[...]

Como el lenguaje influye en el comportamiento de las personas, se debe buscar el uso de un lenguaje que no discrimine, con la finalidad de poder cambiar la sociedad (Cerezal 1999: 87). Por ello hay que empezar a eliminar estos estereotipos en la realidad social, en los medios de comunicación e instituciones, pues no se debe seguir trabajando con un lenguaje discriminatorio y estereotipado. De hecho, en la selección de canciones para nuestro corpus se ha tenido en cuenta este criterio, es decir, se ha intentado que la mayoría de las canciones fueran no sexistas. No obstante, dado que ello es tarea difícil de conseguir en algunos géneros de la música popular, también es positivo que los estudiantes se enfrenten a canciones con rasgos o estereotipos sexistas, para que aprendan a contemplarlas desde un punto de vista crítico.

4.7 Elección de canciones

Una vez corroborados los beneficios del uso de la música popular como recurso didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa, a continuación procedemos a comprobar las distintas posibilidades a la hora de seleccionar las canciones. En un primer lugar, tendremos que elegir entre utilizar material auténtico o adaptado. Asimismo, a la opción de audio podemos añadir el uso de vídeos musicales. Otras posibilidades serían las bandas sonoras de películas y la música a través de otros medios.

4.7.1 Material auténtico versus material graduado

El uso de material auténtico (*realia*) ha experimentado un auge en la didáctica de lenguas extranjeras. Esto se debe a su valor comunicativo, es decir, lo que los alumnos trabajen en clase les será útil fuera en la vida real, haciendo que la realidad del mundo extranjero entre en el aula. Trabajar con material auténtico significa estar más preparado para entender no sólo a los nativos de la lengua extranjera sino, también, para comprender mejor toda la información que se produzca en dicha lengua (por ejemplo: impresos, carteles, programas de radio o televisión, anuncios, canciones, etc.). Asimismo, de esta manera los alumnos se percatan de las distintas variedades lingüísticas, en nuestro caso concreto diferentes países de habla inglesa.

La credibilidad inherente, el contexto real y el uso natural del lenguaje son algunas de las ventajas que presenta este tipo de material. De acuerdo con Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 147), *realia* son “objetos de uso ordinario que se utilizan para relacionar la situación de enseñanza en la clase con la vida diaria”; son objetos reales utilizados para:

- 1) Presentar vocabulario nuevo sin tener que recurrir a la traducción.
- 2) Presentar estructuras nuevas a partir de una función determinada.

- 3) Realizar juegos o dramatizaciones que hagan más tangible la actividad.

De antemano, el alumnado es capaz de distinguir entre material preparado específicamente para la clase de lengua extranjera y material auténtico. Según Don Porter y Jon Roberts (1981: 37-38), las siguientes serían algunas de las características lingüísticas que se aprecian en el material adaptado:

- 1) La entonación es más marcada, con un tono constante, similar a la empleada en *motherese*, que es apropiada para niños pero no para adultos.
- 2) El ritmo es más uniforme, incluso lento, lo que puede resultar aburrido e incluso inapropiado, dependiendo del tipo de texto.
- 3) La pronunciación es la de la variedad estándar, cuando sólo una minoría de la población la utiliza.
- 4) Al emplear la lengua estándar, se evitan las formas coloquiales, siendo el vocabulario limitado.
- 5) Se habla de forma precisa y sin elisiones.
- 6) Las oraciones son simples, completas y sin fragmentar, a diferencia de lo que ocurre en el lenguaje natural.
- 7) En caso de diálogos, los hablantes esperan su turno sin interrumpir a la otra persona, algo que no es habitual en una conversación.
- 8) Todos los interlocutores tienen igual participación aproximadamente.
- 9) Hay una repetición excesiva de determinadas estructuras.
- 10) Se presenta demasiada información o referencias explícitas, debido a la falta de un contexto real.

En el tema que nos ocupa, también podemos distinguir entre canciones graduadas para la clase de inglés y canciones auténticas. Las primeras son las que se crean para enseñar algún aspecto lingüístico concreto. No obstante, el problema de las canciones preparadas —como ya hemos mencionado— es que son bastante repetitivas y no suelen llegar a ser populares, por lo que la motivación es menor; además, el lenguaje empleado está adaptado a cada nivel, lo que no lo asimila al de los libros de texto, resultando a veces demasiado elemental. Por ello Osman y Wellman (1978: 120) recomiendan usar las canciones auténticas con alumnos de nivel avanzado, pese a las complejidades que puedan presentar. Por consiguiente, en el ámbito universitario es preferible trabajar con material auténtico, especialmente con canciones que los estudiantes conozcan. Por su lado, el docente, deberá preparar actividades, aportando material complementario para su comprensión en caso necesario.

Atendiendo a métodos didácticos centrados en el alumnado, se puede contemplar la posibilidad de que los alumnos hagan propuestas de canciones, participando de forma activa en el desarrollo de la clase. Así, pues, el profesor deja de ser eje central, para pasar a ser un guía. De esta manera se fomenta la interactividad, pues aprenden y se enriquecen tanto los profesores como los alumnos. Ésta fue la base del seminario impartido por Liz Domoney y Simon Harris (1993) en Méjico, ya que para ellos es primordial que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje, dando paso a la interacción y a la producción, primando la fluidez por encima de la exactitud. También Lou Spaventa (1983: 32) es partidario de utilizar las canciones de esta forma:

The teacher must choose a song of real interest to the students. In this light, it is well to remember that what “turned on” the teacher may not do the same for the student. There is always a gap between generations where pop music is concerned [...]. So some empathy with student culture is necessary if you are to choose songs wisely. In fact, the best way to go about selecting songs

is to consult the students. It's a good idea to let the student who suggested the song, then present it.

Si se permite que los alumnos participen en la elección del material, el aprendizaje será más autónomo e independiente, por lo que desarrollarán más seguridad en sí mismos. De esta manera también se fomenta el respeto y la tolerancia, ya que comprobarán que todas las opciones pueden ser igual de válidas. En este sentido, la música se podría considerar como terreno neutral, en el que caben multitud de opiniones que se pueden intercambiar.

Tim Murphey (1990: 153) distingue cuatro tipos de canciones:

- 1) Canciones adaptadas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera
- 2) Canciones tradicionales
- 3) Canciones contemporáneas
- 4) Canciones seleccionadas por los estudiantes

En el primer grupo se pueden encuadrar tanto canciones auténticas como creaciones totalmente nuevas. En el caso de adaptaciones, se las somete a cambios para que alcancen unos determinados objetivos lingüísticos; el problema es que su lenguaje es muy similar al empleado en cualquier otra actividad, por lo que adolecen de factores vitales como el comunicativo, acabando por aburrir a los alumnos. Como dice Murphey: “popular music is so much more powerfully stimulating” (1991: 157).

En la segunda categoría se incluyen canciones antiguas que con el paso del tiempo se han convertido en “clásicos” o canciones “tradicionales”, ya que se siguen cantando. Es el caso de muchas de las canciones de los Beatles, que son recomendables para emplear en clase.

Las canciones contemporáneas se refieren especialmente al *pop* y al *rock*. El utilizar canciones *pop* contemporáneas cuenta con la ventaja de que

los estudiantes las escuchan no sólo en clase sino también fuera de ella (radio, televisión, centros comerciales, etc.), lo que facilita que asimilen muchas características lingüísticas de forma inconsciente. No obstante, las canciones que se usan en un curso académico pueden no ser válidas para el siguiente, debido al carácter efímero de este tipo de música, siendo complicado proponer una serie determinada de canciones con las que trabajar de manera definitiva.

Según Murphey (1992: 14), la última categoría es la que más posibilidades de trabajo presenta, al ser del interés de los alumnos, destacando las siguientes ventajas:

- 1) Music and song are “tools for ling”, and the topic holds great value, especially when students select the material.
- 2) Allowing them to choose gives them some responsibility, involves them in the lessons more, and gives school relevance to their everyday lives and concerns.
- 3) By looking at music and song critically, with student-generated criteria, we can also help them to develop the means to sort out the good from the bad.
- 4) For the teacher, it can be a tremendous learning experience in which the students actually teach the subject matter (their songs and music), while the teacher is a resource for the language.
- 5) Handling material in this way equalizes the encounter between students and teachers, creating mutual respect and approximating the more equal interactions that they find outside the classroom.

Ya a finales de los años 1970, Dubin y Olshtain (1977: 199) se percataban de la necesidad de esta categoría: “In many classrooms, too, teachers only introduce songs which they themselves select as most appropriate. They tend to overlook the music which their students listen to — the songs which young people sing when they are outside of school”. Para Dethier (2003: xxi) es un acierto que los alumnos introduzcan al profesor en nuevos géneros musicales. El docente tendrá dominio de la lengua inglesa,

pero quizás no tenga conocimientos de la música más actual, por lo que puede ser un factor motivador para los estudiantes comprobar que ellos también pueden enseñar al profesor. No obstante, existen oponentes a este método de selección, pues las canciones elegidas por el alumnado pueden no presentar un material válido para el aprendizaje, o bien pueden ser demasiado difíciles de entender. Por esta razón, nuestra propuesta de corpus de canciones auténticas mezcla canciones tradicionales, contemporáneas y seleccionadas por los estudiantes, lo que consideramos más beneficioso que cualquier clasificación excluyente. Además, al elegir canciones para el aula hemos tenido en cuenta el valor transversal de las canciones, pues a través de ellas los alumnos aprenden no sólo cuestiones lingüísticas, sino también psicolingüísticas y sociolingüísticas. Para Cass y Piske (1977: 134), son cuatro los factores fundamentales a la hora de seleccionar las canciones:

- 1) Melodía: lo primero que nos llama la atención de una canción es cómo suena, lo que despierta el interés por saber qué dice la canción.
- 2) Inteligibilidad: es necesario que los alumnos entiendan lo suficiente, pese a que englobe dificultad.
- 3) Grado de dificultad: debe existir un equilibrio entre palabras y estructuras conocidas y desconocidas²⁰.
- 4) Tema: la canción debe tratar sobre algo que sea de interés para el alumnado, de forma que quiera participar de manera activa y comunicativa, aportando sus propias ideas.

²⁰ Factor relacionado con la hipótesis del *Input* (i+1) de la teoría de adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen, según la cual los estudiantes deben ser expuestos a un nivel lingüístico superior para avanzar en el aprendizaje de la nueva lengua.

4.7.2 Los vídeos musicales

Actualmente vivimos en una cultura prominentemente visual, dominada por la imagen. Los vídeos musicales son un elemento compuesto por dos tipos de lenguaje: el verbal y el visual; este último se transmite por mensajes icónicos y es más universal, lo que no quiere decir que sea menos ambiguo, pues las imágenes pueden resultar complejas al admitir diversas interpretaciones. De hecho, para descodificar un mensaje hay que tener también en cuenta el lenguaje corporal o quinesiológico (es decir, posturas, expresiones faciales y gestos), ya que a través de éste el emisor transmite información que completa la comprensión del mensaje al receptor (Fonseca 2001: 179-181); es más, Patxi del Campo (1997) establece que en una conversación la mayoría de la información se transmite a través del lenguaje corporal, constituyendo el lenguaje verbal y los elementos suprasegmentales de éste una mínima parte. Como cada cultura posee gestos con un significado propio y concreto que pueden variar de otras culturas, el aprendizaje de esta competencia no verbal es fundamental para un desarrollo completo de la competencia comunicativa. La importancia del lenguaje no verbal en el aprendizaje de una lengua extranjera también la señala Parkinson de Saz (1990: 273-275), quien propone la siguiente clasificación:

- 1) Lenguaje de signos, que se basa exclusivamente en gestos (desde el gesto del que hace autostop hasta un lenguaje completo como el de los sordomudos).
- 2) Lenguaje de acción: constituido por movimientos que no entran en el lenguaje de signos (como pasear o beber), que tienen una función doble: satisfacer alguna necesidad humana y, al mismo tiempo, transmitir algún mensaje a aquellos que observan.
- 3) Lenguaje de objeto, que se refiere al empleo consciente o inconscientemente de cualquier objeto o máquina, y también al cuerpo y a la ropa.

Los orígenes de los vídeos musicales se remontan a los años 1970. Tras la II Guerra Mundial, tanto en Europa como en los Estados Unidos los jóvenes disponían de más dinero y tiempo libre, por lo que empiezan a consumir productos culturales (música, cómics, cine, etc.). La industria musical se percata de este hecho y comienza la producción de vídeos musicales (Sedeño Valdellós 2002: 34-38).

La aparición de la MTV (Music Television) en Norteamérica, en agosto de 1981, fue el punto de partida del cambio en el discurso musical. La MTV se convertía en el primer canal por cable con una programación íntegra de vídeos musicales. A raíz de este canal surgieron otros muchos que introdujeron también vídeos musicales en su programación. El éxito de este nuevo formato televisivo se ve reflejado en el nacimiento de los premios MTV en 1984, y también en su instalación en Europa en 1987, junto con otros canales como Sky Channel y Music Box Channel. No obstante, tras una época de auge, en la década de 1990 los videoclips sufrieron una considerable caída (Sedeño Valdellós 2002: 38).

Según Christenson (1998: 139), se puede afirmar que el vídeo musical constituye un género musical en sí mismo. A pesar de que comenzó con el objeto de aumentar la venta de discos, rápidamente se convirtió en un producto comercial demandado. De hecho, el lanzar un videoclip pasó a ser una necesidad para muchos artistas si querían figurar en el mercado musical, aunque la decisión final acerca de quién y qué canciones obtenían la producción de un vídeo quedaba en manos de las compañías discográficas y de los canales musicales, más interesados en la proyección icónica de sus artistas que en la calidad de su música. Ejemplo de ello es la escasa emisión de vídeos de artistas ya consolidados y, por tanto, con una determinada edad, favoreciendo la aparición de artistas más jóvenes y atractivos. El predominio de la imagen por encima del talento musical quedó patente con el dúo Nilli Vanilli, que consiguieron el éxito por la imagen difundida en los canales de

música y no por sus dotes musicales, ya que se desveló que no eran ellos quienes realmente cantaban.

Las imágenes de los videoclips logran que el espectador preste más atención a éstas que a la letra de la canción, además de reducir las diferentes interpretaciones posibles. Así, pues, la iconografía es parte esencial para entender el significado y la trama narrativa del videoclip (Hawkins 1996: 32). Ésta es la premisa de la que parte Sheila Whiteley en su artículo “Seduced by the Sign” (1997: 259): “pop videos impose a visual interpretation of the song, that the preferred meaning is largely weighted in favour of the image”. No obstante, la letra de la canción va marcando “la duración y el ritmo o tempo estructural de las imágenes, así como el del cambio visual, base sobre la que se construye la representación y con la que se crean múltiples puntos de sincronización” (Sedeño 2002: 82). Una investigación que refuerza la hipótesis de la importancia de las letras de las canciones es la de Keith Roe y Monica Löfgren (1988: 311), quienes analizaron el uso de vídeos musicales por jóvenes suecos de clase trabajadora, exponiendo que uno de los motivos por los que veían vídeos era para entender el significado de las canciones.

Asimismo, para Shuker (2001: 186) centrarse únicamente en el aspecto visual de los vídeos musicales da lugar a un análisis sesgado, pues no se tiene en cuenta la interacción de otras dimensiones (el contexto, el consumo, los intereses comerciales, etc.) que también son relevantes para la interpretación del vídeo como forma cultural. Angela Mcrobbie (1999: 112), también señala que los vídeos *pop* se han convertido en una nueva forma cultural, además de ser una estrategia fundamental de las compañías discográficas para ayudar a crear una forma de identificación entre el público y el artista. No hay que olvidar la “capacidad seductora” de los videoclips, que hace que quien los vea sienta la imperiosa necesidad de adquirirlos para identificarse con los valores que estos muestran: “velocidad, movimiento, movilidad, *look*, posmodernidad

son los valores máximos de la juventud actual, representados y perpetuados por los videoclips de forma extrema” (Sedeño 2002: 73-74).

Según Christenson (1998: 39), es menos frecuente ver vídeos musicales que escuchar música. De hecho, en España un sondeo inédito llevado a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas en el año 2004, refleja que los jóvenes de quince a veintinueve años no son muy aficionados a los programas musicales de la televisión pero, por el contrario, un 97,9 % afirma que la actividad de escuchar música es a la que más tiempo dedican. Lo mismo demuestran los resultados obtenidos en los cuestionarios llevados a cabo en este trabajo doctoral. Lo cierto es que escuchar música es uno de los principales pasatiempos de la juventud. Sin embargo, Christenson también afirma lo siguiente: “The visual images and narratives of MTV clearly have more potential to form attitudes, values, or perceptions of social reality than does the music alone” (Christenson 1998: 64). No obstante, para este autor la música parece seguir siendo más importante que las imágenes, ya que lo que los jóvenes buscan en los vídeos son temas como la moda y no valores morales ni relaciones sociales.

Christenson (1998: 141) distingue entre “performance and concept videos”, siendo los primeros la grabación de un concierto o la grabación en un estudio musical, mientras que los segundos son representaciones de una historia en la que quien canta suele protagonizarla. Por su lado, Ana María Sedeño Valdellós (2002: 48-9) añade un tercer tipo a la clasificación de vídeos musicales: el videoclip descriptivo, el videoclip narrativo y el descriptivo-narrativo. El primero podría corresponder al “performance” anteriormente citado, ya que en este tipo de vídeos vemos al artista interpretando la canción. El segundo tipo equivaldría al “concept video”, ya que se trata del relato de una historia, a veces protagonizada por el mismo cantante. El último tipo de vídeo sería una mezcla de los dos primeros. Sedeño concluye que el videoclip descriptivo se suele emplear más, porque en este formato audiovisual se

prefiere la descripción y la connotación de las imágenes para dar sensación de rapidez, movimiento y ofrecer espacios distintos.

Por desgracia, los estereotipos de género también se reflejan en los vídeos musicales, como demuestra un estudio llevado a cabo por Seidman (1992). Tras el análisis de una serie de vídeos emitidos a través de la MTV, su equipo de investigación encontró que las profesiones de científicos, políticos o deportistas estaban representadas principalmente por hombres, mientras que las mujeres aparecían como simples telefonistas, estilistas, etc. De hecho Kubey y Larson (1990), en un estudio realizado en los Estados Unidos, exponen que los chicos dedican más tiempo que las chicas a ver vídeos, entre otras razones porque suelen estar más orientados a la audiencia de sexo masculino, ya que incluye imágenes de la mujer como objeto sexual. No debemos aceptar que un vídeo musical contenga estereotipos de género, pues esto contribuirá a que el alumnado los acepten como naturales y, además, los reforzará (Christenson 1998: 217). Como bien apunta Fernando Cerezal (1999: 26), no se ha de obviar la importancia de las imágenes, pues la información visual alcanza hasta el 70 % de toda la que recibimos.

Aún no existe mucha bibliografía en torno al uso del videoclip de canciones, apareciendo los primeros artículos en la segunda mitad de la década de 1980. Tim Murphey, en “Using pop video clips” (1980), presenta toda una serie de actividades divididas en tres partes: en la primera parte se trabaja con el vídeo sin sonido o sin el texto, y luego se van introduciendo los otros elementos; en la segunda parte se trabaja a partir del texto de la canción; y en la tercera y última parte, Murphey propone que los alumnos hagan su propio videoclip, y para ello da varias opciones: que los alumnos sólo representen la canción partiendo del sonido original, que escriban una nueva letra manteniendo la melodía de una canción popular, etc. Otras formas de utilizar el vídeo musical serían las siguientes:

- 1) En un principio se trabaja con la canción en sí y, en caso de que resulte ambigua, se muestra a los alumnos el videoclip de la canción para ayudarles a descodificar el significado.
- 2) También se puede hacer al contrario, los alumnos primero escuchan la canción, para pasar a predecir e imaginar cómo sería el vídeo musical.
- 3) Una actividad comunicativa y bastante gratificante es el *jigsaw viewing* (Tomalin 1986: 61). Esta actividad se realiza en parejas: primero un estudiante ve el vídeo y posteriormente explica a un segundo lo que ha visto; a continuación todos ven el vídeo y analizan si lo que han entendido coincide con lo que ven.

En conclusión, a través del uso del vídeo musical se pueden trabajar las cuatro destrezas lingüísticas. En primer lugar se pone en marcha la capacidad auditiva. Tras la escucha, podemos pedir a los alumnos que hagan un resumen de lo visto, que describan los personajes, etc., para que trabajen la expresión escrita. Si por el contrario solicitamos estas actividades de forma hablada, se activará la expresión oral. Y, por último, una actividad para la capacidad lectora sería dar la transcripción del vídeo para afianzar y corroborar el entendimiento del mismo.

Así, pues, incluir esta herramienta audiovisual en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa responde a varios motivos. En primer lugar, al combinar imágenes, lenguaje y música, la información es más dinámica e inmediata; y, en segundo lugar, presenta un acto comunicativo completo en un contexto concreto, lo que significa una mejor comprensión de la información. A través de los vídeos musicales se introduce en el aula universitaria la realidad del mundo exterior.

4.7.3 Las bandas sonoras

La música es un elemento esencial en cualquier película, prueba de ello es que las denominadas “Bandas Sonoras” se han convertido en un producto comercial de gran demanda. No obstante, es conveniente diferenciar entre aquellas películas que utilizan la música como un elemento más, y las películas musicales, en las que las canciones constituyen el hilo conductor de la trama y dan sentido a la historia que se transmite (como las películas de *Walt Disney* o musicales recientes como *Evita*, *Moulin Rouge* o *Chicago*). Aunque algo más antiguo, especial mención merece el musical de *My Fair Lady*, basado en la obra de teatro *Pygmalion* (1913) del irlandés George Bernard Shaw, sobre todo por su interés filológico, tanto por aspectos lingüísticos como culturales.

Siguiendo a Dubin (1974: 4), a través de las bandas sonoras de películas se pueden realizar diversas actividades, siempre y cuando los alumnos estén familiarizados con la película y con las canciones. Se pueden trabajar aspectos como la relación (si existe) entre la trama y lo que la canción dice, qué emociones despierta en ellos, etc.

La importancia de la música en el cine queda patente si tenemos en cuenta que muchos premios de esta industria, entre ellos los prestigiosos Oscar, se otorgan también a cantantes por su colaboración musical. Ejemplo de ello son *Streets of Philadelphia* (de la película *Philadelphia*) cantada por Bruce Springsteen, *I Always Get My Man* de Madonna (en la película *Dick Tracey*) o *Can You Feel the Love Tonight* de Elton John (en *The Lion King*).

4.7.4 La música popular a través de otros medios

No hay que olvidar la importancia de los medios de comunicación a la hora de hacer llegar la música a la gente, pues son estos los que —en definitiva— presentan a los cantantes y a los distintos géneros musicales recurriendo a determinadas técnicas de marketing (Sedeño Valdellós 2002:

26), dándole forma a través de imágenes, puestas en escena, etc. (Veáse Hyden y Mcandless 1983: 25). Cuando hablamos de otros medios nos referimos a los visuales y orales, especialmente la televisión y la radio.

Desde un punto de vista didáctico, es importante destacar el papel de los anuncios, tanto televisivos como radiofónicos, ya que hoy en día casi todos los publicistas utilizan melodías o canciones populares para dar fuerza y empuje a sus anuncios. El primer anuncio que se hizo famoso por incluir música en su contenido fue el de Pepsi-cola en 1941 (Booth 1981: 176-7), que supuso un giro completo en el mundo de la publicidad. Acercarse al espectador a través de la música, y no simplemente del discurso hablado, hace que se recuerden mejor las características del producto ofertado (el eslogan). Jonathan Picken (1999: 249-255), en su artículo “State of the ad: the role of advertisements in EFL teaching”, señala las ventajas del uso de los anuncios en la enseñanza del inglés. El autor menciona que los anuncios poseen un lenguaje auténtico y actualizado, que son de corta duración, que son una gran fuente de información sobre la cultura a la que hacen referencia, que mediante las imágenes se favorece un aprendizaje más comprensivo, que motivan a los estudiantes, etc.; asimismo, desde una perspectiva lingüística, indica que son apropiados porque recurren a recursos como la repetición, la aliteración, la rima, el juego de palabras, etc. Resulta que todo lo dicho sobre los anuncios es aplicable a las canciones, pues también están compuestas con un lenguaje real y actual, usan recursos como la aliteración o la rima, son cortas, contienen elementos culturales, son motivadoras y facilitan el debate sobre temas transversales.

En el mundo musical, la radio y los canales televisivos de música (MTV, VIVA, Deluxe Music, Telehit, etc.) constituyen el punto de partida para que una canción se convierta en un éxito, al llegar a una mayor cantidad de audiencia. Asimismo, la música ocupa un espacio en la televisión no especializada, con programas como el británico *Top of the pops*, que tras

cuarenta y dos años en antena ha dejado de emitirse; la retransmisión de conciertos también se integra dentro de la programación ofertada por los diferentes canales televisivos, tanto públicos como privados (Christenson 1998: 4-5).

Gracias a los avances tecnológicos, han aparecido inventos (como el magnetofón, el hilo musical, el *walkman* o el karaoke) con los que la música no sólo ha conseguido llegar a más gente, sino que se ha convertido en cierta manera en algo inevitable en el entorno de las personas, incluso cuando esperamos al teléfono. El karaoke, como bien es sabido, consiste en cantar una canción, cuya letra se ve en una pantalla al mismo tiempo que suena la música. El origen del término parece ser la combinación de dos palabras japonesas *kara* y *oke*, que significan “vacío” y “orquesta” respectivamente. No se sabe con certeza quién lo inventó pero, al igual que el *walkman*, se trata de un descubrimiento japonés. Su primera aparición en Japón data de 1976. Un estudio llevado a cabo por Kyoko Koizumi (2002: 113) concluye que el karaoke es una actividad que gusta más a las chicas que a los chicos japoneses, hecho que no sabemos si se puede extrapolar a la juventud occidental. No obstante, resulta una gran aportación para actividades en el aula, ya que al mismo tiempo que se canta, se puede leer la letra, lo que facilita que los estudiantes reconozcan el léxico y las estructuras gramaticales empleadas en la canción.

En este capítulo comenzamos con una revisión de los distintos estudios existentes sobre el uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera, para pasar a justificar su uso en la titulación de Filología Inglesa. Para ello se realizó un cuestionario entre el alumnado de la especialidad, cuyos resultados validan varias de las hipótesis formuladas en este trabajo doctoral a nivel lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico. Tras comprobar las posibilidades de las canciones como recurso didáctico, así como los distintos

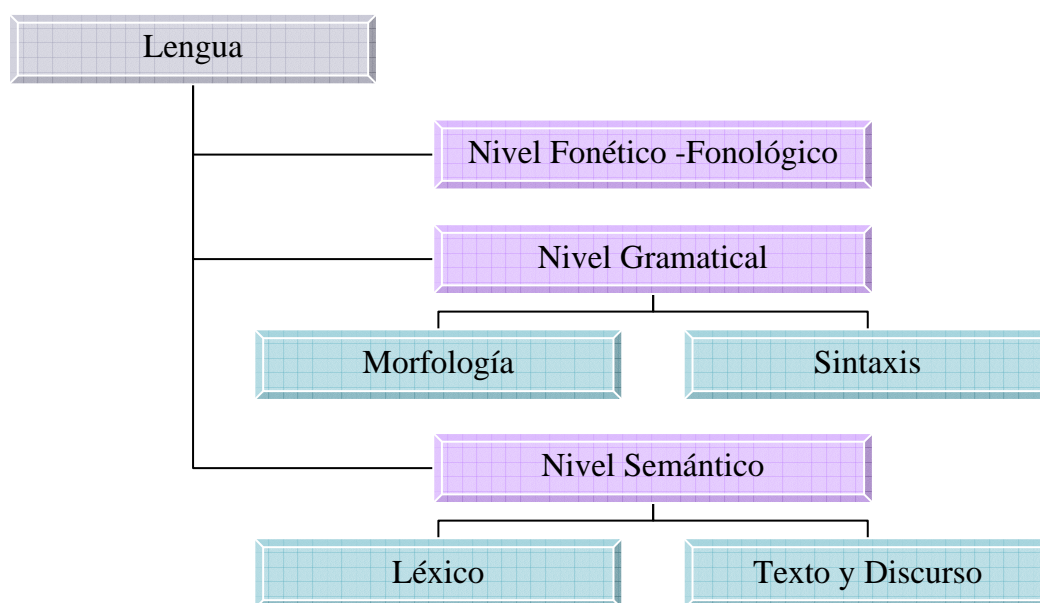
tipos de actividades que se pueden llevar a cabo con ellas, para la enseñanza de la lengua inglesa —a nivel universitario— han resultado preferibles las canciones de música popular no sexistas, especialmente las canciones *pop*. Por último, en cuanto al uso de canciones como recurso didáctico, se ha tenido en cuenta tanto el material auténtico como el preparado específicamente para la clase de lengua extranjera, y también se han considerado distintos formatos en los que las canciones son elemento fundamental (por ejemplo, los vídeos musicales, las bandas sonoras de películas o las canciones en otros medios tecnológicos).

5. ÁMBITO LINGÜÍSTICO

Bajo el presente apartado, comprobaremos cómo el uso de canciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es muy útil para desarrollar no sólo los distintos niveles lingüísticos y diferentes elementos suprasegmentales, sino también las cuatro destrezas lingüísticas, fundamentales en el aprendizaje de cualquier lengua.

5.1 Desarrollo de los niveles lingüísticos

La lengua es un sistema de signos que se divide, por razones descriptivas y prácticas, en distintos niveles: fonético-fonológico, gramatical y semántico. En cada nivel se estudia un aspecto concreto, pero al mismo tiempo no se puede acometer el estudio de una lengua sin tener en cuenta la relación entre dichos niveles. A la hora de aprender una lengua extranjera es esencial desarrollar todos estos niveles lingüísticos, ya que son fundamentales para que el aprendizaje sea lo más completo posible.



5.1.1 Nivel fonético-fonológico

Desde la fonética se analiza la producción (pronunciación), transmisión y recepción de los sonidos de una lengua (Crystal 1971: 167-8), que suelen ser diferentes de sus representaciones fonológicas; de hecho, la lengua inglesa tiene 47 fonemas (12 vocales, 8 diptongos, 5 triptongos y 22 consonantes), pero sólo posee 26 letras para representarlos. Por su lado, la fonología estudia cómo se combinan los distintos sonidos (vocales y consonantes, denominados segmentos) de una lengua para transmitir información; pero la fonología también incluye el estudio de los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) que, dada su relevancia en las canciones, abordaremos aparte en el punto 5.2. Cabe adelantar que la lengua inglesa se caracteriza por su ritmo acentual, es decir, las sílabas y palabras acentuadas tienen una duración de pronunciación mayor que las no acentuadas; por el contrario, la lengua española posee un ritmo silábico, cada sílaba tiene la misma duración. Asimismo, en la lengua inglesa los acentos recaen sobre las palabras con significado léxico (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.), mientras que las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares, etc.) no se acentúan.

En la titulación de Filología Inglesa, el estudio fonético-fonológico de la lengua inglesa tiene lugar en una asignatura de primer curso. No obstante, en las asignaturas de Lengua Inglesa no podemos olvidarnos de este nivel lingüístico. Nuestra propuesta es profundizar mediante el uso de canciones; por ejemplo, a través del análisis fonético de canciones de artistas pertenecientes a distintas variedades lingüísticas, los estudiantes pueden aprender a reconocer pronunciaciones características de distintos dialectos. También se puede trabajar a la inversa, es decir, dar a los estudiantes la transcripción de una canción para obtener la letra. Con seguridad, con la exposición al lenguaje real de las canciones, los estudiantes asimilarán más rápidamente la variedad de pronunciaciones de la lengua inglesa.

5.1.2 Nivel gramatical

De todos los niveles lingüísticos, el gramatical es al que se le otorga mayor importancia, aunque sin llegar a gozar de la exclusividad de la lingüística tradicional. Con el paradigma de la pragmática, este nivel ha pasado a ser un elemento más de la nueva lengua que se aprende. Dentro de la gramática hay que diferenciar entre la morfología, encargada de analizar la estructura de las palabras y de su clasificación en distintas clases (por ejemplo, sustantivos, pronombres, adjetivos, etc.), y la sintaxis, que se ocupa de analizar las relaciones existentes entre los distintos elementos que conforman una frase u oración y de determinar su valor funcional.

En efecto, el dominio de las estructuras gramaticales de la nueva lengua favorece la competencia comunicativa del estudiante, pues le permitirán demostrar el valor creativo del lenguaje a través de infinidad de oraciones. El análisis gramatical puede dejar de ser una actividad tediosa, si se lleva a cabo a través de las canciones. Esto lo demuestra el manual *Singing Grammar* de Mark Hancock (1998), en el que la gramática se aprende mediante canciones. Ejemplo de ello son también las canciones incluidas en este trabajo doctoral, que pueden introducir al alumnado en distintos aspectos morfológicos. En canciones como *Stronger* de Britney Spears, aparece la forma comparativa de los adjetivos; el tema *Unforgettable* de Nat King Cole y Natalie Cole es idóneo para explicar la formación de adjetivos mediante prefijos y sufijos en inglés; también mediante la canción *Survivor* de Destiny's Child se pueden estudiar los verbos frasales; *Jailhouse Rock* de Elvis Presley serviría para repasar el tiempo pasado de los verbos irregulares ingleses; etc.

5.1.3 Nivel semántico

La semántica es la disciplina que se encarga del estudio del significado de las palabras, siendo el léxico el vocabulario que conforma una lengua. Ahora bien, a la hora de analizar el significado de las palabras hay que tener

también en cuenta el contexto en el que se emplean (su uso pragmático), pues éste les otorga un significado determinado; pensemos en las denominadas “colocaciones”, expresiones fijas que siempre utilizan las mismas palabras (por ejemplo “by and large”, cuyo significado es “en general”). Asimismo, las distintas variedades de una misma lengua contienen expresiones con diferentes referencias culturales, que son necesarias conocer para descifrar el mensaje con éxito.

El aprendizaje del léxico de una nueva lengua ha de ser de forma gradual, desde el nivel más básico hasta el más avanzado (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 169), en el que los estudiantes sean capaces de distinguir distintos significados para los mismos referentes dependiendo del contexto. Como expone Tim Murphey (1990), el uso de las canciones *pop* desarrolla positivamente este nivel lingüístico, porque las canciones poseen un lenguaje relativamente sencillo y repetitivo, ya que el registro empleado es similar al de las conversaciones. En caso de que las canciones presenten términos nuevos, éstas enriquecerán su léxico en la lengua extranjera.

Entre los temas seleccionados para este trabajo doctoral, podemos encontrar canciones que pertenecen a distintos campos temáticos. Obviamente *Because the Night Belongs to Lovers* pertenece al campo amoroso, y en ella podemos encontrar vocablos de este campo semántico (*love, lovers, lust, etc.*). Al campo del desamor pertenece la canción *I Will Survive*, en la que aparece léxico característico de este tema: verbos tales como *hurt, cry, die*; o expresiones como *feeling sorry for myself, broken heart, not to be in love with you, etc.* El campo político-social también está presente. Tanto *9 to 5* como *Livin' on a Prayer* cuestionan la situación laboral (*work, job, to make a living, boss, pay, strike, etc.*). En *Born in the USA*, Bruce Springsteen denuncia la situación a la que se enfrentaban los soldados que volvían de la guerra de Vietnam (*rifle, kill, yellow man, etc.*). *She's Not just a Pretty Face* habla del papel de la mujer en la sociedad actual; además se trata de una buena canción

para repasar las profesiones (*astronaut, farmer, journalist, geologist, novelist, soldier, surgeon, teacher, etc.*).

Finalmente, la canción *Stan* de Eminem se puede emplear para mostrar a los estudiantes una carta informal en inglés, ya que la canción posee partes de su formato:

Eminem: *Stan*

Dear Slim, I wrote but you still ain't callin [...]

Anyways, I hope you get this man, hit me back,

Just to chat, truly yours, your biggest fan

This is Stan [...]

Dear Slim, you still ain't called or wrote, I hope you have a chance [...]

Sincerely yours, Stan -- P.S.

We should be together too [...]

Dear Stan, I meant to write you sooner but I just been busy [...]

I hope you get to read this letter, I just hope it reaches you in time [...]

5.2 Desarrollo de elementos suprasegmentales

Los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) hacen que las palabras adquieran significados distintos, en función de la forma en que se hable. El acento o intensidad de pronunciación puede implicar no sólo cambio de significado sino también de categoría gramatical; por ejemplo en inglés si la palabra *present* lleva el acento en la primera sílaba /'preznt/, puede ser el sustantivo “regalo” y también el adjetivo “presente”, mientras que si lleva el acento en la segunda sílaba /pri'zent/ se trata del verbo “presentar” (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992: 154). Debemos considerar también la importancia del acento en el nivel sintáctico, pues el especial énfasis de determinadas palabras dentro de la oración denota la intención del interlocutor. Por tanto, la acentuación es un recurso que los estudiantes deben aprender a dominar, ya que forma parte de la competencia comunicativa.

El ritmo es la repetición de forma regular de los sonidos. Como ya hemos dicho anteriormente, el inglés es una lengua de ritmo acentual, pues el ritmo está determinado por las sílabas o palabras acentuadas, indiferentemente de que entre ellas haya más de una sílaba átona. El ritmo está vinculado a la velocidad de pronunciación, que aumenta o disminuye en función del significado que se quiere transmitir; mayor velocidad puede significar prisa, mientras que un ritmo más lento puede denotar reflexión (Crystal 1997a). El ritmo no es una característica exclusiva del lenguaje, sino que también es fundamental en la música, por lo que resulta que las canciones son una magnífica forma de aprender el ritmo del inglés.

Asimismo, Philip Lieberman (1986: 239-240) considera de gran importancia la entonación, atribuyéndole la función lingüística de segmentación del discurso, para poder comprender el significado de éste. Por ejemplo, Sinclair y Brazil (1983, citados en Fonseca 1999: 86) atribuyen al habla del profesor de lengua extranjera distintas entonaciones: ascendente y descendente-ascendente, para información ya conocida por el alumnado; y descendente para introducir información nueva. Por su parte, Dwight Bolinger (1989: 26-41) habla de las diferentes características suprasegmentales en las distintas variedades del inglés, ya que sólo por la entonación se puede distinguir si se trata de inglés estadounidense o británico.

Junto a estos elementos suprasegmentales tratados (acento, ritmo y entonación), se encuentran otros como el timbre, la intensidad o la frecuencia. No obstante, estos últimos elementos suprasegmentales suelen recibir poca atención en la enseñanza de una lengua extranjera, según María Parker (2000) por dos razones: 1) que el docente, al no ser nativo, no los domina bien; 2) que son más difíciles de reconocer y aprender.

Como ya expusieron Lozanov y Tomatis, los elementos suprasegmentales son esenciales desde un punto de vista pedagógico ya que, si

estos son los adecuados en la presentación del material, los estudiantes retendrán y memorizarán la información de manera más fácil.

Parker (2000) llega a afirmar que estos elementos aportan más significado al mensaje que los elementos segmentales, ayudando a una mejor comprensión por parte del oyente. En efecto, esta autora propone el uso de canciones y videoclips para trabajar en clase tanto los elementos suprasegmentales como los gramaticales; según ella, estos recursos hace que los estudiantes aumenten no sólo su entendimiento, sino también su pronunciación y capacidad de escucha. También para Marilyn Abbott (2002: 17) las canciones son un buen recurso para aprender los rasgos suprasegmentales del inglés: “Because there is a close relationship between rhythm, stress and spoken English, songs can be excellent teaching tools for emphasizing and reinforcing the rhythms, structures and sounds in English”. De hecho, son muchos estudiantes los que reconocen que escuchan canciones como estrategia para aprender la pronunciación y entonación del inglés, así como para practicar la comprensión auditiva (Palacios Martínez 1994: 165-167).

Por último, el análisis de los rasgos suprasegmentales en las canciones sirve como una introducción al análisis poético. A través de las canciones se pueden tratar aspectos tan fundamentales en la poesía como son la rima, el ritmo y la entonación. Así, pues, si se trabaja con canciones, luego resultará más fácil para los alumnos acometer análisis literarios; según J. Brown (1975: 24)

As a semiotic entity it has the advantage of consisting of several codes (linguistic, literary, cultural, musical), all of which can be explored separately or in relation to each other. Furthermore, all codes contained within this genre play a primordial role in the FL classroom. Herein lies the essential point: by means of a semiotic approach to the song poem students may study both the speech act and the poetic process.

De hecho, sobre este aspecto también se pronuncia Frederic Chaume (1997: 401), quien aplica a la traducción audiovisual las mismas características que Susan Bassnett aplica al texto literario: “[...] the literary text contains also a set of paralinguistic systems, where pitch, intonation, speed of delivery, accent, etc. are all signifiers [...] the translator who ignores all systems outside the purely literary is running serious risks”.

5.3 Desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas

Al aprender una lengua extranjera es fundamental desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) para poder comunicarse en dicha lengua. Pese a que lo ideal es lograr un equilibrio entre las cuatro, existe una tendencia a relegar a un segundo plano la comprensión auditiva y la expresión oral.

Existe abundante literatura sobre el uso de canciones para desarrollar alguna de las cuatro destrezas lingüísticas o incluso todas. En la década de 1970 cabe mencionar a Dubin (1974), Jolly (1975), Jordan & Mackay (1976) y Osman & Wellman (1978); todos ellos van más allá de la idea de que las canciones sólo sirven para romper con la rutina o como diversión, proponiendo una explotación más profunda para desarrollar el léxico, el ritmo, la entonación, etc. Ya en la década de 1980, Lane (1981) sugiere el uso de música *country* para enseñar las cuatro destrezas; Claerr y Gargan (1984) recomiendan las canciones para aprender dialectos; y Celce-Murcia y Hilles (1988) dedican un capítulo de *Techniques and Resources in Teaching Grammar* al uso de canciones y poesías en la enseñanza del inglés como segunda lengua. También en 1988 encontramos el manual *Making it Happen*, de Patricia A. Richard-Amato, con otro capítulo titulado “Jazz chants, music, and poetry”, en el que propone emplear estos recursos con estudiantes de una lengua extranjera, señalando como ventajas las siguientes: conseguir una pronunciación y entonación más similar a la de los hablantes nativos,

introducir contenidos motivadores a través de las letras de las canciones, reducir la ansiedad, y aumentar la autoestima y seguridad de los alumnos. A este mismo año corresponde el artículo “Some suggestions on the use of songs in ELT”, en el que Purificación García junto a otros autores expone que el uso de este recurso ayuda a mejorar las cuatro destrezas lingüísticas. En la década de 1990, Alan Maley y Alan Duff (1990), en su manual *Drama Techniques in Language Learning*, dedican un capítulo al uso de canciones y poemas para reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera. También Lindström (1991) apuesta por las actividades con canciones para ejercitar y desarrollar la comprensión auditiva. Por su parte, Lems (1996) aboga por el uso de canciones y música instrumental en el programa de inglés como lengua extranjera; Baumlin (1998), aunque no pertenece a la enseñanza del inglés como segunda lengua sino como primera lengua, utiliza vídeos musicales para escribir redacciones y hacer presentaciones. En la actualidad, Parker (2000) trabaja la pronunciación y la gramática con canciones; y, en concreto, Abbott (2002: 10) propone el uso de música en la enseñanza de una segunda lengua para adultos, ya que desarrolla las cuatro destrezas lingüísticas. Por último, Brock Dethier (2003) utiliza la música como vía para fomentar la lectura y la escritura en el alumnado de lengua inglesa desde un punto de vista crítico, pues para él la música es un lenguaje universal.

5.3.1 Comprensión auditiva

Hoy en día vivimos en la era de la información, por lo que tendemos a oír y no a escuchar. Precisamente por eso, es bueno que los alumnos aprendan a escuchar, aportando su opinión crítica. De hecho, la destreza lingüística que más se practica tanto en la lengua materna (que se aprende escuchando) como en la lengua extranjera es la de escuchar; es decir, en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, la información que se recibe (*input*) es mayor que la que se produce (*output*). Contrariamente a lo que se cree, la

comprensión auditiva no es una destreza pasiva, sino que el oyente juega un papel activo, pues interpreta lo que escucha aplicando sus conocimientos previos, e intenta dotar la información con un significado coherente y comprensible. Debido a esta falsa creencia de que escuchar es una destreza receptiva, se obvia la necesidad de aprender a escuchar. Esto es lo que opina Dethier (2003: xii), para quien “listening may be the most important and most neglected communication skill; most of us do it more than we read, write, or talk, yet we seldom receive even the most cursory training in it”. El desarrollo de esta destreza es especialmente importante en el caso de las lenguas extranjeras, ya que así se evitará que el alumnado internalice unas características suprasegmentales no propias de la nueva lengua. Si lo primero que hacen los alumnos es escuchar, luego serán capaces de leer y hablar mejor dicha lengua, porque la práctica auditiva no sólo permite entender el significado de lo que se habla en la lengua extranjera, sino que también sirve como modelo lingüístico para acostumar el oído a los sonidos, pronunciación, formas gramaticales y vocabulario de la nueva lengua. En efecto, para Madrid y McLaren (1995: 39) la comprensión auditiva es esencial:

- 1) It provides comprehensible input, essential for language processing
- 2) It's needed in real life
- 3) It's something the whole class do
- 4) It allows students to distinguish sounds, stress, intonation patterns
- 5) It connects with what the learner often does anyway: listening to pop-songs, MTV, videos, etc.
- 6) Successful listening may provide motivation

Fonseca (1999: 110) denuncia que la comprensión auditiva es la destreza menos desarrollada entre los estudiantes de Filología Inglesa en España. Los motivos que ella alega, entre otros, son los siguientes: escasa

exposición a la lengua meta (quedando limitada a la que se trabaja en clase, o bien a la de las canciones y eslóganes publicitarios), poco conocimiento de las distintas variedades de la lengua inglesa y la ansiedad que produce el creer que no se va a entender nada. Por ello esta autora resalta la urgencia de exponer a los universitarios españoles a material oral, ya sea auténtico o preparado, para favorecer esta destreza lingüística. Fonseca (1999: 202) realiza un estudio en el que se expone a los alumnos a la audición de textos orales con música de fondo, para facilitar su comprensión y “crear una actitud positiva hacia las actividades orales”; como resultado comprueba la mejora por parte de los estudiantes en su comprensión oral, mejora que incrementa cuando las actividades se realizan en laboratorios de idiomas, frente a la mala acústica y al ruido ambiental del aula. Nosotros también apoyamos el uso del laboratorio para trabajar con las canciones, pues aparte de dotar a la actividad de más seriedad, el alumnado se podrá concentrar y prestar más atención a lo que está escuchando; además, las canciones también se pueden aplicar a la producción oral. Precisamente son estas dos capacidades, la comprensión auditiva y la expresión oral, las que menos atención reciben y menos se practican. De ahí la necesidad de potenciarlas a través de actividades que sean de interés para los alumnos, como las canciones y las películas (Palacios Martínez 1994: 152 y ss.).

La atención influye de manera positiva en la adquisición; de hecho, se suele decir que cuanto mejor sabe escuchar una persona, tanto mejor aprenderá idiomas. Practicar la capacidad de escucha a través de las canciones ayudará a entrenar el oído al mismo tiempo que mejorará la fluidez oral del alumno. No obstante, habrá que preparar y advertir a los estudiantes ante situaciones en las que la escucha sea difícil. Lo importante no es que entiendan cada palabra, sino que comprendan el significado general, especialmente en una primera escucha.

Madrid y McLaren (1995: 40) señalan la importancia de dividir las actividades de escucha en tres fases: *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*. En este trabajo secundamos esta propuesta. Así, pues, el *listening* se introducirá con una serie de actividades de *pre-listening* (resumen de lo que se va a escuchar, explicación de palabras clave, etc.), ya que esto hará que disminuya la angustia, además de relajar el ambiente de la clase; también se puede contextualizar la escucha, entregando material que haga referencia a la canción o artista en cuestión (biografías, artículos sobre el género musical, etc.). Entre las actividades de *pre-listening*, podemos destacar los siguientes ejemplos tomados de Cuenca (1988) y Abbot (2002):

- 1) A partir del título o de una imagen, deducir sobre qué trata la canción, si conocen a quien la canta.
- 2) Una vez que sepan el tema de la canción, preparar una serie de preguntas y respuestas, que después compararán con las de sus compañeros.
- 3) Trabajar el vocabulario que se va a escuchar en la canción.
- 4) Rellenar huecos (por ejemplo, de preposiciones) antes de escuchar la canción, en grupos o parejas, de forma que trabajen la competencia discursiva.
- 5) Ejercicio de opción múltiple sobre la letra de la canción, en el que los estudiantes tendrán que justificar su elección, fomentándose así el debate y la discusión.

En el apéndice VI, hemos elaborado ejemplos de cada una de estas actividades de *pre-listening*, bajo las actividades de comprensión auditiva.

Una vez llega el momento de la escucha, *while-listening*, es recomendable que los alumnos tengan la posibilidad de hacerlo al menos tres veces (Abbott 2002: 15). La primera escucha de la canción es para

familiarizarse con ella; la segunda se ha de relacionar la canción con los contenidos que se han de aprender; y, finalmente, una tercera escucha reforzará los conocimientos adquiridos. Algunas actividades para esta fase, aplicables al ámbito universitario, según Fanlo (1986), Cuenca (1988) y Abbot (2002), serían las siguientes:

- 1) Encontrar el término o la expresión correspondiente en la canción a una serie de definiciones.
- 2) Buscar en la canción sinónimos o antónimos a determinados vocablos.
- 3) Unir expresiones en inglés de la canción a una serie de equivalentes en español.
- 4) Sustituir aquellas frases o palabras que no forman parte de la canción, promoviendo una escucha atenta.
- 5) Los estudiantes deberán cumplimentar huecos de la letra de la canción, con una serie de preposiciones, adjetivos, verbos, etc.).
- 6) Se da a los estudiantes una serie de frases desordenadas de la canción, y deberán numerar cada palabra al tiempo que escuchan la canción hasta conseguir el orden correcto.
- 7) Proporcionar el texto sin ningún espacio entre las palabras, de forma que los alumnos tengan que dar coherencia y sentido a la canción conforme escuchan.
- 8) Se presenta una serie de títulos de canciones y el alumnado tendrá que descubrir a qué variedad lingüística pertenecen cada una; se les puede dar pistas, por ejemplo, con los nombres de los artistas, los instrumentos que emplean, el género al que pertenecen, etc.

De nuevo, en el Apéndice VI hemos elaborado ejemplos para las actividades mencionadas de *while-listening*.

En la fase de *post-listening*, se podrían proponer las siguientes actividades:

- 1) Una vez escuchada la canción, deducir el título de la misma.
- 2) Tras una primera escucha, pedir a los estudiantes que escriban en la pizarra los términos que creen que aparecen en la canción. En una segunda escucha, comprobarán qué palabras aparecen realmente en la canción. De esta forma, los alumnos trabajan sobre el vocabulario que conocen y no sobre una lista impuesta por el docente (Spaventa 1983: 32).
- 3) Ejercicio de Verdadero/Falso sobre una serie de oraciones. Tras una tercera escucha los alumnos deberán averiguar definitivamente si las oraciones aparecen en la canción.
- 4) Tras la escucha se pide a los alumnos que den respuesta a datos específicos que aparezcan en la canción o a aspectos de la canción (cantante, país de origen, tema de la canción, contexto histórico, etc.).
- 5) Reescribir la canción cambiando la última palabra de cada línea por vocabulario que conozca el alumnado y que tenga sentido (Cuenca 1988: 16).

Asimismo, en el Apéndice VI se han elaborado muestras de estas actividades de *post-listening*.

Todas estas actividades se pueden encuadrar en dos tipos distintos de comprensión auditiva. Por un lado están las actividades de “comprensión intensiva”, como por ejemplo los ejercicios de verdadero/falso, completar huecos, detectar palabras que no forman parte del texto original, etc., pues los estudiantes tienen que prestar especial atención a lo que escuchan para poder llevar a cabo las actividades. Y por otro lado están las actividades de “comprensión extensiva”, en las que la escucha es más relajada, pues lo que se

pretende es una comprensión general del texto o discurso, sin ser relevantes los detalles; a este último tipo pertenecen actividades como las de deducir el título de la canción, puntuar el texto, etc.

5.3.1.1 *Mondegreens*

La expresión *mondegreen* fue acuñada por la escritora y columnista del periódico *Atlanta Monthly*, Sylvia Wright, en 1954 (Smith 2003). Wright, en su artículo “The Death of Lady Mondegreen”, explica que este término se debe a que de niña, al oír la antigua balada escocesa *The Earl of Murray*, ella siempre interpretaba la última línea como “and lady Mondegreen” en lugar de lo que la canción realmente decía:

*Ye highlands, and ye lawlands,
Oh! whair hae ye been?
They hae slaine the earl of Murray,
And hae layd him on the green.*

Es decir, ella escuchaba que no sólo mataban al conde sino también a su esposa lady Mondegreen, de ahí que la expresión *mondegreen* signifique una interpretación errónea y particular de un texto auditivo. Los *mondegreens*, según Smith (2003: 114) son típicos en los himnos patrióticos o religiosos, debido a su estilo arcaico, y también en las canciones *pop*, en este caso debido a la mala dicción o a la falta de coherencia en el contenido de las mismas.

Hoy día esta expresión se ha convertido incluso en un género popular, siendo posible encontrar verdaderas colecciones a través de *internet*. También algunos periódicos se han interesado por este género, como *The Guardian* o el *San Francisco Chronicle* (Quinion 1996). Entre los ejemplos famosos destaca la canción de Jimi Hendrix *Purple Haze* que “Excuse me while I kiss the sky”, se interpretaba como “Excuse me while I kiss this guy”; el cantante,

consciente de que la gente cometía este error, en algunas ocasiones besaba de verdad a un chico cuando cantaba esta canción.

Si los *mondegreens* tienen lugar entre hablantes nativos, el alumnado de una lengua extranjera corre incluso mayor riesgo. Por ello la inclusión de *mondegreens* podría resultar beneficiosa, ya que ayudaría de forma motivadora, divertida y efectiva a trabajar los distintos niveles lingüísticos. Los alumnos deberán escuchar la canción para transcribir la letra, recurriendo a su competencia discursiva; las distintas versiones pueden resultar bastante creativas y enriquecedoras.

5.3.2 Comprensión lectora

Aunque las canciones normalmente no se suelen leer, sino cantar, constituyen una buena fuente de lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las canciones permiten que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para leer, predecir, ejercitar la memoria, desarrollar técnicas de concentración e incluso mejorar la velocidad de lectura (Madrid y McLaren 1995: 238, 242). Además el ritmo musical facilita el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, aparte de hacer que estos mejoren su pronunciación, pues las distintas destrezas lingüísticas están ligadas entre sí. De hecho, Jacqui Williamson (1989: 230 y ss.) recomienda que antes de presentar una canción como material auditivo se haga como material de lectura, con el que también se pueden realizar algunas de las actividades mencionadas para el *listening* (por ejemplo, ejercicios de cumplimentar huecos, elección múltiple, etc.). Las ventajas de este método, según Williamson, son varias: 1) Los alumnos no se enfrentan directamente a una actividad de escucha frustrante; 2) Los alumnos han de poner en práctica sus conocimientos de la lengua, incluyendo la pronunciación; 3) Los alumnos han de llevar a cabo elecciones similares a las de quien escribió la canción, es decir, se pone de manifiesto su papel creativo.

Una actividad en la que se trabaja la capacidad lectora de forma bastante original es la propuesta por Teresa Ting (2002), que podemos ver en el apartado correspondiente del Apéndice VI. Esta actividad es especialmente interesante para estudiantes avanzados, porque se presenta la canción de forma indirecta, trabajándose a la inversa; es decir, en principio se presenta como un texto que no conocen, lo que despertará su curiosidad e interés, pero conforme avanzan en la actividad descubren que se trata de una canción.

Como comentamos anteriormente, otras formas de explotar esta capacidad, y que al mismo tiempo despierten el interés del alumnado, es trabajar con textos sobre la biografía y trayectoria del artista en cuestión, sobre el género musical al que pertenece, etc. En el Apéndice VI también aparece un ejemplo de este tipo de actividad.

Al igual que en la comprensión auditiva se distinguía entre comprensión intensiva y extensiva, en la comprensión lectora también se diferencia entre actividades de comprensión intensiva o proceso de *scanning* (lectura exhaustiva para encontrar las soluciones), y actividades de comprensión extensiva o proceso de *skimming* (leer el texto para entender el significado o intención general del mismo).

5.3.3 Expresión oral

El uso de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera, además de desarrollar la comprensión auditiva, también sirve para desarrollar la expresión oral, pues la música en general es un poderoso estímulo que fomenta el deseo de hablar. Debemos aprovechar esta ventaja, pues las canciones permiten practicar la producción oral de forma natural, y sentir más confianza en la lengua término.

Asimismo, se puede emplear una canción para que los alumnos expongan su opinión sobre el tema, o bien hablen sobre el artista, el tipo de música y el contexto cultural en el que surge. Si se pretende que una persona

desarrolle esta competencia oral, lo más importante no es que lo haga a la perfección desde el punto de vista lingüístico, sino que sea capaz de comunicarse. Una actividad que trabaja esta destreza es la preparación de preguntas para una entrevista imaginaria al cantante, que se puede llevar a cabo a través de *role play* en la clase, tal y como se ilustra en el Apéndice VI. Spaventa (1983: 34) va un paso más allá y propone la “recreación activa” de una canción, es decir, que los alumnos creen su propia obra de teatro representando el contenido de la canción; el profesor actuará como mero ayudante, siendo los alumnos los protagonistas.

Para estimular la conversación entre el profesor-alumno, o bien entre alumno-alumno (en pares o grupos), se pueden emplear las siguientes preguntas (Maley y Duff 1987: 4) sobre la canción:

- 1) Where is this taking place?
- 2) How many people are there?
- 3) Who are they?
- 4) When is this taking place? (Time of day)

Estas preguntas, junto a otras, las hemos aplicado a una canción, tal y como se refleja en el apartado tres punto dos del Apéndice VI. También se puede trabajar la expresión oral mediante el cuestionario musical incluido en el apartado tres punto tres del Apéndice VI, en el que los estudiantes practican preguntas y respuestas sobre sus gustos musicales, y el glosario sobre música *pop* de la actividad tres punto cuatro.

Por último, otra forma de explotar la producción oral a través de las canciones puede ser pidiendo a los alumnos que hagan listas sobre algún tema relacionado con la música (por ejemplo, canciones favoritas, canciones de la época infantil, etc.). Según Dethier (2003: 18), una vez confeccionadas, los alumnos habrán de responder a preguntas sobre por ejemplo, etapas de la vida

a la que pertenecen, vinculación de éstas con alguna persona importante en sus vidas, lugares donde se ha vivido, etc.

5.3.4 Expresión escrita

En cuanto al desarrollo de la producción escrita, son muchas las propuestas. Para empezar, se puede pedir a los alumnos que cambien pronombres, verbos o adjetivos y analicen los nuevos significados (Murphey 1990: 170). Las canciones originales y auténticas son el punto de partida tanto para Kahtleen Knott (1985) como para Bryan Robinson (1986), quienes proponen que el alumnado cree su propia *photo-story* o *story-telling*; es decir, partiendo del vocabulario y de la trama o historia de la canción, se proporciona a los estudiantes un esquema que habrán de desarrollar en una historia utilizando dibujos o fotos, y en el caso de diálogos también podrán incluir bocadillos como en los cómics.

Muchas canciones son historias de carácter narrativo, por lo que se puede pedir a los alumnos que rellenen con coherencia los huecos de un texto que expone la historia (para un nivel intermedio), o bien que sean ellos mismos quienes redacten con sus propias palabras lo que dice la canción (para un nivel más avanzado), que les obligará a practicar el estilo indirecto (Spaventa 1983: 34).

Otra forma de trabajar esta destreza es proponer a los estudiantes que, partiendo de una melodía conocida, creen una nueva letra, produciendo su propia canción. Este tipo de actividad se basa en el trabajo de Kind (1980, citado en Murphey 1990: 170), *Tune In to English: Learning English through Familiar Melodies*, que recoge un total de veinte melodías famosas con contenidos apropiados a los objetivos propuestos para los alumnos. Por su parte Murphey (1992: 82-3) propone un concurso de escritura de canciones, es decir, los estudiantes tendrán que crear su propia canción, que si obtiene buena aceptación, entrará a formar parte de la lista de éxitos de la clase.

Finalmente, también se puede pedir a los alumnos que redacten una composición o elaboren un trabajo sobre la canción (por ejemplo, sobre el tema, el género musical, el cantante, etc.), o bien sobre temas más complejos (por ejemplo, los derechos de la propiedad intelectual, la piratería, el “top-manta”, etc.).

En el Apéndice VI se pueden encontrar ejemplos de la mayoría de las actividades mencionadas en este apartado.

6. ÁMBITO PSICOLINGÜÍSTICO

6.1 Efectos terapéuticos de la música

En muchas culturas, la música junto con los cantos y las danzas están dotadas de poder curativo; de hecho, muchas tribus africanas mantienen aún hoy día dichos rituales. Con el tiempo, la tarea de sanar a través de la música ha ido evolucionando y pasando de las manos del mago a las del monje, para terminar en las de un médico especialista o musicoterapeuta.

Si hacemos un recorrido histórico, ya en el año 1500 antes de Cristo se recogen los efectos positivos de la música en documentos médicos egipcios, en los que se afirmaba que las mujeres podían ver incrementada su fertilidad (Benenzón 1992: 245). Los griegos también reconocieron los beneficios de la música: Pitágoras recomendaba cantar y tocar un instrumento para suprimir el miedo y la ira; Hipócrates, considerado el padre de la medicina, recurría a la música para tratar a los enfermos mentales; y los filósofos Platón y Aristóteles eran conscientes de la importancia de la música en el ánimo de las personas. Asimismo en la *Biblia*, en el Antiguo Testamento, aparecen mencionados los efectos curativos de la música, en concreto cuando David calmaba a Saúl tocando el arpa: “Así, cuando el mal espíritu entraba en Saúl, David se ponía a tocar el arpa, y Saúl se calmaba, mejoraba y el mal espíritu se alejaba de él” (Guijarro y Salvador 1992: 361, 1Sm 16 23). En el mundo anglosajón, el famoso monje Beda también describe los efectos beneficiosos de la música en el siglo VII:

Music is the most worthy, courteous, pleasant, joyous, and lovely of all knowledge. It makes a man gentlemanly in his demeanour, pleasant, courteous, joyous, lovely, for it acts upon his feelings. Music encourages us to bear the heaviest afflictions, administers consolation in every difficulty, refreshes the broken spirit, removes headaches, and cures crossness and melancholy” (citado en Murphey 1990: 136).

Otro caso ilustrativo que pone de relieve el poder sanatorio de la música es el del soprano italiano Farinelli, quien en 1737, tras varias giras europeas, viajó a España para aliviar la melancolía y depresión del rey Felipe V.

De todos es bien conocido el refrán que dice “la música amansa a las fieras”, y nunca mejor dicho, pues la música ejerce sus efectos no sólo sobre los seres humanos sino también sobre los animales. De hecho estudios recientes, llevados a cabo por profesores de la Universidad de Leicester, confirman que la música reduce el estrés de estos, a la par que aumenta su producción de alimentos. Dos ejemplos peculiares son por un lado un grupo de vacas inglesas que, tras escuchar música suave durante doce horas al día, aumentaban su producción de leche un promedio del tres por ciento y, por otro lado, el caso de un matadero de Pekín que utiliza música antes de sacrificar a los cerdos, pues al estar calmados mejora la calidad de la carne. Otro caso que refleja el efecto de la música en los animales, concretamente en las ratas, es el experimento presentado en el XVII Congreso Jóvenes Investigadores, celebrado en Mollina (Málaga) en septiembre de 2004, por cuatro alumnas del Colegio Marpe Altavista de las Islas Canarias; su investigación pone de relieve que el canto gregoriano produce pérdida de peso en estos animales, mientras que la música *heavy metal* lleva a las ratas a un estado de mayor actividad y agresividad.

En efecto, la música se puede emplear para calmar, relajar y serenar una actitud violenta y agresiva, pero también se puede utilizar en sentido contrario, para levantar el estado de ánimo en una depresión, para dar energía, para poner en marcha la creatividad o reavivar la memoria, de ahí que se le atribuyan propiedades terapéuticas. De hecho, la musicoterapia es una disciplina paramédica que se basa en el empleo del sonido, de la música y del movimiento como formas de comunicación en el proceso de recuperación de enfermos. Según Juliette Alvin (1967: 11), la musicoterapia es “el uso

dosificado de la música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales o emocionales”. Asimismo, para M^a Soledad Rodrigo (2000: 18) “la musicoterapia es un arte hecho ciencia y una ciencia con arte”. Como hemos podido comprobar, la música se ha utilizado desde los orígenes de las civilizaciones con fines curativos, sin embargo la historia de la musicoterapia es bastante reciente, ya que los primeros musicoterapeutas se forman en la Universidad de Michigan a mediados del siglo XX. Es más, sólo existe como carrera universitaria en pocos países, concretamente en los Estados Unidos, Francia, Alemania y Argentina, mientras que en España se imparte como curso de posgrado.

La musicoterapia fue uno de los métodos empleados por los psicólogos para la recuperación de las víctimas de los atentados ocurridos en la ciudad de Nueva York el 11 de septiembre de 2001; los afectados han constatado su buen resultado, ya que la música hizo aflorar emociones y les ayudó a superar parte del trauma. En el ámbito español, la musicoterapia constituye uno de los fundamentos de la empresa soriana “Stop Stress”, que se dedica a combatir el estrés a través de distintas técnicas, como romper objetos; en primer lugar se utiliza música clásica mientras se traslada a los clientes a un lugar donde pueden romper objetos, pero una vez allí se pone música *rock* y se les equipa con todo lo necesario para la “deconstructoterapia”, que definen como forma alternativa de relajarse y eliminar el estrés (Villarejo 2004: 76). Por su parte, Jesús Tejada (2003: 45) propone el uso de la música con fines pedagógicos y sociales en la desintoxicación de alcohol o drogas, así como en las cárceles y zonas deprimidas. Para muchos investigadores, una de las claves de la música es que aumenta la resistencia al dolor, de ahí que ésta se emplee en los partos o en las consultas de odontología (Rodrigo 2000: 27).

Un ejemplo reciente de la influencia positiva de la música es la película francesa *Les Choristes (Los Chicos del Coro)*, del director Christophe

Barratier, en la que un profesor de música en paro encuentra trabajo en un internado de chicos conflictivos. Gracias a la música y al canto, el profesor consigue atraer el interés de los chicos, al mismo tiempo que transformará sus vidas.

Conforme a Storr (1992: 34), los efectos curativos y terapéuticos de la música son evidentes en pacientes con enfermedades neurológicas que provocan desórdenes en las funciones motoras (por ejemplo, enfermos de Parkinson). Fonseca (1999: 6) incluye también a los enfermos de Alzheimer pues, aún siendo incapaces de reconocer a su propia familia, pueden recordar canciones que aprendieron de jóvenes.

El empleo de música en personas con trastornos del lenguaje (dislexia, alexia, disgrafía, agrafia, etc.)¹ ha demostrado que aumenta las posibilidades de recuperación y mejora. Fue a partir de la década de 1970 cuando se empezó a utilizar la “terapia de entonación melódica” en pacientes afásicos con buena capacidad de comprensión, pero con capacidad de habla mermada (Helm-Estabrooks y Albert 1994: 177-186). La principal característica de esta terapia es que se recurre a material lingüístico con modificaciones en los elementos suprasegmentales. El programa consta de tres fases; en las dos primeras los pacientes entonan palabras útiles y frases cortas necesarias en cualquier conversación, mientras en la tercera fase se usan oraciones más complejas y largas. En primer lugar, éstas se cantan al ritmo que el terapeuta va marcando, bien golpeando con la mano en una mesa o bien dando un golpe por cada sílaba en la mano izquierda del paciente; después, se va reduciendo poco a poco la melodía, hasta llegar al punto en el que los pacientes sean capaces de pronunciar la frase sin cantar. De esta forma se supone que el hemisferio derecho desarrolla la producción del lenguaje que se ha dañado en el hemisferio izquierdo.

¹ La dislexia se define como la dificultad en el aprendizaje de la lectura, mientras que la disgrafía es la dificultad para aprender a escribir. Cuando estas dificultades son debidas a lesiones en el cerebro, se las denomina alexia y agrafia respectivamente.

Según los terapeutas que han utilizado este método, los resultados son bastante positivos, consiguiendo que pacientes incapaces de pronunciar una sola palabra puedan llegar a mantener pequeñas conversaciones (Springer y Deustch 1988: 165). Pero además resulta que la “terapia de entonación melódica” no sólo es beneficiosa para pacientes afásicos, sino que también ha dado resultados positivos con personas autistas, produciendo mejoras en sus capacidades lingüísticas y cognitivas. Es precisamente Fonseca (1999: 162-171) quien analiza de modo más profundo este tipo de terapia, los distintos pasos a seguir en el programa y las diferentes variantes experimentadas en distintos países.

Además de tener un efecto terapéutico, en el Congreso de Foniatría (Córdoba, junio 2003) varios expertos expusieron la importancia de ejercitar las cuerdas vocales cantando y tarareando canciones desde pequeños para desarrollar una buena calidad de voz. Por otra parte, el musicoterapeuta Rolando Benenzón (1992: 35), basándose en estudios médicos, afirma que la música produce influencias biológicas en las personas, resumiéndolas de la siguiente manera:

- 1) Según el ritmo, incrementa o disminuye la energía muscular.
- 2) Acelera la respiración o altera su regularidad.
- 3) Produce efecto marcado, pero variable, en el pulso, la presión sanguínea y la función endocrina.
- 4) Disminuye el impacto de los estímulos sensoriales de diferentes modos.
- 5) Tiende a reducir o demorar la fatiga y, consecuentemente, incrementa el endurecimiento muscular.
- 6) Aumenta la actividad voluntaria (como escribir a máquina) e incrementa la extensión de los reflejos musculares empleados en escribir, dibujar, etc.
- 7) Es capaz de provocar cambios en los trazados eléctricos del organismo.
- 8) Es capaz de provocar cambios en el metabolismo y en la biosíntesis de variados procesos enzimáticos.

Así, pues al cantar se activa todo el cuerpo, y nuestro estado de salud y emocional se verán afectados bien de forma positiva o negativa, como veremos más adelante. Además, se ha descubierto que si cantamos en grupo se reduce la producción de cortisona (hormona responsable del estrés), aumenta la oxitocina (encargada de estrechar las relaciones sociales y lazos afectivos) y en los hombres reduce la testosterona (responsable de la agresividad).

La música es el fundamento principal de la organización española ISCTE (Instituto Superior de Ciencias Terapéuticas y Educativas), que lleva desde 1968 investigando cómo sacar el mejor rendimiento terapéutico y educativo de la música, buscando soluciones a problemas como el estrés, la depresión, la ansiedad, el insomnio, las conductas conflictivas en el aula, los trastornos cognitivos y afectivos, etc. Para conseguir sus objetivos hace uso de una serie de técnicas e instrumentos científicos que se pueden englobar en lo que denominan “Psicomusicoterapia Evolutiva”, incipiente disciplina que recurre a la aplicación de música para actuar sobre el estado emocional de las personas. Asimismo, a través del electrocardiograma (que muestra el ritmo cardíaco) se ha podido observar que cuando el corazón funciona de forma relajada, por influencia de la música, la información llega mejor al hemisferio cerebral izquierdo, lo que permite un entendimiento más preciso y completo. Entre las premisas de este tipo de terapia destaca la de que no toda música actúa de la misma forma, sino que el especialista ha de elegir la música adecuada para cada situación. Por ello este Instituto dispone de distintas selecciones musicales para tratar diferentes aspectos emocionales, porque se pueden producir consecuencias contrarias a las deseadas, si no se elige la música adecuada. Don Campbell (1998) establece diversas influencias, en función del estilo de música empleado; aunque él aborda todo tipo de música (canto gregoriano, música barroca, clásica, romántica, etc.), nosotros nos centraremos en aquellos géneros propios de la música popular, que son los que atañen a este trabajo:

- 1) El *jazz*, *blues*, *soul* y *reggae* dan ánimo y contribuyen a la inspiración, el ingenio y la ironía, pudiendo hacer sentir tanto triste como alegre.
- 2) El *pop* y el *country* inducen a un movimiento moderado, y producen sensación de bienestar.
- 3) El *rock* da paso a la agitación, hace fuerte ante el dolor, pero puede producir tensión y estrés cuando no se está preparado para escucharlo.
- 4) La música *rap*, *punk* y *heavy metal* estimulan el sistema nervioso y ayudan al establecimiento de movimientos coordinados.

La importancia de la música para entender el funcionamiento del cerebro se ha convertido en un nuevo campo de investigación para Isabelle Peretz y Robert Zatorre, editores de *The Cognitive Neuroscience of Music* (2003). Asimismo Zatorre junto con Anne Blood (2001), en un experimento llevado a cabo con un escáner de Tomografía por Emisión de Positrones (conocido como PET), han llegado a la conclusión de que la música activa las mismas emociones y el sistema neural de recompensa de la comida y el sexo; mientras la comida y el sexo son esenciales para la supervivencia de la especie, la música puede ser fundamental para un buen estado mental y físico. Por otro lado, la importancia de la música en el desarrollo del cerebro está siendo también objeto de nuevas investigaciones, pues hay evidencias de que la música no sólo puede ayudar a desarrollar el cerebro sino que también puede hacer que los estudiantes obtengan mejores rendimientos en una variedad de asignaturas. Entre los estudios realizados por investigadores del Instituto MIND (Music Intelligence Neural Development) de los Estados Unidos, cabe destacar los siguientes: Leng y Shaw (1991); Rauscher, Shaw y Ky (1993); Graciano, Peterson y Shaw (1999). Aunque la mayoría de ellos se centran en la relación entre la música y las matemáticas, también exponen que la práctica musical beneficia a otras asignaturas como el aprendizaje de

lenguas, dando pie al desarrollo de habilidades cognitivas. Asimismo, estos investigadores afirman que la expresión “Efecto Mozart” fue acuñada por los medios de comunicación tras una de sus publicaciones (Rauscher, Shaw y Ky 1993) en la revista *Nature*, en la que se exponía que los estudiantes expuestos a la Sonata para Dos Pianos en D mayor de Mozart presentaron un mayor razonamiento espacio-temporal; sin embargo, para otros esta denominación corresponde a Don Campbell, músico y escritor, además de discípulo de Alfred Tomatis. Para Campbell (2001: 26) el “Efecto Mozart” consiste en lo siguiente:

Yo empleo esta expresión para abarcar fenómenos tales como la capacidad de la música de Mozart para intensificar temporalmente la percepción y la inteligencia espacial; su poder para mejorar la concentración y la habilidad verbal de los oyentes; su tendencia a facilitar el salto a la lectura y la expresión lingüística entre los niños que reciben instrucción musical con regularidad, y el increíble aumento de puntuación en el Test de Aptitud Académica entre los alumnos que cantan o tocan un instrumento.

El hecho de denominar a este fenómeno con el nombre del célebre músico responde, según todos los que han utilizado su música, a que sus composiciones tienen un efecto energético y beneficioso especial. De hecho Campbell (2001: 31), dice: “Mozart tiene un poder liberador, curativo e incluso sanador. Con él llegamos a ser lo que somos”.

En muchos lugares de trabajo la música constituye un elemento más del entorno laboral, ya que hay evidencia de que mejora el ambiente y, por tanto, se logra un mayor rendimiento. Así, pues, no es de extrañar que existan compañías dedicadas a la comercialización y distribución de música con esta función, como es el caso de la *Muzak Corporation*, que oferta distintos tipos de música a oficinas, centros comerciales y clínicas (Campbell 1998:199). Ahora bien, como ya se ha mencionado anteriormente, la selección musical

debe ser la adecuada, de lo contrario surgirán consecuencias negativas como la monotonía, la falta de concentración, una mayor probabilidad de accidentes, etc.

Por último, en el ámbito académico hay estudios que afirman que el uso de la música puede aumentar la capacidad de retención de información y de concentración y, por tanto, la inteligencia, la creatividad y el desarrollo cognitivo de los alumnos (Montes Mozo 1980; Robertson 1996, citado en Fonseca 1999: 39; Campbell 1998, 2001; Shaw 1999, citado en Tejada 2003: 43). Por todo ello, consideramos apropiado abordar los efectos terapéuticos de la música tanto en la adquisición y restablecimiento de la lengua materna como en el aprendizaje de una lengua extranjera. Existe una relación directa entre emoción y conocimiento, es decir, nuestro estado de ánimo repercutirá de forma decisiva en el aprendizaje de nuevos conocimientos; si la música nos produce emociones, entonces se puede decir que el estadio cognitivo se ha puesto en marcha (Sloboda 1987: 3). Asimismo, Deborah Tannen apunta (1994: 35): “Scenes and music, then, and emotion associated with them, are the dynamics by which linguistic strategies create meaning and involvement in discourse”. Emoción y cognición, pues, se convierten en dos elementos inseparables.

No podemos terminar este apartado sin resaltar que existen instituciones que acometen la formación exclusivamente a través de la música. Tal es el caso de *The Richards Institute of Education and Research* en los Estados Unidos, que basa su método de enseñanza en la música (ETM: *Education through Music*). Su filosofía parte de la idea de que es más fácil aprender a través de canciones y juegos relacionados con ellas, pues se está empleando un material auténtico que servirá a los estudiantes en situaciones reales. *The Foundation for Music Literacy* es otra institución que afirma la importancia del empleo de la música para el desarrollo integral de las personas; es más, abogan por la inclusión de la música en todas las

programaciones académicas, pues su uso tiene un gran impacto en todas las áreas.

A modo de conclusión, presentamos una tabla tomada de M^a Soledad Rodrigo (2000: 28), en la que quedan recogidas las principales ventajas del empleo de la música en distintos niveles:

Nivel Fisiológico	<ul style="list-style-type: none">-Acelera/retarda las funciones orgánicas.-Actúa sobre el sistema nervioso central y periférico.-Desarrolla el oído.
Nivel Intelectual	<ul style="list-style-type: none">-Desarrolla la capacidad de atención, la memoria, la inteligencia, el aprendizaje, la imaginación y capacidad creadora.-Desarrolla el autodomínio corporal, el sentido del orden y el análisis.-Desarrolla la capacidad artística y el gusto y goce estético.-Favorece la meditación, la reflexión.
Nivel Psicológico	<ul style="list-style-type: none">-Evoca, provoca y desarrolla sentimientos.-Favorece la liberación emocional, la catarsis.
Nivel Social	<ul style="list-style-type: none">-Favorece la comunicación y la autoexpresión.-Es un agente socializante.-Es un lenguaje universal.

Tras haber comprobado los efectos terapéuticos de la música, a continuación procedemos a analizar la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, distintas propuestas para la reducción de dicha ansiedad y la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua.

6.2 La ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera

No es hasta la década de 1970 que empiezan a aflorar investigaciones en torno a la influencia de una variable afectiva, como la ansiedad, en el aprendizaje de una lengua extranjera; ejemplo de ello en los Estados Unidos es el trabajo de Chastain (1975). Estas investigaciones fueron desarrollándose a lo largo de los años 1980 con la aparición del concepto *Foreign Language Anxiety* de la mano de Horwitz, Horwitz y Cope (1991), adquiriendo su mayor difusión en la década de 1990. Por tanto, la influencia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se lleva estudiando desde hace más de treinta años. No obstante, en el ámbito español Fernando D. Rubio Alcalá (2001a: 132) señala que las investigaciones podrían no ser siempre aplicables a nuestros estudiantes, pues son contextos educativos diferentes. Así, pues, el profesorado de lenguas extranjeras no debe nunca olvidar la ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, a la hora de hablar de ansiedad es conveniente distinguir entre las distintas definiciones, tipos y perspectivas desde la que se aborda este concepto (Pérez Paredes 1999). Desde el punto de vista psicológico, la ansiedad se define como una variable afectiva desagradable o como una emoción subjetiva o respuesta emocional, sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar. Desde el punto de vista lingüístico, y más concretamente del aprendizaje de una lengua extranjera, la ansiedad se define como la emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo de la nueva lengua, pues una de las consecuencias de la ansiedad es la dificultad de concentrarse y recordar, lo que lleva a una disminución del rendimiento. Por su parte Horwitz, Horwitz y Cope (1991: 31) definen la ansiedad específica en una lengua extranjera de la siguiente forma: “we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and

behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process”.

Entre las razones que explican la existencia de esta variable afectiva negativa en el aprendizaje de una nueva lengua, Allwright y Bailey (1991) destacan las dos siguientes: por un lado, al no tener un dominio completo de dicha lengua, se priva a los estudiantes de su medio de comunicación (de ahí que las destrezas más afectadas sean la producción oral y la comprensión auditiva) y, al no poder demostrar sus conocimientos de forma natural y espontánea, se produce un malestar que puede provocar ansiedad; por otro lado, el método didáctico empleado en el proceso de aprendizaje también puede ser causa de ansiedad, pues si los estudiantes no son capaces de seguir las instrucciones, o el ambiente no es lo suficiente distendido para que exista intercambio de opiniones e ideas, la situación será de más ansiedad. De hecho, Alcántara (1992) pone a prueba el método sugestopédico de Lozanov para comprobar si la metodología empleada en clase puede ser un factor que aumente la ansiedad; en el experimento llevado a cabo con sujetos que tenían dificultades con la asignatura de inglés, el grupo mostró ausencia de ansiedad en las sesiones que se aplicaba este método. Otra razón que podría explicar el por qué de la ansiedad en la clase de lengua extranjera es la dificultad que supone hablar en público para muchas personas, circunstancia que queda agravada cuando no se posee una competencia comunicativa completa para hacerlo en la nueva lengua.

No obstante, para algunos autores la ansiedad también puede tener efectos positivos en el aprendizaje de la nueva lengua (Dulay, Burt y Krashen 1982: 53). Asimismo, Pérez Paredes (1999: 4) afirma que “cierto grado de ansiedad es beneficioso para la realización de tareas de aprendizaje de una L2”; esta afirmación se basa en la distinción que los investigadores Alpert y Haber ya hacían en 1960 entre “ansiedad debilitadora” y “ansiedad facilitadora”, que tanto Kleinmann (1977) como Scovel (1978) recogen en sus

publicaciones, siendo la primera la que conduce al malestar antes mencionado, mientras que la segunda sería “el tipo de ansiedad que estimula al sujeto a resolver una tarea específica mediante la movilización de recursos de tipo fundamentalmente cognitivos” (Pérez Paredes 1999: 58).

Son diferentes los tipos de ansiedad (MacIntyre y Gardner 1991a; Ellis 1994: 479-80; Pérez Paredes 1999: 11-13):

1) “Ansiedad rasgo”, característica permanente de la persona que puede afectar al plano cognitivo, afectivo y de comportamiento en función de cada situación; este tipo de ansiedad es objeto de análisis de la Psicología, al margen de nuestro estudio.

2) “Ansiedad estado o temporal”, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera; es la que anteriormente denominamos *Foreign Language Anxiety* (de ahora en adelante FLA), que puede estar suscitada por diversos factores (por ejemplo, la metodología o el tipo de actividad).

3) “Ansiedad específica/situacional”, que refleja el estado de una persona en un contexto y situación determinados (por ejemplo, en los exámenes).

Aunque, como hemos visto, hoy en día existe abundante literatura en torno a la ansiedad en general, Horwitz, Horwitz y Cope (1991) fueron los primeros en formular una teoría en torno a la influencia de la ansiedad a la hora de aprender una lengua extranjera (FLA). Para su formulación fue de vital importancia el uso de una escala diseñada para medir esta variable, conocida como *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), un cuestionario de treinta y tres preguntas relacionadas con la fuente de la ansiedad (ver Apéndice VII). De estas preguntas cabe destacar la 2, 3 y 14. En la 2, “I don’t worry about making mistakes in language class”, se analiza si a los estudiantes les preocupa cometer errores a la hora de hablar una lengua extranjera, ya que esto puede ser uno de los motivos por los que la ansiedad se

manifiesta. La pregunta número 3, “I tremble when I know that I’m going to be called on in language class”, pone de manifiesto el miedo que puede producir en los alumnos el simple hecho de saber que se les va pedir que participen en la clase de lengua extranjera. Por último, la pregunta 14, “I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers”, trata de analizar si el nivel de ansiedad aumenta o disminuye cuando la comunicación tiene lugar con hablantes nativos. Según estos autores, las actividades de producción oral y comprensión auditiva son las que despiertan una mayor ansiedad, de hecho muchos alumnos para evitar hablar se sientan en la última fila o incluso llegan a faltar a la clase de lengua extranjera. Horwitz, Horwitz y Cope (1991) señalan que la ansiedad en una lengua extranjera está compuesta principalmente por tres elementos: 1) El miedo a comunicarse en una lengua distinta a la materna, de la que se posee un conocimiento limitado; 2) Miedo a fallar en los exámenes; 3) Miedo a una evaluación negativa. Por otro lado, para MacIntyre y Gardner (1991a: 110) la ansiedad no es determinante en el primer estadio de aprendizaje de una lengua extranjera (lo que no quiere decir que no esté presente), mientras que sí lo son la capacidad de aprendizaje y la motivación. Es precisamente cuando el estudiante ya posee cierto conocimiento de dicha lengua cuando puede experimentar bien sensaciones positivas o negativas; en el primer caso la ansiedad será mínima, mientras que en el segundo el estudiante presentará signos de nerviosismo y puede que desarrolle FLA. En tal caso, para el estudiante con ansiedad la clase de lengua extranjera será una experiencia incómoda, en la que no participará de forma voluntaria ni se arriesgará a utilizar expresiones nuevas o que no domine bien, por miedo a equivocarse o bien por la evaluación negativa. Cheng (1998, citado en Pérez Paredes 1999: 82) profundiza aún más en la relación ansiedad y aprendizaje de una lengua extranjera, asociando un tipo de ansiedad a cada una de las cuatro destrezas lingüísticas implícitas en el aprendizaje de dicha lengua. Precisamente en la titulación de Filología Inglesa debemos intentar

que el alumnado no sólo domine las destrezas escritas sino también las orales, tan importantes en este mundo de los medios de comunicación.

En efecto, Rod Ellis (1994) destaca la importancia del estado afectivo del estudiante en el aprendizaje de una nueva lengua; según él, este estado afectivo lo determinan variables como la ansiedad, la timidez o la autoestima, que a su vez repercutirán bien de forma positiva, o bien —en la mayoría de los casos— de forma negativa a la hora de aprender dicha lengua.

La importancia de la ansiedad en el aprendizaje de una nueva lengua la señala Krashen, dentro de su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua, como quinta hipótesis, la del “filtro afectivo”; conforme a ésta, se logra un aprendizaje más efectivo si la clase goza de un ambiente relajado y los alumnos no se sienten presionados, pues toda información procedente de la segunda lengua pasa por el filtro afectivo antes de proceder a otros niveles cognitivos. Además, Krashen (1983: 45) puntualiza que el filtro funciona de forma distinta dependiendo la edad de los estudiantes; así los niños, debido a que el filtro es bajo, desarrollan mayores niveles de competencia a lo largo del tiempo que los que empiezan a aprender una nueva lengua de adultos, que si bien en los primeros estadios parecen ir más rápido que los niños, a medida que avanza el proceso disminuyen sus competencias. La ansiedad suele ser más pronunciada en alumnos adultos no porque su nivel cognitivo no les permita retener más información, sino debido a factores sociales y psicológicos.

Adults typically perceive themselves as reasonably intelligent, socially adept individuals, sensitive to different sociocultural mores. These assumptions are rarely challenged when communicating in a native language as it is usually not difficult to understand others or to make oneself understood. However, the situation when learning a foreign language stands in marked contrast. Because individual communication attempts will be evaluated according to uncertain or even unknown linguistic and sociocultural standards, second language communication entails risk taking and is necessarily problematic. Because

complex and nonspontaneous mental operations are required in order to communicate at all, any performance in the L2 is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic (Horwitz, Horwitz y Cope 1991: 31).

Así, pues, la ansiedad que afecta a la competencia comunicativa, al mismo tiempo afecta al rendimiento de los estudiantes que presentan este problema, quienes conscientes de su escasa participación pueden sentir mayor ansiedad. De acuerdo con algunos métodos didácticos, es necesario dejar a los estudiantes un tiempo de silencio para asimilar las estructuras de la nueva lengua, y sólo se les pedirá que hablen cuando se sientan preparados. Pero parece ser que esta técnica no se aplica dentro de la vigente pragmática a los estudiantes adultos, sino que por el contrario se les incita a hablar y participar desde el primer momento, lo que puede repercutir de forma negativa al aumentar la ansiedad.

6.2.1 Propuestas prácticas para la reducción de la ansiedad en una lengua extranjera

Los investigadores, conscientes de la influencia directa de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, aportan diferentes propuestas para aliviar y eliminar —en la medida de lo posible— sus efectos. Asimismo, plantean la necesidad de que no sólo los docentes sino también las instituciones académicas presten más atención a esta variable afectiva. A continuación procedemos a exponer distintas propuestas para reducir la ansiedad en una lengua extranjera por orden cronológico.

Karen Foss y Armeda Reitzel (1991) proponen la “terapia emotiva racional” como estrategia para reducir la ansiedad. Esta terapia consiste en desmentir o desacreditar muchas creencias irracionales sobre el aprendizaje de una nueva lengua que producen ansiedad en los estudiantes. Si este objetivo se logra, los estudiantes serán capaces de hacer frente —en vez de evitar— a

situaciones más reales en las que tengan que comunicarse en dicha lengua. El proceso a seguir con esta técnica sería el siguiente: en primer lugar, el docente introduce el tema de las falsas creencias, también existentes en la lengua materna, que se forjan a partir de la cultura, la familia o alguna experiencia en concreto; acto seguido, se pide a los alumnos que hagan una lista con las creencias acerca de hablar una nueva lengua, con lo que comprobarán que no son los únicos que poseen estos miedos, lo que en cierta manera los relajará; después, cada alumno seleccionará dos o tres ideas irracionales, y confeccionarán una serie de preguntas para demostrar la falta de lógica de estas creencias. Asimismo, si los estudiantes trabajan en grupo, se sentirán apoyados por los demás compañeros.

Por su lado, David Crookall y Rebecca Oxford (1991) son de la idea de que el docente es fundamental para minimizar la ansiedad, ya que es éste el único que puede modificar las normas tradicionales de una clase de idioma, estructurando las actividades comunicativas de forma distinta. En sus manos está crear un ambiente relajado, proponiendo actividades en pareja o pequeños grupos, introduciendo juegos, pero sin desarrollar un espíritu competitivo, que en última instancia crea ansiedad. De hecho, Crookall y Oxford aportan una serie de actividades en las que se trabaja y discute la ansiedad, ya que —según ellos— lo mejor para reducirla es conocerla y afrontarla. Aunque todas las actividades pueden llevarlas a cabo tanto estudiantes como profesores, estos autores las dividen en dos secciones: una para alumnos y otra para profesores. En la sección para alumnos incluyen: *agony column* (los alumnos tienen que representar tres papeles distintos: como estudiantes de una nueva lengua, como “Agony Aunt” y por último como orientador o consejero); *mistakes panel* (se premian los mejores errores, pues se trata de que los alumnos resten importancia a los mismos y que los consideren como parte del aprendizaje); y *anxious photos* (los estudiantes agrupan fotos en función de la ansiedad que desencadene la situación que aparece en ellas, pasando a proponer estrategias

para superar dicha ansiedad). En cuanto a la sección de profesores, además de las ya mencionadas para los estudiantes, recomiendan estas otras: *trigger pictures* (incluye dos tareas: primero identificar el tipo o fuente de ansiedad en una imagen o vídeo concretos, para después pasar a proponer soluciones a cada situación); *linguethics* (el profesorado ha de asumir el papel de miembro de un Comité de Ética en la Enseñanza de la Lengua, con el fin de confeccionar un código ético que frene las acciones o comportamientos que producen ansiedad tanto en el alumnado como en el profesorado, así como en el personal administrativo); y *correction decisions* (los profesores analizan los distintos errores cometidos por los alumnos según su importancia para la comunicación, las opciones de corrección que existen y la influencia de todos estos factores en la aparición de ansiedad).

Con el objetivo de combatir y abordar la ansiedad en la clase de lengua extranjera, Christine Campbell y José Ortiz (1991) llevaron a cabo un taller de trabajo de tres horas de duración en el *Defense Language Institute* de San Francisco. Este taller incluía un total de seis actividades:

- 1) Una encuesta de dieciséis preguntas sobre las actitudes específicas para la clase de lengua extranjera, que se dividía en dos partes: experiencia con la lengua extranjera y actitudes específicas para la clase de lengua extranjera.
- 2) Un debate sobre el cuestionario “The Myths and the Realities of Foreign Language Learning”.
- 3) Información sobre distintas estrategias específicas para el aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, usar expresiones sencillas en lugar de complicadas, parafrasear, deducir a través de la observación, etc.).
- 4) Actividades para fomentar en los estudiantes la auto-confianza, la confianza en el docente y el compañerismo, lo que significa aprender de forma más agradable.

- 5) Un ejercicio para tratar la frustración en el aprendizaje, descifrando un código.
- 6) Un debate sobre las características del estudiante ideal de una lengua extranjera.

Según estos autores realizando esta serie de actividades, en pareja o grupos, se trata el tema de la ansiedad de forma directa, y los estudiantes — sobre todo los de nivel universitario— aprenden a desarrollar una actitud más positiva hacia la clase de lengua extranjera.

Por su parte Amy Tsui (1996: 160-164) recoge algunas de las propuestas anteriores como estrategias para combatir la ansiedad, añadiendo estas otras:

- 1) Cuando los alumnos tengan que responder a preguntas, hacer que escriban las respuestas antes de decirlas en voz alta, pues de esta forma tienen tiempo para la reflexión y no se presiona para que den una respuesta inmediata.
- 2) Los docentes deben proporcionar preguntas con más de una respuesta correcta, para dar lugar a una mayor participación.
- 3) Permitir que los estudiantes comparen y discutan sus respuestas antes de ponerlas en común con el resto de la clase, para darles más confianza en ellos mismos a la hora de aportar sus respuestas.
- 4) Si bien es cierto que la competitividad puede producir ansiedad, como se dijo anteriormente, también es cierto que competir con el respaldo de un grupo puede motivar y conducir al deseo de completar la tarea para ganar al grupo contrario.

También Elaine Horwitz (1997), tras varios años de estudios sobre FLA, propone algunas técnicas para reducir la ansiedad, aunque advierte que éstas se han de aplicar según cada caso concreto. Algunas de estas técnicas son las siguientes:

- 1) Proponer a los estudiantes como modelo otros estudiantes con un dominio aceptable de la segunda lengua.
- 2) Desarrollar la interacción entre profesor y estudiantes.
- 3) Crear grupos de apoyo, en los que los estudiantes puedan poner en común sus problemas y dificultades, y que al mismo tiempo les brinden soluciones.
- 4) Los profesores no nativos deben descubrir si padecen ansiedad, al igual que sus alumnos.

Este último punto es la situación habitual del profesorado de Filología Inglesa en España, ya que la mayoría no son nativos. A ello hay que añadir la presión que este colectivo sufre debido a factores sociales como la aparición de nuevas tecnologías que les superan y presionan para que su enseñanza sea más perfecta (Rubio Alcalá 2001b: 65). Para hacer frente a los síntomas físicos de dicha ansiedad, se pueden realizar actividades de relajación y respiración; en cuanto a los síntomas psicológicos, se deben analizar los pensamientos que producen la ansiedad y hay que tratar de cambiarlos. También se podrían realizar las actividades para profesores propuestas anteriormente.

Continuando con las propuestas para la reducción de la ansiedad en la enseñanza de una lengua extranjera, Yan (1998, citado en Pérez Paredes 1999: 103) sugiere que las actividades sean motivadoras para el alumnado, tanto en contenido como en formato, y de corta duración, además aconseja que éstas propugnen la cooperación entre los estudiantes. Y precisamente las actividades a partir de canciones cumplirían con todas y cada una de estas condiciones. En cuanto al contenido, se pueden buscar canciones con temas que sean de interés para los alumnos. En lo que se refiere al formato, se pueden analizar también aquellos géneros musicales que prefieran. La duración no presenta demasiado problema, ya que casi todas las canciones populares comprenden entre tres y cinco minutos. Y, por último, la cooperación entre los estudiantes quedaría

patente a través de actividades en parejas o grupos, como la mayoría de las incluidas en el Apéndice VI.

En lo que respecta al ámbito nacional, Pérez Paredes (1999: xxii-xxiii) propone hacer uso de una “metodología comunicativa mediante actividades con un potencial comunicativo” para solventar o aliviar las emociones negativas producidas por la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. A través del método comunicativo el docente tiene un papel menos autoritario, pasando a ser considerado como un guía interactivo que facilita el aprendizaje, factores que ayudan a evitar o aliviar en gran medida la ansiedad. La importancia del enfoque metodológico seleccionado es crucial para que los alumnos desarrollen de la forma más natural las distintas destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, según Krashen (1982: 144) el empleo de la sugestopedia supone una reducción de la ansiedad en la clase de lengua extranjera, porque la creación de un espacio agradable hace que los estudiantes se relajen, eliminen barreras mentales, aumentando su confianza y autoestima.

Ana María Ortega (2002: 255) aporta también varias pautas para minimizar los efectos negativos que la ansiedad pueda causar, dando los siguientes consejos:

- 1) El docente no debe adoptar un papel autoritario sino todo lo contrario, puede actuar como un terapeuta, ayudar a superar situaciones de tensión y proveer un ambiente relajado, en el que el alumnado se sienta capaz de comunicarse.
- 2) Evitar la tendencia a corregir continuamente, ya que esto hace que el estudiante deje de hablar por miedo a cometer errores.
- 3) Fomentar el trabajo en grupo, según el nivel cognitivo, para eliminar la sensación de estar siendo evaluado por otros.
- 4) Llevar a cabo actividades de presentación, para que los estudiantes se sientan cómodos.

- 5) Eliminar el factor sorpresa todo lo posible, dando tiempo a los estudiantes para que se preparen y sepan qué tienen que hacer.

En líneas generales han sido los enfoques humanistas, centrados en formar personas autónomas y responsables, los que más atención han dedicado a las variables afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando hay que expresarse en una lengua que no se domina, el miedo a la equivocación, al ridículo o simplemente el deseo de hablar correctamente en dicha lengua —tras tantos años de herencia normativa— hace que la ansiedad se dispare y los estudiantes repriman su capacidad de producción oral. Sin embargo, Fonseca (2000: 151-152) afirma que utilizando canciones se consigue disminuir la angustia y el miedo al ridículo que supone hablar en una lengua que no es la materna. Por otro lado, cuando se va a realizar una actividad de escucha también interviene este factor de angustia, y los estudiantes o bien se desconciertan ante el hecho de no saber qué es exactamente lo que van a escuchar, o bien la ansiedad les aumenta a medida que se dan cuenta de que no entienden casi nada de lo que escuchan. No obstante, el empleo de canciones en la enseñanza de una lengua extranjera con estudiantes adultos ayuda a reducir los filtros de ansiedad en la comprensión auditiva, creando un ámbito de trabajo más distendido.

En conclusión, según Pérez Paredes (1999) la audición de canciones reduce la ansiedad, ya que se trata de una actividad con un elevado potencial lingüístico y comunicativo, especialmente para estudiantes de escuelas de idiomas y universitarios.

6.3 La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

La motivación es otro constructo que juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Precisamente ha sido el psicólogo canadiense Robert Gardner, interesado en la situación etnolingüística de su país, quien ha liderado la mayoría de las investigaciones en torno a la motivación. El principio más importante de su teoría es el siguiente: “Success in language learning is a function of the learner’s positive attitudes towards the linguistic cultural community of the target language” (citado en Dörnyei 2005). Aunque la teoría de Gardner (1960) sobre la motivación es bastante compleja, se podría reducir a dos aspectos centrales:

- 1) “Orientación integradora”: se apoya en una dimensión interpersonal y afectiva; la motivación para aprender una lengua extranjera se basa en una actitud positiva hacia los miembros de la comunidad de la lengua término, el deseo de comunicarse con ellos y conocer su cultura.
- 2) “Orientación instrumental”: se apoya en una dimensión práctica; la motivación para aprender la nueva lengua reside en los beneficios que puede reportar hablar dicha lengua (por ejemplo, conseguir un trabajo mejor, un aumento de sueldo, etc.).

Autores como Dulay, Burt y Krashen (1982: 47), o en la década de 1990 Allwright y Bailey (1991: 182), han recurrido a esta diferenciación para hacer hincapié en la necesidad de distinguir qué tipo de motivación posee cada estudiante, y así poder proceder en la clase de la lengua extranjera. No obstante, otros investigadores como Lamb (2004: 14-15) son de la opinión de que, cuando se trata de aprender una lengua con carácter tan global como el inglés, es difícil distinguir entre las dos orientaciones anteriormente descritas:

[...] an integrative and instrumental orientation are difficult to distinguish as separate concepts. Meeting with westeners, using computers, understanding pop songs, studying and travelling abroad, pursuing a desirable

career —all these aspirations are associated with each other and with English as an integral part of the globalisation processes that are transforming their society and will profoundly affect their own lives.

Por lo que respecta al tema que nos atañe, las canciones ayudan a fomentar el primer tipo de orientación, puesto que constituyen una buena fuente de información sobre la cultura y el quehacer diario de cada comunidad de hablantes, al mismo tiempo que transmiten valores sociales de dicha cultura. Por lo tanto, la motivación integradora refuerza una de nuestras hipótesis: la importancia de las canciones en la formación sociocultural de los profesionales de la enseñanza. Obviamente, los estudiantes de Filología Inglesa ya cuentan de antemano con la motivación instrumental.

En la actualidad el profesor Zoltán Dörnyei, de la Universidad de Nottingham, trabaja en la importancia de la motivación en la práctica docente de una lengua extranjera. De hecho, este autor (Dörnyei y Csizér 1998) ha creado el siguiente decálogo para promover la motivación en los estudiantes de lenguas extranjeras:

- 1) Set a personal example with your own behaviour.
- 2) Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
- 3) Present the tasks properly.
- 5) Increase the learners' linguistic self-confidence.
- 6) Make the language classes interesting.
- 7) Promote learner autonomy.
- 8) Personalise the learning process.
- 9) Increase the learners' goal-orientedness.
- 10) Familiarise learners with the target language culture.

Para que la práctica docente sea motivadora, Dörnyei (2001) habla de la necesidad de cuatro fases:

- 1) Crear las condiciones motivadoras básicas (buena relación entre docente y discente, ambiente de clase agradable, etc.), ya que sin ellas no se podrían aplicar las estrategias de motivación.
- 2) Generar la motivación inicial, puesto que no todos los alumnos llegan a clase con una motivación; para ello será necesario hacer que los alumnos confíen en alcanzar el éxito, desacreditar las creencias erróneas acerca del aprendizaje de una lengua extranjera, hacer que los materiales didácticos sean atractivos, etc.
- 3) Mantener la motivación lograda en la fase anterior mediante distintas estrategias.
- 4) Fomentar una auto-evaluación retrospectiva positiva, ya que muchas personas no avanzan en el aprendizaje al no dejar de contemplar sus errores en el pasado como un defecto.

Es más, Dörnyei (2005) propone una nueva teoría para la motivación en una segunda lengua, que denomina “The L2 Motivational Self System”, en la que destacan tres elementos:

- 1) “Ideal L2 Self” (cómo nos gustaría ser como hablantes de la segunda lengua).
- 2) “Ought-to L2 Self” (las cualidades que cada persona cree que debe tener para evitar resultados negativos).
- 3) “L2 Learning Experience” (motivos relacionados con la situación en la que tiene lugar el aprendizaje).

Así, pues, para Dörnyei es fundamental la percepción que tengamos de nosotros mismos como hablantes de la nueva lengua, percepción que tiene que primar, por lo que es necesario que se den circunstancias o estímulos que provoquen la motivación. De hecho, nosotros proponemos el uso de las canciones en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, ya que constituye uno de los mejores elementos para lograr la motivación. Para empezar, cuando se utiliza música, se crea un ambiente agradable en el aula, lo que lleva a que

el grupo de estudiantes se sienta más cohesionado y preparado para trabajar de forma conjunta. Además, las canciones son en sí mismas un material atractivo que estimula un aprendizaje activo, ya que ofrecen la posibilidad de que los alumnos participen en el proceso, presentando propuestas de canciones y actividades a realizar. Asimismo, al cantar muchas personas ven reforzada su autoestima, pues la música estimula capacidades que —de otra forma— no se activan jamás.

En resumen, en este capítulo comenzamos con el análisis de los beneficios terapéuticos de la música, resaltando sus efectos positivos en personas con problemas lingüísticos. Comprobamos la importancia de la música para entender el funcionamiento y desarrollo del cerebro. Asimismo, se ha expuesto el mejor rendimiento de estudiantes expuestos a la música, de ahí que varias instituciones educativas utilicen la música como medio de enseñanza.

También en este capítulo se ha tratado el problema de la ansiedad, como variable afectiva que dificulta el proceso de aprendizaje. Fueron Horwitz, Horwitz y Cope quienes definieron la ansiedad en la clase de idiomas. La ansiedad es una emoción negativa que obstaculiza el desarrollo cognitivo de la nueva lengua. No obstante, también se ha mencionado que cierto grado de ansiedad puede favorecer el aprendizaje. La ansiedad es un problema que suele manifestarse más en estudiantes adultos que en niños, entre otros motivos por miedo al ridículo y a no saber comunicarse correctamente en la lengua objeto de estudio. Son varias las propuestas presentadas para la reducción de la ansiedad en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, entre las que cabe destacar la del uso de canciones ya que consiguen reducir la angustia.

Por último, hemos concluido cómo la motivación resulta ser un elemento esencial para el aprendizaje de una nueva lengua. De acuerdo con la

teoría de Robert Gardner (1960), como los alumnos de Filología Inglesa ya cuentan con la motivación instrumental de un mejor futuro profesional, nuestra propuesta de usar canciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es muy beneficiosa al fomentar la motivación integradora, ya que transmiten información tanto social como cultural de la comunidad anglo-parlante.

7. ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO

Bajo el paradigma de la Pragmática, la sociolingüística surge como ciencia que estudia las relaciones entre sociedad y lenguaje, un lenguaje que está vivo y en continuo cambio, al emplearlo la sociedad como vehículo de comunicación.

Ya en la Antigüedad, Platón mencionaba la influencia de la música en la sociedad, pues según él se podía determinar el tipo de sociedad por la música que sus componentes escuchan (Campbell 2001: 15). Pero fue Theodor Adorno, sociólogo y músico alemán del Siglo XX, el primer crítico que analizó en profundidad las relaciones de la sociedad con la música; para él esta última comienza a ser arte cuando refleja a la sociedad que la produce (Fubini 1994: 174). Pero al mismo tiempo Adorno añade que la música popular no es auténtica al cien por cien, pues es el resultado de la mezcla entre la cultura y la industria, fruto del capitalismo, convirtiéndose en un producto de consumo que no permite al oyente experimentar de forma auténtica las emociones que ésta puede producir (Leach 2001). No opina lo mismo Hernández Campoy (1996: 871), para quien

la literatura musical, y concretamente el pop-rock, puede considerarse un sistema de signos lingüísticos, o código semiótico, que constituye un auténtico vehículo transmisor de mensajes significativos ideológica y/o actitudinalmente, en tanto que rasgos identificadores y definidores comprometidos o/y reivindicativos, para una sección más o menos amplia de la comunidad.

Como pone de manifiesto Nicholas Cook (2001: 9), “la música [...] se encuentra profundamente arraigada en la cultura humana (del mismo modo que no hay ninguna cultura que carezca de un lenguaje, tampoco hay ninguna que carezca de música)”, y es que la música se utiliza no sólo para pensar sino

también para expresarse, y además experimentar el mundo a través de ella. Así, pues, la música es una actividad social y una prueba de tal experiencia.

Que la música tiene poder social es un hecho constatado. La aparición de nuevos estilos o géneros a lo largo de la historia de la música (el *rock* en los años 1950, el *punk* en 1970 o el *rap* en 1980) siempre ha venido acompañada de controversia, dada la posibilidad de desbancar las ideologías dominantes, de ahí la necesidad de controlar la música o al menos regularla para evitar sus efectos especialmente en la juventud. Precisamente el libro *Shoot the Singer! Music Censorship Today* trata de cómo la música es un elemento cultural que preocupa no sólo a gobernantes, sino también a muchos líderes religiosos en todo el mundo; ellos contemplan la música como una amenaza para el orden establecido, lo que les conduce a imponer sus propias normas para reprimir y silenciar a quienes la difunden.

Esta influencia de la música en la sociedad la ponen de manifiesto varios autores. En primer lugar, Colleen Hyden y Jane McCandless (1983:19) consideran la música popular como agente socializador. Por otro lado, Audrey Becker (1990: 3) opina lo siguiente: “popular music has been one of the most effective and underestimated methods of ideological indoctrination in youth culture of the late twentieth century”. Por su parte, Simon Frith (2001: 418) considera que son los propios jóvenes, dentro de las sociedades occidentales, los agentes de socialización, ya que son quienes hacen uso directo de la música de forma natural. Así, pues, los jóvenes, en una gran mayoría universitarios, constituyen el grupo más expuesto a este tipo de cultura popular y a su consumo; de hecho, ellos son los que más bailan, van a conciertos, ven vídeos musicales, escuchan emisoras de música, compran discos y se bajan música de *internet*.

Sin embargo, es en la década de 1990 cuando el poder de la música surge con más ímpetu y consistencia. En efecto, diversos estudios exponen el papel de la música en la construcción de la cultura y de los sujetos que la

integran, llegando incluso a cambiar patrones de conducta o la moda, pues los oyentes quieren vestir igual que sus cantantes favoritos (por ejemplo, las Spice Girls representaban para las chicas distintas formas de vestir). Es más, la música *pop* se ha convertido a nivel mundial en un poder cultural que mueve a las masas: “Pop music shapes how people think, for many songs have ‘something to say’. It influences fashions in dress, for the styles worn by today’s pop stars often become the styles worn by young people tomorrow” (Dachs 1969: 9). Aunque esta cita pertenece a finales de los años 1960, hoy día sigue teniendo vigencia, incluso podríamos decir que mucho más que entonces. Por lo tanto, podemos afirmar que toda creación artística, como las canciones, es también práctica social y producción ideológica que repercute en la construcción de las personas. Como bien dice Richard Middleton (1997: 73), el *pop* es crucial en la construcción de identidad: “it helps us to feel who we are [...] insisting that the music’s meanings and effects are not only constituted (by socially formed tastes, needs, positions) but also constitutive [...]”. Así, pues, según Adell (1998: 114)

las canciones pop no “son simples productos de la sociedad de consumo, “alienantes” y “de escape”, sino que expresan cultura, entendida como una manera de “usar” los textos, su pluralidad de voces, una forma de “apropiación y de reacentuación” que pone de manifiesto un proceso de interacción, conflicto, compromiso, entre los grupos dominantes y subordinados”.

Este mismo autor (1998: 124), partiendo de la teoría del lenguaje de Voloshinov (1992), afirma que “los libros, programas de televisión, canciones o sucesos diarios de la vida cotidiana son considerados como potenciales agentes de cambio social”. Lo mismo opina Peter Christenson (1998: 31), para quien la música popular es uno de los distintos agentes de socialización, ya

que ésta da lugar a la formación de valores y de determinados comportamientos.

Las canciones se pueden entender como discurso artístico “que expresa sentimientos y creencias, que plasma mentalidades, o que transmite ideologías, como herramienta para tratar de explicar ciertos aspectos de la vida cultural de nuestra época” (Durán 1994: 257). Para muchos autores, estas canciones como producto cultural pasan a tener un valor de artículo de consumo, es decir pasan a satisfacer una necesidad real; Sheila Whiteley (2000: 184), apoyando todo lo dicho, añade un elemento nuevo: “The music, then, can be interpreted as both an instrument for change, and as a placebo which is offered *instead* of real change”. Asimismo lo expone Nicola Dibben (1999: 332-333) cuando dice “popular music affirms the dominant economic order in such a way that it represses and controls listeners while creating the illusion of freedom and choice”. De ahí que Tim Murphey (1990: 216) proponga un análisis concienzudo de las canciones *pop*, pues así descubriremos hasta qué punto somos objetos de manipulación, con el objeto de evitarla. Aunque existe la creencia generalizada de que cuando se está escuchando una canción no se presta atención a la letra en sí, ni se da mucha importancia a lo que dicen las canciones, nosotros —como docentes— hemos de tener presente todos los aspectos de las canciones, tanto formales como de contenido, ya que éstas pueden influir en los comportamientos.

Una de las razones por las que la sociología se ha interesado en el estudio de la música *pop* es para averiguar el efecto que ésta ejerce sobre los oyentes, y el por qué del éxito de determinadas canciones y cantantes. Entre las características del ser humano se incluye la unicidad (Booth 1981: 202), pues a veces el ser humano necesita satisfacer su propio yo y desconectar de la sociedad que lo rodea. Una de las opciones para ello es recurrir al uso de canciones, que pueden al mismo tiempo estimular una regresión a momentos

felices de la vida de la persona. Así, pues, la música es a la vez fuente de identidad y fuente de placer.

Pero la música, aparte de “usos”, también tiene “funciones”. A saber, las letras de las canciones expresan valores, y por tanto tienen una determinada función en la sociedad. Por otro lado la música “*se usa* en ciertas situaciones y se convierte en parte de ellas; [...] la palabra ‘uso’ se refiere a las situaciones humanas en que se emplea la música; ‘función’ hace referencia a las razones de este uso” (Merriam 2001: 276-7). Para Merriam (2001: 289-293) estas son las funciones de la música:

- 1) Expresar ideas y emociones difíciles de transmitir con el lenguaje
- 2) El goce estético
- 3) El entretenimiento
- 4) La comunicación
- 5) La representación simbólica de otros elementos
- 6) El refuerzo de las normas sociales
- 7) La contribución a la continuación y estabilidad de una cultura

De todas estas funciones, a la que quizás se le ha dado menos importancia es a la comunicación, y es precisamente ésta la que más nos interesa desde un punto de vista lingüístico.

Dominick (1996) propone una clasificación interesante de los distintos usos de la música popular, distinguiendo entre cuatro categorías:

- 1) Conocimiento: los oyentes escuchan música para conocer otras culturas, temas políticos y sociales.
- 2) Diversión: la emoción que produce el escuchar música, el poder evadirse de los problemas, etc.

- 3) Utilidad social: para establecer relaciones con amistades, familiares, etc.
- 4) Retiro: este uso hace referencia al deseo y a la necesidad de estar en soledad, sin que nadie interrumpa.

Sin embargo, se echa en falta una categoría más en esta clasificación de los usos de las canciones *pop*, la de “identidad personal”, ya que la música puede usarse para adquirir autoestima e identidad propia, además de un cierto estatus social (Christenson 1998: 45). Por su parte, Anthony Storr, en *Music and the Mind*, propone otras funciones de la música en culturas distintas de las occidentales.

Tim Murphey aporta (1990: 112) otra serie de usos musicales, entre los que destacamos los siguientes:

- 1) Uso en centros comerciales para incitar a la compra de los clientes.
- 2) Uso en restaurantes para crear un ambiente agradable.
- 3) Uso en consultas médicas para relajar a los pacientes o calmar el dolor.
- 4) Uso en los deportes para coordinar los movimientos corporales.

En la actualidad, la música ha adquirido mucha importancia en tiendas y centros comerciales para fomentar las ventas. La música seleccionada varía en función de lo que se quiera conseguir; desde este punto de vista la música se convierte en un instrumento de domesticación y adiestramiento. Si lo que se desea es invitar al cliente a que se detenga y analice los artículos, se emplea música clásica; por el contrario, si lo que interesa es un flujo constante de clientes, y que unos dejen paso a otros, entonces se recurre a música moderna como el *pop* y el *rock*. Asimismo, en el aula deberemos tener en cuenta el tipo de canción para cada momento de la clase; si lo que queremos es sosegar a nuestros estudiantes, habrá que usar una canción tranquila de ritmo lento, por

el contrario si lo que necesitamos es “despertarlos”, se puede recurrir a una canción con energía y gran ritmo.

Desde el punto de vista didáctico, que es el que nos interesa, entre los distintos usos que Christenson (1998: 42) propone de la música popular, destacaremos los siguientes:

- 1) Aprender una nueva lengua
- 2) Reflejar actitudes sociales, políticas o religiosas
- 3) Aprender sobre otras culturas

En efecto, las canciones constituyen una verdadera fuente de información sobre los valores culturales y sociales de la comunidad en la que se crean. A través de ellas se puede alcanzar un conocimiento no sólo de la lengua sino también de la cultura de forma mucho más motivadora. Asimismo lo reflejan Madrid y McLaren (1995: 238 y ss.), para quienes las canciones hacen que los estudiantes desarrollen la competencia sociocultural, conduciéndolos a un mejor entendimiento de la cultura y sociedad que habla la lengua extranjera.

Los puntos expuestos anteriormente son aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al intentar entender las letras de las canciones, no sólo se desarrolla y trabaja la competencia comunicativa, sino que también se despierta el interés por una cultura diferente, lo que indudablemente facilita el aprendizaje. A continuación exponemos una canción que se puede emplear para abordar un tema tan idiosincrásicamente británico como es la cuestión meteorológica. Se trata del título *Under the Weather*, expresión idiomática que significa “sentirse pachucho”, de la cantante escocesa KT Tunstall:

Under the weather

Under this national rain cloud
I'm getting soaked to the skin
Trying to find my umbrella
But I don't know where to begin

And it's simply irrational weather
I can't even hear myself think
Constantly bailing out water
But still like I'm gonna sink

Coz I'm under the weather
Just like the world
So sorry for being so bold
When I turn out the light
You're out of sight
Although I know that I'm not alone
Feels like home

You say you feel like a natural person
You haven't got nothing to hide
So why do you feel imperfection
Cut like a sword in your side

Coz you're under the weather
Just like the world
And I need somebody to hold
When I turn out the light
You're out of sight
Although I know that I'm not alone
Feels like home

Coz I'm under the weather

7.1 Análisis de variedades y registros en las canciones populares

Estamos de acuerdo con Paul Simpson (1999: 344) cuando dice “[...] exploring styles of pop singing can serve as a useful pedagogical tool both for language teaching in general and for the teaching of culturally-situated varieties of English in particular”. Por ello, a continuación pasamos a examinar distintas variedades y registros lingüísticos de la lengua inglesa a través de diferentes canciones.

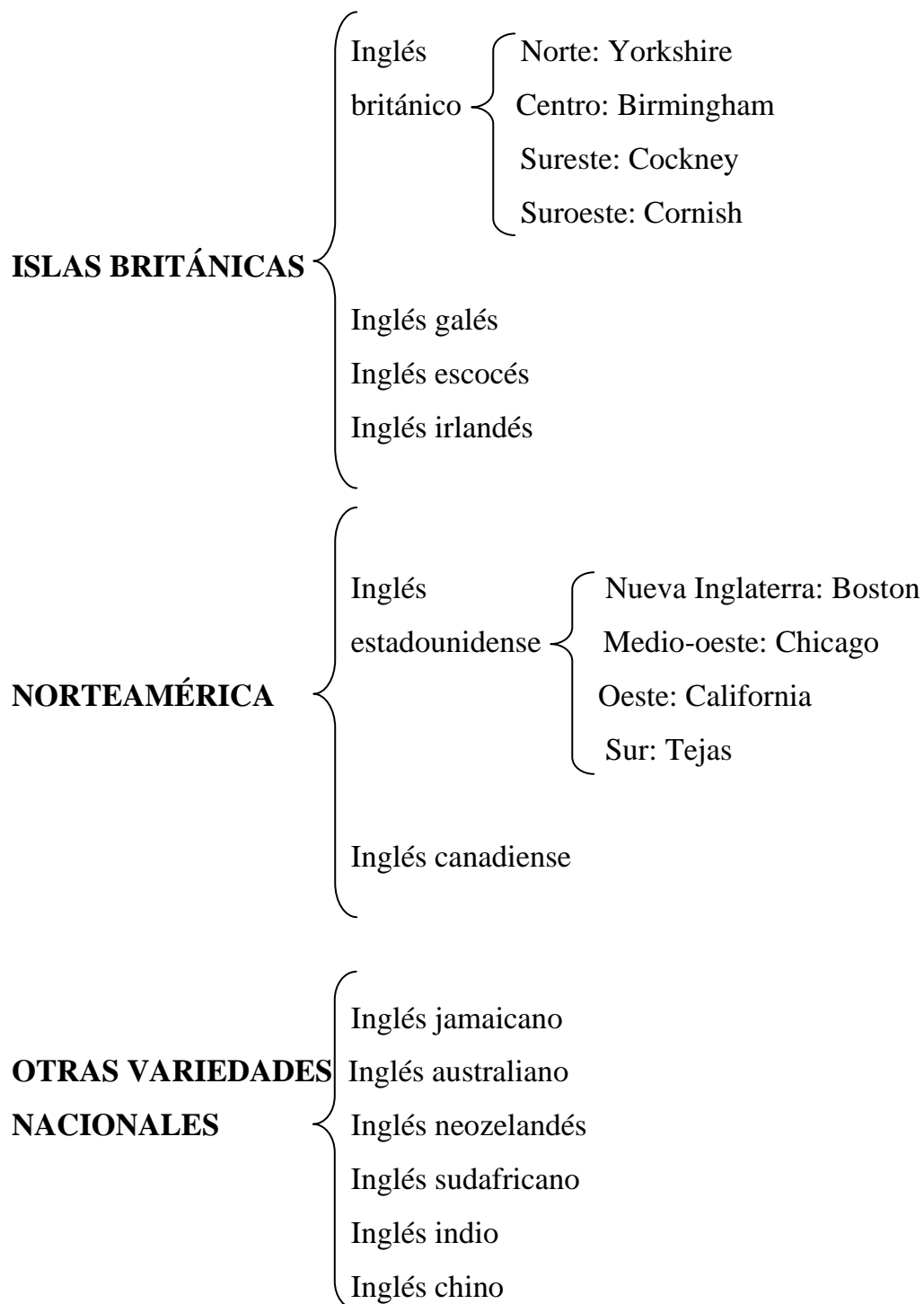
7.2 Variedades

Por norma general, cuando se enseña una lengua extranjera se hace mediante la variedad estándar de dicha lengua. Esto lleva a que los alumnos tengan dificultades cuando se enfrentan con el lenguaje real, por ejemplo, al entablar una conversación con un nativo o bien al escuchar canciones, cuya variedad no es la que han estudiado. Por ello es necesario que los alumnos, especialmente los de Filología Inglesa, sepan que existen distintas variedades lingüísticas con unas características determinadas. Nosotros propugnamos las canciones como un magnífico medio para analizar distintas variedades, especialmente de la lengua inglesa, pues los cantantes denotan con su voz dialectos, sociolectos e idiolectos, además de diversos registros, como ya defendieran Cass y Piske (1977: 138):

One further exemplifying function of pop is that of familiarizing learners with some of the markers of different styles of English. For this purpose we would include [...] the various British and American accents and standard and non-standard dialect features, and, where appropriate, the varieties within the standard dialects (e.g. registers signalling levels of formality and membership of an in-group).

7.2.1 Variedades geográficas (dialectos)

Las variedades geográficas, también denominadas dialectos, se caracterizan por tener un vocabulario, una gramática y una pronunciación que difieren de otras variedades de la misma lengua. A pesar de estas diferencias, los hablantes de distintos dialectos de una misma lengua pueden comunicarse entre sí, no siendo esto posible en el caso de hablantes de diferentes lenguas. Entre las principales variedades geográficas del inglés destacan las siguientes:



A continuación vamos a exponer las características más significativas de las doce variedades geográficas mencionadas. Para ello se incluyen

distintas canciones, con el fin de ilustrar —en la medida de lo posible— dichos rasgos.

En primer lugar, hemos de aclarar que el inglés británico y el inglés estadounidense ejercen como modelos para el resto de las variedades. En un principio, la expansión del Imperio Británico supuso la implantación del inglés británico en todas sus colonias, dando lugar al nacimiento de la mayoría de las variedades geográficas nacionales. Actualmente, dada la supremacía alcanzada por los Estados Unidos, la influencia del inglés estadounidense es perceptible en el resto de variedades. Esta hegemonía no sólo afecta al lenguaje, sino también a la música popular.

Empezaremos describiendo y contrastando las dos variedades que ejercen de modelo, para a continuación proceder con las demás.

7.2.1.1 Inglés británico

Cuando hablamos de inglés británico nos referimos al inglés estándar y a su pronunciación, conocida como RP (*Received Pronunciation*), variedad también denominada *the Queen's English*, *Oxford English* o *BBC English*. Aunque esta variedad no pertenece a ninguna zona en concreto, suele estar vinculada a los condados alrededor de Londres. Es la variedad que se suele emplear en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, porque la mayoría de la población la conoce gracias a los medios de comunicación, lo que significa que un estudiante extranjero puede ser fácilmente entendido. Sin embargo, únicamente la habla una minoría (entre un tres y un cinco por ciento), lo que puede suponer un problema de comunicación para el estudiante extranjero (Hernández Campoy 1999: 193).

Entre las peculiaridades fonéticas del RP cabe destacar su complejo sistema vocálico, que cuenta con 12 vocales (i:, ɪ, e, æ, ʌ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ɜ:, ə), 8 diptongos (ɪə, eə, ʊə, eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ) y 5 triptongos (aɪə, eɪə, ɔɪə, eʊə, ɑʊə). En cuanto a las consonantes, llama la atención la no

pronunciación de la /r/ postvocálica, por lo que *car* se pronuncia /kɑ/, a diferencia del inglés escocés, irlandés y estadounidense (acentos róticos), en los que la /r/ se pronuncia siempre que aparece escrita. A continuación incluimos el tema *Isobel* de la cantautora Dido, cuya pronunciación se puede catalogar de estándar, asimismo en este tema se puede apreciar el carácter no rótico de esta variedad en palabras como *car*, *yesterday* o *father*.

Isobel

I thought it was funny
When you missed the train
When I rang you at home
They said you'd left yesterday
I thought it was strange
When your car was found
By the tree in Ennis
Where we used to hang around

Dear Isobel, I hope you're well
And what you've done is right
Oh it's been such hell,
I wish you well,
I hope you're safe tonight
It's been a long day coming,
And long will it last
When it's last day leaving,
And I'm helping it pass
By loving you more

And who he would become,
All the things he'd have done
Would he have loved you
And not let you down
And would he be stronger
Than his father
Don't punish yourself,
Leave it well alone

Dear Isobel, I hope you're well
And what you've done is right
Oh it's been such hell,
I wish you well,
I hope you're safe tonight
It's been a long day coming,
And long will it last
When it's last day leaving,
I'm helping it pass
By loving you more.

7.2.1.2 Inglés estadounidense

Aunque algunos sociolingüistas denominan la variedad estándar del inglés estadounidense como *General American* (GenAm) (Gramley y Pätzold 1992: 85), nosotros no lo llamaremos inglés americano ni norteamericano, ya que el inglés canadiense tendría el mismo derecho a dicha denominación.

El inglés estadounidense “stretches, shortens, blends, and often drops sounds” en palabras de Carolyn Graham (1993a: xii). En cuanto a la pronunciación, hay que destacar dos características principales: la omisión de la semivocal /j/ en palabras como *tune* /tun/ o *new* /nu/ y, por otro lado, el carácter rótico (la pronunciación de la /r/ en cualquier posición) de esta variedad.

A continuación, conforme se exponen las diferencias con el inglés británico, comprobaremos las principales características gramaticales y léxicas del inglés estadounidense. No obstante, es conveniente aclarar que son más las similitudes que las diferencias entre estas dos variedades, debido a razones históricas y culturales. Además, las diferencias suelen surgir principalmente en el registro coloquial a través de expresiones idiomáticas.

Entre las diferencias cabe destacar que el inglés estadounidense se caracteriza por ser una variedad urbana (Labov 1982), mientras que el inglés británico es más rural (Trudgill 1974). De acuerdo con Wells (1982: 11), las variedades rurales suelen ser más agradables al oído al tener un ritmo más lento, mientras que las variedades urbanas son más rápidas y están más actualizadas:

In Britain, the accents of large cities such as London, Birmingham, Liverpool, or Glasgow are widely regarded as “harsh” or “ugly,” while rural accents are “charming” or “quaint.” It is perhaps universally true that rural accents tend to be slower in tempo, reflecting the unhurried life of the countryside: compare a New York and a hillbilly accent, or Cockney and

Wiltshire. Urban accents tend to be not only faster, but also more up-to-date in terms of sound changes in current progress.

Ambas variedades poseen el mismo número de consonantes, lo que no ocurre con el sistema vocálico, ya que el estadounidense posee menos vocales (el fonema /ɒ/ no existe, siendo sustituido por /ɑ:/ o /ɔ:/, con el consecuente cambio de pronunciación en palabras como *lot*, *doll* o *stop*). Asimismo, los norteamericanos no distinguen entre vocales cortas y vocales largas; así, por ejemplo, las vocales /i:, ɑ:, ɔ:, u:/ de la pronunciación RP se realizan como /i, æ, ɔ, u/ respectivamente. Un buen ejemplo del cambio fonético de la vocal larga /a:/ por la corta /æ/ es la canción *Last Dance* de Donna Summer, en la que la cantante hace un juego de palabras cuando canta: “Let’s dance last dance”, donde la palabra *last* suena prácticamente como *let’s*. También en los primeros discos de los Beatles (*Please Please Me*, *With the Beatles*, *Help*, etc.) se puede observar la tendencia a pronunciar la vocal corta, pero a medida que avanza el tiempo, conforme se consolida el *pop* británico, los cantantes empiezan a emplear la vocal larga, prueba de ello son las canciones en el álbum *Abbey Road*, como podemos ver en una estrofa de *Octopus’s Garden*:

[...] we would sing and dance /da:ns/ around
 because we know we can’t /ka:nt/ be found
 I’d like to be under the sea
 in an octopus’s garden /ga:rdn/ in the shade [...]

En inglés estadounidense tampoco existen los diptongos /ɪə, eə, uə/, siendo sustituidos por /ɪr, ɛr, ʊr/. En esta variedad también hay una tendencia a pronunciar las sílabas no acentuadas con la vocal schwa /ə/, mientras que el inglés británico se conserva la vocal /ɪ/, fenómeno que suele tener lugar en palabras terminadas en –ed y –es.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la consonante /r/ se pronuncia de forma distinta en las dos variedades; en inglés británico se

elimina su pronunciación en posición postvocálica, seguida de consonante o en final de palabra, no ocurriendo esto en inglés estadounidense (por ejemplo, la palabra *form* suena en inglés estadounidense /fɔrm/ y en inglés británico /fɔ:m/). Sin embargo, en la cadena hablada puede aparecer lo que se denomina “r intrusiva”, es decir, se pronuncia una /r/ aunque gráficamente no aparezca (por ejemplo, el famoso tema de los Beatles *Let It Be* suena como /lerɪ bɪ/).

Otra consonante que tiene diferentes realizaciones es la /l/, que en inglés estadounidense suele realizarse como *dark l* /ɫ/ en todas las posiciones, mientras que en inglés británico sólo se realiza como *dark l* delante de otras consonantes o al final de palabra (por ejemplo, *help* o *sale* respectivamente).

La canción *Let's Call the Whole Thing Off*, de Ella Fitzgerald y Louis Armstrong, resulta una perfecta lección de pronunciación de ambas variedades; sirvan como ejemplos las palabras *tomato* y *neither* (pronunciadas /təma:təu/ y /naɪðə/ en inglés británico, y /təmeɪto/ y /niðər/ en inglés estadounidense):

Let's Call the Whole Thing Off

Things have come to a pretty pass
Our romance is growing flat,
For you like this and the other
While I go for this and that,
Goodness knows what the end will be
Oh I don't know where I'm at
It looks as if we two will never be one
Something must be done:

Chorus - 1

You say either and I say either,
You say neither and I say neither
Either, either Neither, neither,
Let's call the whole thing off.

You like potato and I like potahto,
You like tomato and I like tomahto
Potato, potahto, Tomato, tomahto,
Let's call the whole thing off

But oh, if we call the whole thing off

Then we must part
And oh, if we ever part,
Then that might break my heart

So if you like pyjamas and I like pyjahmas,
I'll wear pyjamas and give up pyjahmas
For we know we need each other so we,
Better call the whole off off
Let's call the whole thing off.

Chorus - 2
You say laughter and I say larfter,
You say after and I say arfter
Laughter, larfter after arfter,
Let's call the whole thing off,

You like vanilla and I like vanella,
You saspiralla, and I saspirella
Vanilla vanella chocolate strawberry,
Let's call the whole thing off

But oh if we call the whole thing off
Then we must part
And oh, if we ever part,
Then that might break my heart

So if you go for oysters and I go for ersters,
I'll order oysters and cancel the ersters
For we know we need each other so we,
Better call the calling off off,
Let's call the whole thing off.

Chorus - 3
I say father, and you say pater,
I saw mother and you say mater
Pater, mater Uncle, auntie,
Let's call the whole thing off.

I like bananas and you like banahnahs,
I say Havana and I get Havahnah
Bananas, banahnahs Havana, Havahnah,
Go your way, I'll go mine

So if I go for scallops and you go for lobsters,
So all right no contest we'll order lobseter
For we know we need each other so we,
Better call the calling off off,
Let's call the whole thing off.

Trudgill (1983: 141-160) señala que muchos cantantes británicos suelen cambiar su pronunciación, tratando de imitar el estilo norteamericano. Este fenómeno, que podría tener sus orígenes en los años 1920, se extiende hasta la década de 1960, y se debe —en gran parte— a la influencia del *pop* norteamericano en los orígenes del *pop* británico, aunque esta influencia también se percibe en otros géneros musicales como el *jazz*. Hernández Campoy (1996: 875-76) identifica este cambio con la teoría de “acomodación lingüística”, que explica cómo el hablante acomoda su lengua a otra con mayor prestigio, para buscar la aprobación de los hablantes de la otra lengua. Pero para Trudgill (1986: 12-13) más que acomodación se trata de imitación, más acorde con la teoría del “comportamiento lingüístico”; es decir, el hablante adopta el comportamiento de su interlocutor, intentando imitar de forma puntual —como es cantar— a aquellos con los que quiere identificarse. Según Simpson (1999: 348, 356), a partir de 1964 los grupos y cantantes británicos “ya no quieren sonar tan americanos”, debido en parte a la consolidación del *pop* británico, con lo que empiezan a usar características lingüísticas propias del inglés británico, dados los cambios sociales y políticos. Este hecho lo debemos tener presente en el uso de canciones en clase. Así, pues, tomando como base el estudio de Peter Trudgill (1983), una posible actividad sería buscar canciones británicas anteriores a esta época, con rasgos propios de inglés estadounidense. Algunas muestras son canciones de los Beatles y los Rolling Stones; por ejemplo, en *Hey Jude* de los Beatles, a pesar de ser de 1968, la pronunciación de la consonante sorda oclusiva /t/ en *better*, pronunciada /t^h/ o /ʔ/ en inglés británico, sigue manteniendo la pronunciación estadounidense /d/ /bɛdə/:

[...] Hey Jude, don't make it bad,
take a sad song and make it better
remember to let her under your skin
then you begin to make it better,
better, better oh yeah
hey Jude, hey Jude.

También se observa una característica de la variedad social estadounidense “Afro-American Vernacular English” (AAEV), como es el cambio en el diptongo /aɪ/ pronunciado /a/ en palabras como *I, my, like* y *life*. El tema *Little Red Rooster* de los Rolling Stones es un buen ejemplo:

[...] if you see my /ma' / little /lɪ dl/ red rooster /ru:sdə' /
please drive /dra'v/ him home [...]

Dentro del nivel suprasegmental, otro rasgo que distingue a ambas variedades es la acentuación de palabras (Crystal 1997b: 307):

Inglés británico	Inglés estadounidense
Address	Address
Advertisement	Ad vert isement
Controversy	C ontroversy
Magazine	M agazine
Weekend	W eekend

En cuanto a la ortografía, estas son algunas de las diferencias más comunes (Gramley y Pätzold 1992):

Inglés británico	Inglés estadounidense
-our: colour	-or: color
-re: centre	-er: center
-c-: offence	-s-: offense
-s-: realise	-z-: realize

A nivel gramatical, también encontramos diferencias entre estas dos variedades, a la hora de emplear el artículo determinado; mientras en inglés británico se dice “in / to hospital”, en inglés estadounidense se emplea “in / to the hospital”. Asimismo el uso de algunas preposiciones difiere en ambas variedades (Crystal 1997b: 311):

Inglés británico	Inglés estadounidense
At the weekend	Over the weekend
On Monday	Monday
In this street	On this street
Apart from	Aside from
Talk to	Talk with

Otra característica del inglés estadounidense perteneciente al nivel morfológico tiene que ver con formas verbales como *gonna* (going to), *gotta* (have got to), *hafta* (have to) o *wanna* (want to), que si bien se toleran y aceptan en el lenguaje hablado, en el lenguaje escrito se consideran agramaticales. Otra forma verbal propia del inglés estadounidense frecuente en las canciones es el participio del verbo *to get* > *gotten*, que no existe en inglés británico. Asimismo, los estadounidenses prefieren usar *have to* para expresar la posesión, mientras que los británicos emplean *have got*. Es importante que nuestros estudiantes conozcan todas estas diferencias lingüísticas; por ejemplo, en la canción de los Beatles *Her Majesty* aparecen varias de estas formas:

Her Majesty's a pretty nice girl,
But she doesn't have a lot to say.
Her Majesty's a pretty nice girl,
But she changes from day to day.
I wanna tell her that I love her a lot,
But I gotta get a bellyful of wine.
Her Majesty's a pretty nice girl,
Some Day, I'm gonna make her mine,
Oh, yeah, someday, I'm gonna make her mine.

También existen contrastes en el nivel léxico (Crystal 1997b: 308-310), así por ejemplo para un estadounidense *pavement* es una zona pavimentada, mientras que para un británico es sólo la acera; los norteamericanos comen *cookies*, mientras los británicos comen *biscuits*. En los

Estados Unidos un camión es *truck*, mientras que en el Reino Unido es *lorry*; el maletero del coche es *trunk* para los estadounidenses y *boot* para los británicos. La gasolina es *gasoline* en los Estados Unidos y *petrol* en el Reino Unido; asimismo, en inglés estadounidense se habla de *elevator*, frente al *lift* británico. Por último, mientras en Inglaterra llega el *autumn*, en los Estados Unidos llega el *fall*.

En conclusión, la influencia del inglés estadounidense sobre el inglés británico es cada vez mayor, debido a los medios de comunicación. También en el lenguaje de las canciones se observa esta influencia.

7.2.1.3 Inglés galés

El galés, lengua de origen celta, se vio desplazado por el inglés durante la conquista Normanda (Crystal 1997b: 334). No obstante, la convivencia de ambas lenguas ha dado lugar a la variedad denominada “inglés galés” pues, aunque el inglés es desde hace sólo unos doscientos años la lengua oficial, aún se puede percibir la huella del galés, que sigue siendo la lengua de una significativa minoría.

Las siguientes son algunas de las características lingüísticas de este dialecto. En cuanto a la pronunciación, las vocales difieren de las del acento inglés RP (Hernández Campoy 1999: 228-9); por ejemplo, la vocal /ʌ/ se pronuncia como /ə/ en palabras como *butter* o *rubber*; la vocal larga /ɑ:/ se sustituye por la corta /æ/ en palabras como *dance*, *past* o *path*; los diptongos /ɪə/ y /ʊə/ no existen, así palabras como *here* y *poor* se pronuncian /hi:jə/ y /pu:wə/ respectivamente. Asimismo, destaca el alargamiento de las consonantes intervocálicas, por ejemplo, la palabra *city* sonaría /sɪtti:/; la consonante /r/ no se pronuncia en posición postvocálica como en *car*; tampoco se pronuncia el sonido fricativo /h/, excepto en posición acentuada.

Por lo que respecta a la gramática, no existen prácticamente diferencias con el inglés estándar. No obstante, cabe resaltar el empleo de la forma

auxiliar *do* y *did* más infinitivo (*They do go to the cinema every week*), o bien el verbo *to be* conjugado más una forma *-ing* (*They're going to the cinema every week*), para expresar una acción habitual. Es curioso el uso de la *question tag* *isn't it* detrás de cualquier pronombre; también se emplea como *question tag* la palabra *yes*, para buscar aprobación en un ambiente más coloquial. En expresiones exclamativas en las que en el inglés estándar se emplea *how* (*How intelligent she seems!*), en el inglés galés se usa *there* (*There's intelligent she seems!*) (Gramley y Pätzold 1992: 306-7).

En el nivel sintáctico, para dar énfasis a lo que se dice se suele anteponer el predicado al sujeto, por ejemplo *fed up I am*.

Por último, en el nivel léxico encontramos términos como *Duw* “God” o *nain* y *taid* para “grandma” y “grandpa” respectivamente (Crystal 1997b: 335).

Cantantes de origen galés son los famosos Tom Jones y Bonnie Tyler, esta última con éxitos como *It's a Heartache*, *Total Eclipse of the Heart* y *Holding Out for a Hero*; a continuación incluimos este último, en el que se observan algunas de las características expuestas del inglés galés:

Holding Out for a Hero

Where have all the good men gone
And where are all the gods?
Where's the street-wise Hercules
To fight the rising odds?
Isn't there a white knight upon a fiery steed?
Late at night I toss and turn and dream of what I need

(Chorus)

I need a hero
I'm holding out for a hero 'til the end of the night
He's gotta be strong
And he's gotta be fast
And he's gotta be fresh from the fight
I need a hero
I'm holding out for a hero 'til the morning light
He's gotta be sure
And it's gotta be soon
And he's gotta be larger than life

Somewhere after midnight
In my wildest fantasy
Somewhere just beyond my reach
There's someone reaching back for me
Racing on the thunder end rising with the heat
It's gonna take a superman to sweep me off my feet

(Chorus)

Up where the mountains meet the heavens above
Out where the lightning splits the sea
I would swear that there's someone somewhere
Watching me
Through the wind and the chill and the rain
And the storm and the flood
I can feel his approach
Like the fire in my blood

(Chorus)

Al escuchar esta canción podemos comprobar cómo la *-r* final de las palabras *larger*, *swear* y *after* no se pronuncia; en el caso de *thunder (end)* y *for (a)*, sí se pronuncia porque la palabra siguiente comienza por vocal y se produce la unión de ambas palabras. Otro rasgo fonético es la pronunciación de la /h/ en posición acentuada (como es el caso de la palabra central de esta canción, *hero*), frente a su no pronunciación en posición no acentuada en *Hercules*. En cuanto al nivel sintáctico, se observa en varias estrofas la anteposición de elementos del predicado al sujeto: “Somewhere after midnight/ In my wildest fantasy/ Somewhere just beyond my reach/ There's someone reaching back for me [...] Up where the mountains meet the heavens above/ Out where the lightning splits the sea [...] Through the wind and the chill and the rain/ And the storm and the flood/ I can feel his approach”.

7.2.1.4 Inglés escocés

La historia lingüística de Escocia está directamente relacionada con su historia política, ya que fue un país independiente con su propia lengua hasta 1707, momento en que el inglés estándar —aunque con acento escocés— se

convierte en la lengua oficial. No obstante, en Escocia se distinguen otras dos variedades lingüísticas más: el “Scottish Gaelic” (el gaélico escocés vinculado al galés y al irlandés por su origen celta), que sólo habla minoría, y el “Scots” (dialecto procedente del Inglés Antiguo de Northumbria), que se mantiene preferentemente en zonas rurales, pero que algunos críticos consideran *slang* (Gramley y Pätzold 1992: 316). Sin embargo, lo que distingue al “Scots” de otros dialectos del inglés es que es el único que posee una tradición literaria moderna (Wells 1982: 393).

Pocas son las diferencias entre el inglés estándar y el inglés escocés. No obstante, es de difícil comprensión para quienes no estén familiarizados. En cuanto a la fonética, hay que tener en cuenta que en inglés escocés el número de vocales es menor que en inglés estándar. Asimismo, se habla de una regla propiamente escocesa sobre la longitud de las vocales, ya que su pronunciación depende de la consonante que le sigue. La vocal larga /ɑ:/ se suele pronunciar como la corta /æ/; no existe diferencia entre la vocal breve /u/ y la larga /u:/, sonando igual las palabras *pull* y *pool*; e, incluso, los diptongos /eɪ/ de *make* y /əʊ/ de *boat* desaparecen y se convierten en /e/ y /o/, respectivamente. Por lo que se refiere a las consonantes, hay que destacar el carácter rótico del inglés escocés, es decir, la fricativa /r/ se pronuncia en todas las posiciones (por ejemplo, *car* o *rude*); el punto de articulación para /t/ y /d/, puede coincidir con el del acento RP, pero también pueden ser dentales como en español; en algunas zonas no distinguen entre /ð/ de *these* y /θ/ de *three*, realizándose todas como /θ/; y, por último, es interesante el mantenimiento de la pronunciación escocesa /x/ para la grafía <ch> en palabras de origen escocés, como *loch* o *dreich* (Hernández Campoy 1999: 231-4).

En el aspecto gramatical, los modales *shall* y *ought* no se utilizan, y *must* sólo se emplean para denotar obligación. En lugar de la negación *not* es posible encontrar *no* y *nae*, y su contracción –na, como por ejemplo en *canna* (cannot).

En el léxico de esta variedad se encuentran algunos préstamos directos del escocés, como son *Kirk* para *church*, *loch* para *lake*, *glen* para *valley* y *stane* para *stone*. Otras diferencias semánticas se encuentran en las siguientes palabras: *outwith* para *outside*, *landward* para *rural*, *pinkie* para *little finger*, etc. (Crystal 1997b: 329).

En la actualidad, los cantantes más famosos de origen escocés son el grupo de *rock-pop* Texas y KT Tunstall, más cercana a la música *country*, cuyo álbum *Eye to the Telescope* (2005) le ha supuesto el reconocimiento internacional. Como se ha dicho anteriormente, no son muchas las diferencias entre el inglés escocés y el inglés estándar. No obstante, el tema *Say What You Want* del grupo Texas, muestra algunas de las características fonéticas mencionadas, como son el cambio del diptongo /eɪ/ por /e/ en *make*, *say*, *change*, *same*, *tables*; también es perceptible el carácter rótico de esta variedad en la pronunciación de *longer*, *run* y *reasons*; y la pronunciación de las consonantes /t/ y /d/ (*time*, *too*, *tell*) se encuentra en una posición intermedia entre la pronunciación dental del español y la pronunciación alveolar del RP.

Say What You Want

Twenty seconds on the back time
I feel you are on the run
Never lived too long to make right
I see you're doing fine
And when I get that feeling
I can no longer slide I can no longer run
And when I get that feeling
I can no longer hide for it's no longer fun

(Chorus)

Well, you can say what you want
But it won't change my mind
I'll feel the same about you
And you can tell me your reasons
But it won't change my feelings
I'll feel the same about you

What I am is what you want of me
Now that I'm not there
Took the tables away from you

It's turned that I don't care
And when I get that feeling
I can no longer slide I can no longer run
And when I get that feeling
I can no longer hide for it's no longer fun

(Chorus)

I've said goodnight try to sleep tight
Just dream of me
Go close your eyes 'cause I'll close mine
The sun will shine from time to time
When you dream of me

(Chorus)

7.2.1.5 Inglés irlandés

En 1801 Irlanda pasa a ser parte del Reino Unido, hasta que en 1920 se establece la división entre Irlanda del Norte y la República de Irlanda. La principal consecuencia lingüística es la sustitución del irlandés por el inglés, que se convierte en la lengua dominante y de prestigio. No obstante, el irlandés se habla en las zonas rurales y sigue siendo lengua oficial de la República de Irlanda junto con el inglés estándar, que ocupa una segunda posición. El inglés irlandés también es conocido como “inglés hiberno”, y conserva rasgos de su lengua de origen: el gaélico (Crystal 1997b: 336). Se ha de distinguir, por razones puramente geográficas, entre el inglés irlandés que se habla en Irlanda del Norte (influenciado por el “Scots”, debido a los asentamientos de escoceses), y entre el inglés irlandés de la República de Irlanda (relacionado con el galés y el gaélico escocés), cuyas raíces hay que buscar no en Escocia sino en Inglaterra. Además, dentro del inglés irlandés se distinguen tres registros (formal, general y popular), al mismo tiempo que se habla de variedades urbanas y rurales (Gramley y Pätzold 1992: 321, 324). Las características que vamos a presentar a continuación son propias de la variedad rural y de registro popular, ya que son las que realmente distinguen al inglés irlandés del inglés estándar, variedad que hoy día habla la mayoría de la población irlandesa.

En cuanto a la pronunciación generalizada en el inglés irlandés, hay que decir que —al igual que el inglés escocés— es un acento rótico, por lo que la /r/ se pronuncia en todas las posiciones; como consecuencia no existen los diptongos /ɪə/, /eə/, /ʊə/ ni /ɜ:/, surgidos en RP por la pérdida de la -r postvocálica. En esta variedad se distingue entre la vocal /ʊ/ de *good* o *could* y la vocal /ʌ/ de *cut* o *must*; se puede llegar a escuchar el diptongo /aɪ/ como /ɛɪ/ en palabras como *buy*, *kind* o *time*, aunque no es frecuente; los diptongos /eɪ/ de *make* y /əʊ/ de *boat* pueden llegar a desaparecer y convertirse en /e/ y /o/, respectivamente (Hernández Campoy 1999: 236); y una característica en desuso de esta variedad era el cambio de la vocal larga /i:/ por /e:/ en palabras como *tea*, *easy* o *key*. Las consonantes /t/ y /d/, alveolares en RP, se convierten en dentales; algunos grupos consonánticos influenciados por el gaélico cambian de pronunciación, así /s/ se convierte en /ʃ/ delante de /l, n, t/ (por ejemplo, *stop* /ʃtop/).

En el nivel suprasegmental, en el inglés irlandés la acentuación de palabras es más flexible que en la variedad RP, recayendo el acento principal en sílabas distintas al inglés estándar, por ejemplo *discipline* en lugar de **discipline** (Crystal 1997b: 337).

En las estructuras gramaticales, de esta variedad geográfica, destaca el pronombre *youse* para la segunda persona del plural. Es habitual encontrar la construcción *after*+forma -*ing* del verbo (*they are after leaving* = *they've just left*) para referirse al pasado reciente, en lugar de emplear el presente perfecto; la forma progresiva -*ing* se usa más que en inglés estándar: *who is this book belonging to?*; y el verbo auxiliar *to be* se emplea sin conjugar (*I be walking*), y a veces aparece acompañado del auxiliar *to do* (*I do be tired*). En inglés irlandés es frecuente anteponer el predicado al sujeto para dar énfasis. Otra característica sintáctica de esta variedad es el uso de *and* como conjunción subordinante, su significado gira en torno al contexto, pero suele ser temporal: *they fell and them crossing the bridge* = *they fell when they were crossing the*

bridge; y para expresar posesión el inglés irlandés lo hace mediante el verbo *to be* más las preposiciones *on, at, near o by*: *it was a custom by them to go out on Christmas* (en lugar de *it was their custom*).

El léxico del inglés irlandés incluye palabras de origen antiguo, procedentes del propio inglés con influjo del irlandés, como puede ser *airy* (cuyo significado equivale a “gay, light-hearted”); otra serie de palabras prestadas directamente del irlandés son *spalpeen* (“rascal”) o *sleeveen* (“sly fellow”); y el diminutivo irlandés *-een* significa pequeñez o juventud, como en *girleen* (“chica joven o pequeña”) (Gramley y Pätzold 1992: 326).

Hoy día son muchos los cantantes irlandeses en la escena musical. Entre ellos cabe destacar al mítico grupo de rock U2, a Van Morrison, The Cranberries, The Corrs, Westlife o Sinéad O’Connor. Como hemos indicado anteriormente, las características del inglés irlandés descritas pertenecen a la variedad rural y de registro coloquial o familiar, características que se pueden observar en las canciones tradicionales irlandesas. No obstante, la mayoría de la población usa la variedad estándar de la lengua inglesa, hecho que se refleja en las canciones *pop* de los artistas irlandeses. A ello hay que añadir el hecho de que se trata de música comercial, con la finalidad de llegar a la mayor audiencia posible. Sin embargo, en algunas versiones instrumentales del grupo The Corrs encontramos, al menos en los títulos, términos en inglés irlandés como *Lough* (lago) o *Erin* (forma poética y antigua para Irlanda). La cantante Enya va más allá, y en todos sus discos suele incluir temas en irlandés. Asimismo, en los primeros discos de Sinéad O’Connor se pueden encontrar canciones en irlandés. A continuación incluimos la canción *Sunday Bloody Sunday* del grupo U2 que, aunque no sea un claro ejemplo de inglés irlandés, sí es un símbolo de su escena política, pues trata sobre el suceso—conocido con el mismo nombre del título de la canción— acontecido el 30 de Enero de 1972 en Londonderry, cuando soldados británicos abrieron fuego contra una

manifestación de derechos humanos en la murieron 13 civiles, hecho que cambió la situación política entre Irlanda del Norte e Inglaterra.

Sunday Bloody Sunday

Yes
I can't believe the news today
Oh, I can't close my eyes
And make it go away
How long
How long must we sing this song
How long, how long...
'Cause tonight we can be as one
Tonight

Broken bottles under children's feet
Bodies strewn across the dead end street
But I won't heed the battle call
It puts my back up
Puts my back up against the wall

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

And the battle's just begun
There's many lost, but tell me who has won
The trench is dug within our hearts
And mothers, children, brothers, sisters
Torn apart

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

How long
How long must we sing this song
How long, how long
'Cause tonight we can be as one
Tonight tonight

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

Wipe the tears from your eyes
Wipe your tears away
Oh, wipe your tears away
Oh, wipe your tears away
(Sunday, Bloody Sunday)
Oh, wipe your blood shot eyes
(Sunday, Bloody Sunday)

Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody Sunday)
Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody Sunday)

And it's true we are immune
When fact is fiction and TV reality
And today the millions cry
We eat and drink while tomorrow they die

(Sunday, Bloody Sunday)

The real battle just begun
To claim the victory Jesus won
On

Sunday Bloody Sunday
Sunday Bloody Sunday

7.2.1.6 Inglés canadiense

La situación lingüística de Canadá es un tanto especial, porque en este país coexisten dos lenguas oficiales: el inglés, hablado por la mayoría de la población, y el francés, hablado en la zona de Quebec, donde la población es bilingüe. La mayoría de los sociolingüistas establecen pocas diferencias entre el inglés canadiense y el estadounidense, debido —en parte— a su origen común. No obstante, los canadienses insisten en la peculiaridad de su habla, y no les gusta ser identificados lingüísticamente como estadounidenses ni británicos (Gramley y Pätzold 1992: 369). A pesar de ello, en los últimos años se observa una influencia dominante del inglés estadounidense, sobre todo en las generaciones más jóvenes, debido no sólo a su proximidad geográfica sino también a la hegemonía de los Estados Unidos en todos los ámbitos (medios de comunicación, economía, etc.). A continuación pasamos a ver algunos de los rasgos más sobresalientes de esta variedad geográfica.

En la pronunciación del inglés canadiense se mezclan acentos tanto estadounidenses como británicos. Comparte con el inglés estadounidense la pronunciación de la /-r/ postvocálica en palabras como *far* o *car*, es decir, es un acento rótico. Algunos hablantes pronuncian la palabra *schedule* como /skedʒəl/ con /sk-/, mientras que una minoría se inclina por la pronunciación

británica /ʃedju:l/ con el sonido /ʃ-/; en palabras como *fertile*, *hostile* o *missile*, la última sílaba se pronuncia como en inglés estadounidense /-əl/, frente a la pronunciación británica /-aɪl/. No obstante, existen algunos casos en los que la pronunciación británica es la que se conserva, como por ejemplo el prefijo *anti-* /anti/, frente a la pronunciación estadounidense /antaɪ/; la palabra *news* mantiene la pronunciación británica /nju:z/, frente a la estadounidense /nu:z/; y la letra *z* se pronuncia como /zed/ en lugar de /zi:/, pronunciación estadounidense (Wells 1982: 497). Una característica fonética exclusiva de esta variedad es la denominada “Canadian raising”, en la que los diptongos /aɪ/ y /aʊ/ delante de consonantes sordas pasan a pronunciarse /ʌɪ/ y /ʌu/ respectivamente, realizándose el punto de articulación del primer elemento del diptongo en un punto más alto y central (*out* y *write* sonarían /ʌut/ y /rʌɪt/); no obstante, esta característica está desapareciendo entre los jóvenes, quienes los pronuncian como en inglés estándar (Gramley y Pätzold 1992: 370).

Lo mismo que en la pronunciación, en la ortografía del inglés canadiense es frecuente encontrar ejemplos tanto del inglés británico como del inglés estadounidense; mientras la variedad británica es la empleada para las publicaciones oficiales como los libros de texto, la variedad estadounidense es la que aparece en la prensa diaria (Crystal 1997b: 340).

Asimismo, en el léxico coexisten distintos términos para el mismo concepto (por ejemplo las palabras británicas *railway*, *petrol* o *sidewalk* frente a las estadounidenses *railroad*, *gasoline* o *pavement*). Pero el inglés canadiense también posee vocablos con identidad propia que han entrado a formar parte del léxico del inglés estándar; tal es el caso de *chesterfield* (sofá) o *bannock* (un tipo de *pancake*).

Prácticamente no existen diferencias gramaticales entre el inglés estándar y el inglés canadiense, pero hemos de mencionar el empleo de la

interjección *eh?* (con entonación ascendente) como *question tag* en frases enunciativas, con la función de corroborar que el interlocutor está escuchando.

En las canciones de artistas canadienses como Diana Krall en el *jazz*, Shania Twain y k.d. lang en el *country*, Bryan Adams y Alanis Morissette o Avril Lavigne en el *rock* y Celine Dion en el *pop* se pueden analizar las características anteriormente expuestas. A continuación incluimos el tema *She's Not Just a Pretty Face* de Shania Twain, como ejemplo de esta variedad lingüística, ya que en esta canción se observan algunos de los rasgos mencionados, como por ejemplo la pronunciación de la *-r* en palabras como *mother*, *teacher* o *soldier*. A pesar de que en esta canción aparecen varias palabras que contienen el diptongo /aɪ/ (*wife*, *life*, *flies*, *drives*, etc.), no parece que la cantante lo pronuncie como /ʌɪ/, entre otras razones porque —como hemos dicho antes— la característica denominada “Canadian raising” está desapareciendo entre las nuevas generaciones. En cuanto al léxico, la tendencia a emplear términos del inglés estadounidense queda patente en términos como *gasoline*, *parking lot* (*car park* en inglés británico) o *valet*, que en inglés estadounidense se refiere al servicio de aparcamiento y en el inglés británico se emplea para el servicio de planchado.

She's Not Just a Pretty Face

She hosts a TV show —she rides the rodeo
She plays the bass in a band
She's an astronaut
A valet at the parking lot
A farmer working the land
She is a Champion —she gets the gold
She's a ballerina —the star of the show

(Chorus)

She's —not— just a pretty face
She's —got— everything it takes

She has a fashion line
A journalist for “Time”
Coaches a football team
She's a geologist, a romance novelist

She is a mother of three
She is a soldier, she is a wife
She is a surgeon, she'll save your life

(Second Chorus)
She's —not— just a pretty face
She's —got— everything it takes
She's —mother— of the human race
She's —not— just a pretty face
Oh, oh, yeah
Oh na, na, na, na

She is your waitress —she is your judge
She is your teacher
She is every woman in the world

Oh, la, la, la
She flies an airplane
She drives a subway train
At night she pumps gasoline
She is on the council — she's on the board
She's a politician — she praises the Lord

(Repeat Second Chorus)
No, she's (she's) not (not) just a pretty face
She's (she's) got (got) — everything it takes
She's —not— just a pretty face
She's got everything it takes
She's not just a pretty face

7.2.1.7 Inglés jamaicano

La expresión inglés jamaicano no sólo se refiere a la variedad que se habla en Jamaica, sino que abarca todas aquellas zonas del Caribe en las que se habla inglés: Islas Caimán, Bahamas, Trinidad, Tobago, Barbados, etc. La denominación “inglés jamaicano” se debe a que Jamaica es la isla más grande y con mayor población. La situación lingüística de esta zona es especial, porque el inglés estándar con carácter oficial convive no sólo con el inglés jamaicano sino también con las lenguas criollas, que se definieron anteriormente en el apartado sobre otros géneros musicales populares (4.5.3.4): “The creoles are the language of everyday life, the home, family and neighbourhood” (Gramley y Pätzold 1992: 386). A pesar de ello, a quien usa la lengua criolla se le considera como una persona sin cultura y de clase baja,

conservando el inglés estándar un carácter de prestigio y de clase alta. Sin embargo, se está luchando por posicionar las lenguas criollas en un primer plano, de hecho hay normas locales que favorecen su uso.

El rasgo más característico en la pronunciación del inglés jamaicano es el acento. Frente al inglés estándar, que es una lengua de ritmo acentual, el inglés jamaicano (al igual que la lengua española) es una lengua de ritmo silábico; es decir, cada sílaba tiene aproximadamente la misma duración. En consecuencia las vocales en sílabas no acentuadas no se convierten en débiles, por lo que la vocal schwa /ə/ apenas se emplea, y por tanto la entonación de esta variedad del inglés difiere de las otras. De acuerdo con Crystal (1997b: 344), tiene el mismo patrón rítmico que aparece cuando se *rapea*. Otras peculiaridades de la pronunciación del inglés jamaicano son las siguientes: la vocal /ɒ/ se pronuncia como /a/, así palabras como *pot* y *pat* suenan igual; el diptongo /eɪ/ se convierte en algunas áreas en /ɪe/, pero en otras se puede escuchar como la vocal /e:/. La grafía <th>, /θ/ y /ð/ en RP, se pronuncia /t/ y /d/ respectivamente, así palabras como *thing* se convierte en /tɪŋ/ o *father* en /fa:da/; los grupos consonánticos finales se reducen, especialmente si terminan en /t / o /d / (*best*, /bes/); y es típico introducir la semivocal /j/ tras las consonantes /k/ y /g/, así *car* suena /kja:r/ y *gas* /gjas/ (Wells 1982: 574-7).

En el nivel gramatical, el inglés jamaicano no presenta apenas diferencias con respecto al inglés estándar, constituyendo el inglés británico el modelo de referencia. No obstante, se observan una serie de contrastes. Para empezar, el inglés jamaicano tiene su propio sistema de pronombres personales:

	Singular	Plural
1ª persona	mi / a	wi
2ª persona	yu	unu
3ª persona	im / i	dem / de

La distinción entre pronombres sujeto u objeto no existe, así *wi* se emplea tanto para *we*, *us* o *our*. El sufijo *-s*, marca de plural para los sustantivos, no se emplea, sino que se indica añadiendo *-dem*. La yuxtaposición de dos sustantivos denota posesión (*Man house*). La tercera persona del singular del presente carece de la *-s* (*she sing in a choir*); se omite el verbo *to be* copulativo o auxiliar (*she a nice person*). El tiempo pasado se expresa con la forma base del verbo sin ninguna terminación, en algunos casos se añade *been*, *did* o *had*; las partículas *da*, *di* o *a* se emplean para marcar una acción continua (*She da work now = she is working now*); el participio perfecto *done* se usa para expresar una acción completada (*I just done tell dem*); y el verbo se niega simplemente con la partícula *no* (*They no want it now*).

En el plano sintáctico, se evitan las construcciones pasivas (*This record play a lot = is played a lot*); en las frases enunciativas se antepone el verbo al sujeto para dar énfasis; en las interrogativas no se emplea el auxiliar *to do* ni la inversión, sino que se recurre a una entonación ascendente; y los adjetivos se emplean con función adverbial (*I like it good*).

El léxico del inglés jamaicano procede de dos fuentes: la primera de las lenguas africanas de los esclavos, de las que proceden calcos como *crywaters* (*tears*); la segunda fuente es de los dialectos ingleses de los primeros colonos de Gran Bretaña, de los que derivan palabras como *lick* (*to hit, strike*) o *dock* (*to cut the hair*). Dada su localización geográfica, muchos vocablos hacen referencia a la flora y fauna típicas de esta zona. Algunos términos que han pasado a formar parte del inglés estándar son *rasta*, *duppy* (*ghost*) y *canja* (*cannabis*).

A continuación incluimos la canción *Them Belly Full* (1974) de Bob Marley, máximo exponente de la música *reggae*, originaria de Jamaica. Este tema trata sobre el pueblo jamaicano, enfurecido por la pobreza, mientras la clase dirigente vive en mejores condiciones. En esta canción se observan

algunas características expuestas anteriormente, como el uso del pronombre objeto “them” en vez del pronombre sujeto “they”, la omisión de verbos (*Them belly full but we hungry*), omisión de la -s de la tercera persona del singular (*cost of living get*) y el empleo de abreviaciones (*Jah* para *Jamaican*).

Them Belly Full

Them belly full but we hungry.
A hungry mob is a angry mob.
A rain a-fall but the dirt it tough;
A pot a-cook but the food no 'nough.
You're gonna dance to JAH music, dance.
We're gonna dance to JAH music, dance.
Forget your troubles and dance.
Forget your sorrow and dance.
Forget your sickness and dance.
Forget your weakness and dance.
Cost of living get so high,
Rich and poor, they start a cry.
Now the weak must get strong.
They say, "Oh, what a tribulation."

Them belly full but we hungry.
A hungry mob is a angry mob.
A rain a-fall but the dirt it tough;
A pot a-cook but the food no 'nough.
We're gonna chuck to JAH music, chuckin'.
We're chuckin' to JAH music, we're chuckin'.

A belly full but them hungry.
A hungry mob is a angry mob.
A rain a-fall but the dirt it tough;
A pot a-cook but the food no 'nough.

A hungry man is a angry man.
A rain a-fall but the dirt it tough;
A pot a-cook but the food no 'nough.
(Repeat)
A hungry mob is a angry mob.
A pot a-cook but the food no 'nough.
(Repeat)
A hungry mob is a angry mob.
A pot a-cook but the food no 'nough.
(Repeat)
A hungry mob is a angry mob.

7.2.1.8 Inglés australiano

A diferencia de lo que ocurrió en Norteamérica, donde las lenguas importadas por los primeros colonos ingleses evolucionaron hasta las variedades que hoy se conocen, en Australia, colonizada hace apenas algo más de doscientos años, las variedades que los ingleses llevaron no difieren mucho de las que se hablan en Inglaterra. No obstante, hay que tener en cuenta que los primeros habitantes fueron presos irlandeses y del sur de Inglaterra (con un marcado acento *cockney*), influencia perceptible en el inglés australiano; de hecho, esta variedad del inglés tiene un acento bastante similar al RP, siendo su característica más distintiva. A pesar del gran territorio por el que se extienden los habitantes, se trata de un acento bastante homogéneo. Sin embargo, hay quien divide este acento, atendiendo a criterios sociales (edad, sexo, posición social, etc.) y no geográficos, en tres tipos (Crystal 1997b: 351, Wells 1982: 594): 1) un acento culto (*cultivated*), hablado por un 10 % de la población, similar al acento RP; 2) un acento más extendido (*broad accent*), hablado por un 30 % de la población, en el que se aprecia un toque australiano; 3) un acento generalizado (*general*), que incluye la mayoría de los acentos de la población.

La razón por la que esta variedad suena diferente se debe a una serie de distinciones fonéticas en el sistema vocálico: la vocal corta /ɪ/ cuando no se acentúa se convierte en /ə/, así las palabras *valid* o *rabbit* suenan /valəd/ y /rabət/ respectivamente; y las vocales que aparecen junto a consonantes nasales retienen este rasgo nasal, característica que hace que se considere al inglés australiano como una variedad con acento nasal (*twang accent*). Al igual que el RP, el inglés australiano es un acento no rótico; asimismo, puede ocurrir que la consonante sorda /t/ se convierta en sonora en posición intervocálica; y, en algunas ocasiones, la /h/ deja de pronunciarse.

En cuanto a la gramática, apenas se observan diferencias entre el inglés australiano y el inglés estándar; en efecto, existe una tendencia a seguir como

modelo el inglés británico y no el inglés estadounidense. Con respecto a la morfología, se ha de destacar la mayor frecuencia de palabras terminadas en –ee (*mallee = tree*), –ie (*tassie*), –y (*surfy*) y –o (*bottlo*); de hecho, el inglés australiano es prolífico en la formación de palabras de uso coloquial, como *arvo (afternoon)*, *bizzo (business)* y *Aussie (Australian)* (Gramley y Pätzold 1992: 401-2).

Por lo tanto, en el nivel léxico, el inglés australiano sí presenta una serie de rasgos distintivos. Existen muchos términos que tienen que ver con la fauna y la flora propias, como *barramundi (fish)*, *galah (bird)* y *woomera (boomerang)*; a pesar de ello, no son muchas las palabras de origen aborígen, excepto los nombres de lugares. Otros vocablos característicos del inglés australiano serían *frock (dress)*, *paddock (field)* y *sheila (girl)* (Crystal 1997b: 352). Aunque en el nivel gramatical la inclinación era hacia el inglés británico, en lo que concierne al vocabulario hay una creciente influencia del inglés estadounidense, prueba de ello es la presencia de palabras como *truck*, *high school*, *cookies*, *movies*, etc.

Cantantes de origen australiano son las famosas Olivia Newton-John, Kylie Minogue o Natalie Imbruglia. En algunas canciones de Kylie Minogue se observa la influencia del inglés británico; por ejemplo, ella pronuncia la terminación –ile de su canción *Fragile* como /-aɪl/ y no /-əl/ como en inglés estadounidense:

[...]
'cause I'm fragile when I hear your name
Fragile when you call
This could be the nearest thing to love
And I'm fragile when I hear you speak
Fragile feeling small
This could be the closest thing to love
[...]

Sin embargo, la influencia estadounidense también queda patente en temas como *Dancefloor*, en el que la misma cantante pronuncia *dance* con la

vocal corta /æ/ y no con la vocal larga /a:/, que es la empleada en inglés británico:

[...]
On the dancefloor
Gonna lose it in the music
On the dancefloor
Got my body gonna use it
On the dancefloor
The best that you never had but now you've lost me
So come on watch me getting over you
[...]

La canción *Koocachoo*, incluida en el álbum *Light Years* (2000), es una buena muestra del carácter creativo del inglés australiano. Para empezar, la palabra *Koocachoo* es un neologismo, cuyo significado podría equivaler a “amor de mis sueños”, según el contexto en que la artista la emplea:

No-one else I know can thrill me like you do
I only ever want to go-go dance with you
You're the dream boy of my bedroom poster
Now we're on a roller coaster ride
You're the greatest gift that I could ever wish for
And there's not a single thing I wouldn't give for
A little time with you, my koocachoo
'Cause I'm so in love with you
No-one else can take me to the highs like you
You show me all the colours when I'm feeling blue
You're the brightest shining lights on Broadway
Pink in evening sunsets every day
You're the greatest gift that I could ever wish for
And there's not a single thing I wouldn't give for
A little time with you, my koocachoo [...]

Por otro lado, el tema *Torn* de Natalie Imbruglia resulta apropiado para ilustrar dos de las características mencionadas sobre el inglés australiano: el carácter no rótico (en términos como *warm*, *adored*, etc.) del inglés australiano, y el acento nasal de esta variedad lingüística, cuando la artista pronuncia la palabra *torn*. También se aprecia el cambio de la vocal corta /ɪ/ en posición no acentuada por la vocal /ə/:

Torn

I thought I saw a man brought to life
He was warm he came around like he was dignified
He showed me what it was to cry
Well you couldn't be that man I adored
You don't seem to know —or seem to care what your heart is for
I don't know him anymore
There's nothing where he used to lie
My conversation has run dry
That's what's goin' on
Nothing's fine
I'm torn

(Chorus)

I'm all out of faith, this is how I feel
I'm cold and I am shamed
Lying naked on the floor
Illusion never changed
Into something real
I'm wide awake and I can see the perfect sky is torn
You're a little late
I'm already torn

So I guess the fortune teller's right
I should have seen just what was there and not some holy light
But you crawled beneath my veins and now I don't care, I have no luck
I don't miss it all that much
There's just so many things
That I can't touch
I'm torn

(Chorus)

There's nothing where he used to lie
My inspiration has run dry
That's what's goin' on
Nothing's right I'm torn

(Chorus)

7.2.1.9 Inglés neozelandés

De acuerdo con Crystal (1997b: 354), se trata de la variedad geográfica menos estudiada: “it has long been neglected, mentioned only in passing as part of a treatment of Australian English, or assumed by outsiders to be identical with it in all salient respects”. Además, el inglés neozelandés tiene que competir con la influencia del inglés británico, del estadounidense y del

australiano, a la par que comparte su posición oficial con el maorí, lengua minoritaria hablada por los aborígenes nativos (Gramley y Pätzold 1992: 408).

Aunque en un principio, su pronunciación es similar a la británica RP en ámbitos cultos, parece que hay una tendencia a asimilar la pronunciación y el vocabulario del inglés estadounidense. No obstante, la mayoría de los rasgos fonéticos coinciden con el inglés australiano, y también se aprecian algunas características propias. En la pronunciación destaca la articulación más cerrada de la vocal /e/ convirtiéndose en /i/, por lo que *yes* suena /jis/; la /æ/ de palabras como *bat* y *dad* se pronuncian /ɛ/ como en *bet* y *dead*; y un rasgo notable del inglés neozelandés es, al igual que el australiano, su marcada entonación ascendente (Gramley y Pätzold 1992: 406).

El vocabulario neozelandés comparte muchas palabras con el inglés australiano, pero también se distinguen muchos términos propios como *bach* (*holiday house*), *chocolate fish* (*a type of sweet*), *lamburger* (*burger made from minced lamb*) o *swannie* (*a type of jacket*). Por otro lado, se encuentran los préstamos de la lengua maorí, como por ejemplo *kiwi*, *tarakihi* (un tipo de pescado), *katipo* (un tipo de araña), etc.; como vemos, la mayoría de ellos hacen referencia a la fauna y flora del lugar, pero también se usan expresiones como *haere mai* para saludar o *kia ora* para desear buena salud (Crystal 1997b: 355).

Como se ha dicho anteriormente, pocas son las diferencias entre esta variedad y el inglés estándar. Por el contrario, en las canciones *pop* neozelandesas sí se observa la influencia del inglés estadounidense y del inglés británico, debido a la demanda comercial; ejemplo de ello es la canción *Better*, perteneciente al álbum *What to Do with Daylight* (2004) de la cantante neozelandesa Brooke Fraser, todo un éxito en su país de origen:

Better

Take my shoulder back now
Your head's too heavy for me

Please don't come around here no more
'Cos I asked you to stop
And you wouldn't

(Chorus)
I would give anything to make you better
I would give anything to point you to free
I would give anything to help you realise

I loved you 'til it killed me
So my logic wouldn't hurt you
I know you might blame me anyway
Well I'm sorry, I'm so sorry

(Chorus)
I would give anything to make you better
I would give anything to point you to free
I would give anything to help you realise
You're not helping yourself to me

I've tried all the things they told me to do
Trying to close up the wounds left open by you
And if I seem doubtful, distrusting I am
You said you wouldn't do it again
You said you wouldn't do it again

Anything just to try and help you see
You ain't helping yourself by hurting me
Time to let you go, time for you to see
You ain't helping yourself by hurting me (x 2)

La influencia del inglés estadounidense queda patente en esta canción en el empleo de expresiones coloquiales como *'cos*, *ain't* o la doble negación (*Please don't come around here no more*); sin embargo llama la atención que el verbo *realise* conserve la grafía británica y no haya adoptado la estadounidense (*realize*). Otra prueba de la mezcla de ambas variedades es que dos oraciones muy similares aparecen con distintas formas verbales: *you're not helping yourself to me* / *you ain't helping yourself by hurting me*.

7.2.1.10 Inglés sudafricano

En Sudáfrica, a diferencia de todos los lugares anteriores, la mayoría de la población habla alguna lengua africana, siendo el inglés la lengua materna

de una escasa minoría. No obstante, es la lengua empleada para el comercio y la industria, en los medios de comunicación y en las escuelas, compartiendo el rango de lengua oficial con el “Afrikaans”, lengua que desarrollaron los descendientes de los colonos holandeses.

Esta variedad geográfica del inglés comparte algunos rasgos de pronunciación con el inglés australiano y el inglés neozelandés, ya que estos tres países fueron colonizados por los británicos en la misma época. Por ello los hablantes de ascendencia británica emplean la pronunciación RP, frente al acento de la clase trabajadora, en el que cabe destacar el cambio de la vocal /a/ por la /e/, cómo la /e/ se convierte en /i/, y cómo la /ɑ:/ se asemeja a /ɔ:/ (por ejemplo, *star* suena como *store* o *park* como *pork*). De hecho, Gramley y Pätzold (1992: 411-2) distinguen tres acentos diferentes en la pronunciación del inglés sudafricano: “**Conservative SAE** is very similar to RP [...] **Respectable SAE** is ‘accepted as an informal, local standard expressing high social status if not correctness in English speech [...] **Extreme SAE** has low social prestige, but it is connected with the covert values of toughness and manliness, independence, and lack of regard for what is considered refined”.

Los rasgos más destacables de esta variedad se encuentran en su sintaxis: se emplea la reduplicación para intensificar los adjetivos *fast-fast* (*very fast*) o para marcar el plural *who-who* (*who* plural); se omiten los pronombres objeto (*if you got*); y se colocan en posición final los verbos (*so rude you are*), y las conjunciones y los adverbios (*she can talk English but*).

Muchas palabras y expresiones del inglés sudafricano han entrado a formar parte del vocabulario del inglés estándar. Algunas proceden directamente del africano o de lenguas nativas locales: *aardvark* (*an animal*), *trek* (*ardous trip*) o *lekker* (*nice*); otras son adaptaciones del inglés estándar: *apartheid*, *homeland* (*black ethnic area*) y *bioscope* (*cinema*).

Una de las figuras más representativas de la música sudafricana es Miriam Makeba, también conocida como “Mamá África”. La artista vivió

treinta largos años en el exilio, luchando por los derechos de su país. En su carrera musical hay que destacar el haber sido ganadora de un Grammy por su disco *Homeland*. A continuación incluimos la canción que da nombre al álbum, que —como acabamos de ver— se trata de un vocablo característico del inglés sudafricano, en cuya pronunciación se puede apreciar que la /a/ de *homeland* es más similar a una /e/. Entre los rasgos sintácticos, se observa la posición final de preposiciones: “Memories of days gone by”. Y, por último, resulta bastante significativa la mezcla del inglés con la lengua africana nativa de Makeba, dada la historia política y lingüística de este país.

Homeland

Now that those days are gone
I will spend each day with only joy in my heart
Though many times I've cried
I'll always find the strength
to wipe the tears
From my eyes

(Chorus)

I remember those days
When I prayed to come home
And I knew that someday I'd be here

Memories of days gone by
When I felt so alone
In the end all that matters is I'm home

Homeland

*Ngai nazongi I
Mboka na ngai
Po na seko*

Homeland

*Ngai nazongi I
Mboka na ngai
Kino liwa*

If you ever feel this way
Think about my story how it came to play
My heart is beating fast
Finally today
Now at last I'm home

(Chorus)
I remember those days
When I prayed to come home
And I knew that someday I'd be here

Memories of days gone by
When I felt so alone
In the end all that matters is I'm home

Homeland
Ngai nazongi I
Mboka na ngai
Po na seko

Homeland
Ngai nazongi I
Mboka na ngai
Kino liwa

7.2.1.11 Inglés indio

Las dos últimas variedades geográficas que vamos a analizar (el inglés indio y el inglés chino), se diferencian de todas las variedades anteriores porque en estos dos últimos casos el inglés no es la lengua materna de la población, sino que se habla como segunda lengua, legado de la colonización británica.

En India el inglés goza de buen prestigio y ocupa un lugar importante en la educación, en los negocios y en los medios de comunicación. Su uso denota la pertenencia a una clase social con poder.

La principal diferencia en el nivel suprasegmental de esta variedad con respecto al inglés estándar se encuentra en el ritmo, que se caracteriza por una acentuación silábica, por lo tanto apenas se emplean las denominadas formas débiles ni la vocal schwa /ə/. Otra peculiaridad de los hablantes del inglés indio es su pronunciación rótica, es decir, pronuncian la /r/ en todas las posiciones. Los grupos consonánticos finales tienden a ser simplificados (*fast* > *fas'*); las consonantes fricativas /θ/ y /ð/ se convierten en oclusivas /t/ y /d/; y las consonantes labiodentales /f/ y /v/ se pronuncian como /p^h/ y /b^h/. Para muchos hablantes hindúes la pronunciación de los grupos consonánticos

iniciales es difícil, por ello le anteponen una vocal y palabras como *school* se pronuncia /ɪsku:l/. No se diferencia la /v/ de la /w/, por lo que las palabras que comienzan por /w/ se pronuncia /v/ (por ejemplo, *well* suena /vel/). De hecho, la mayoría de las diferencias fonéticas en esta variedad del inglés se deben a la influencia de las distintas lenguas nativas existentes en este país (Gramley y Pätzold 1992: 442, Wells 1982: 624-632).

En el nivel gramatical se observa mucha variación, dependiendo de la clase social. Los verbos estáticos suelen aparecer en la forma progresiva (*She is knowing the answer*). Otra peculiaridad es el uso de diferentes preposiciones para la misma expresión (*pay attention on* en lugar de *pay attention to*). Y se emplean siempre las mismas *question tags* (*isn't it?* o *no?*), independientemente del pronombre personal.

En el nivel léxico, vocablos de origen indio que han pasado a formar parte del inglés estándar son *bungalow*, *guru*, *nirvana* o *yoga* (Crystal 1997b: 360).

A continuación incluimos la canción *Ever So Lonely* perteneciente al disco *The Third Eye* (1982) de la cantante Sheila Chandra que, aunque nació en el Reino Unido, es de descendencia india. De hecho, fue una de las primeras en introducir música con tintes asiáticos en las listas de ventas británicas.

Ever So Lonely

Ever so lonely
Ever so lonely without you
Ever so lonely

Sink into your eyes and all I see
Love is an ocean
And you for me

Sink into your eyes
Your eyes
Are all I see
Your love is an ocean

An ocean refuses no river
Ever so lonely
An ocean refuses no river

Waiting for the time when we can be alone together
Alone together
Alone together eternally

The ocean, the ocean
Refuses no river

The ocean, your ocean
Refuses no river

Ever so lonely
Ever so lonely without you

Your ocean
Your ocean
Refuses no river

Algunas de las características del inglés indio que se pueden observar en esta canción son las siguientes: la pronunciación de la /r/ en todas las posiciones (por ejemplo, en *your*, *are* o *river*), y cómo la consonante fricativa /ð/ se convierte en oclusiva /d/ (*the* y *together*).

7.2.1.12 Inglés chino

Las principales zonas del sudeste asiático donde el inglés tiene el rango de segunda lengua son Singapur (fundada en 1819 por el oficial británico Thomas Stamford Raffles) y la isla de Hong Kong (colonia británica hasta 1997). La posición del inglés en Malasia es distinta, ya que tras su independencia en 1957 el malayo se estableció como única lengua oficial, pasando a aprenderse el inglés como una lengua extranjera (Crystal 1997b: 104; Gramley y Pätzold 1992: 445). Asimismo, hay que mencionar los casos de Filipinas y Hawai, donde el inglés se introduce a través de los norteamericanos; de hecho, Hawai forma parte de los Estados Unidos.

En Hong Kong la mayoría de la población habla chino y el inglés se limita a las cuestiones administrativas, a los negocios, al ámbito jurídico y a

los medios de comunicación. Sin embargo, en Singapur el inglés es una de las cuatro lenguas oficiales junto con el chino, el mandarín y el tamil. No obstante, las instituciones educativas emplean el inglés en un alto porcentaje. De hecho, al igual que en otras variedades lingüísticas, se distingue una variedad de inglés más formal y otra más vernácula conocida como *Singlish*.

En cuanto a la pronunciación del inglés chino, se pueden aplicar algunos rasgos expuestos para el inglés indio, debido a la proximidad geográfica y a que un pequeño porcentaje de la población de Singapur está constituida por indios. Por otro lado, debido a la influencia del chino que es una lengua tonal, esta variedad se distingue por su ritmo silábico, lo que da pie al cambio de acentuación en muchas palabras. Las vocales del inglés chino tienden a ser cortas y los diptongos prácticamente desaparecen, escuchándose sólo uno de sus elementos (por ejemplo, /eɪ/ se convierte en /e:/). En cuanto a las consonantes cabe destacar la pronunciación de la /r/ como /l/; por ejemplo, *rice* /lice/ (Gramley y Pätzold 1992: 450).

La gramática de esta variedad no presenta mayores diferencias con la del inglés estándar. Sin embargo, en la variedad vernácula es fácil encontrar la tercera persona del singular del presente sin la -s, el uso del presente o el participio para indicar el pasado (*I start last year, we gone last night*) y sin la -s formas del plural.

En el léxico del inglés chino se observa la presencia de vocablos de origen malayo y chino, como por ejemplo: *jaga* (*sentinel*), *padang* (*field*) o *makan* (*food*). También incluye algunas expresiones coloquiales como *to sleep late*, que en inglés chino significa acostarse tarde, mientras que en inglés estándar implica quedarse hasta más tarde en la cama (Gramley y Pätzold 1992: 447).

Son muchos los cantantes asiáticos que se dedican a la música *pop* (Elva Shiao, Jasmine Leong, Jane Zhang, etc.), sin embargo al cantar en chino, apenas se les conoce en Occidente, siendo pocos los que se atreven a hacerlo

en inglés. Precisamente aquellos que emigran a los Estados Unidos tienen más posibilidades de conseguir reconocimiento internacional. Tal es el caso de CoCo Lee que, aunque nació en Hong Kong, su familia emigró a California cuando ella tenía diez años. Cabe destacar su tema *A Love Before Time*, incluido en la banda sonora de la película *Tigre y Dragón (Crouching Tiger, Hidden Dragon)*, *Before I Fall in Love* también formó parte de la banda sonora de *Novia a la fuga (Runaway Bride)*, protagonizada por Richard Gere y Julia Roberts. Además, esta cantante ha vuelto a sus raíces, visitando su tierra natal y cantando en su lengua materna. A continuación incluimos el tema *A Love Before Time*:

A Love Before Time

If the sky opened up for me,
And the mountains disappeared,
If the seas ran dry, turned to dust
And the sun refused to rise
I would still find my way,
By the light I see in your eyes
The world I know fades away
But you stay

As the earth reclaims it due
And the cycle starts anew
We'll stay, always

In the love that we have shared
Before time

If the years take away
Every memory that I have
I would still know the way
That would lead me back to your side
The North Star may die
But the light that I see in your eyes
Will burn there always

Lit by the love we have shared
Before time

When the forest turns to jade
And the stories that we've made
Dissolve away

One shining light will still remain

When we shed our earthly skin
And when our real life begins
There'll be no shame
Just the love that we have made
Before time

Aunque es difícil encontrar características propias de la variedad inglés chino, esta canción sí se puede utilizar para trabajar aspectos socioculturales de la comunidad china. A través de la canción y la película se pueden analizar algunas características de esta cultura milenaria, como por ejemplo la convicción del poder heredado de seres legendarios como los dragones.

7.2.2 Variedades sociales (sociolectos)

En términos de Hernández Campoy (1999: 107), cuando la población se concentra en las grandes ciudades, la diferenciación lingüística no obedece ya a parámetros geográficos sino que se realiza a través de una dimensión social.

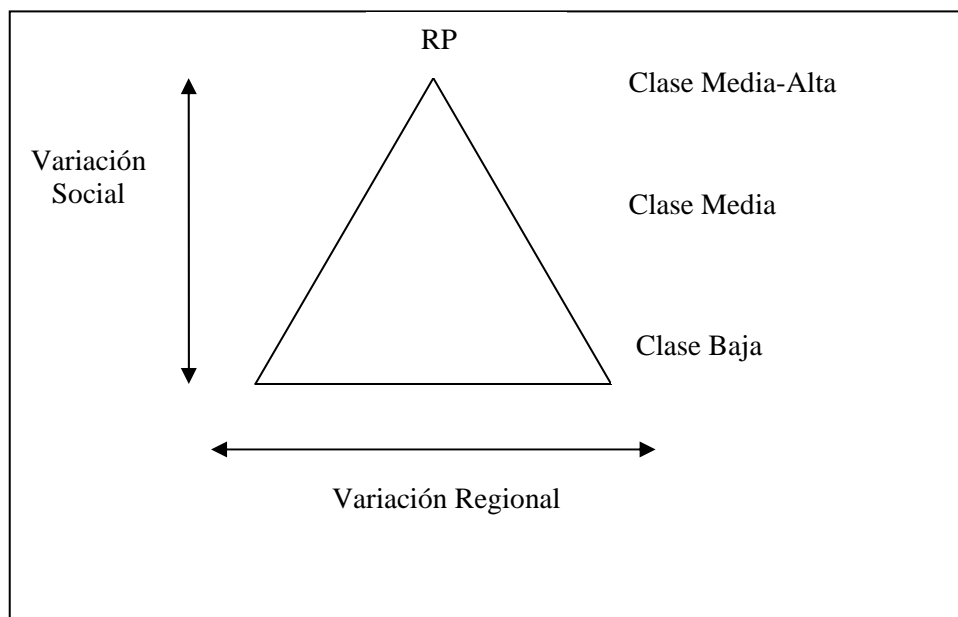
Los sociolectos surgen porque la gente pertenece a una clase social que habla de una forma determinada; también los sexos difieren al hablar; asimismo, algunas razas tienen unas afinidades lingüísticas; y, además, dependiendo de la edad, los hablantes comparten un mismo lenguaje, que varía del empleado por otras generaciones. Así, pues, cuando hablamos no sólo estamos produciendo lenguaje sino que al mismo tiempo proporcionamos al interlocutor una serie de información (si pertenecemos a un sexo o a otro, aproximadamente la edad, nuestra identidad social o racial), datos que también son importantes para el acto comunicativo.

Así, pues, este trabajo defiende un aprendizaje global de la lengua inglesa. El alumnado de Filología Inglesa ha de conocer, al menos, la existencia de las distintas variedades lingüísticas (dialectos, sociolectos e idiolectos), conocimiento que pueden desarrollar a través del uso de canciones de música popular.

7.2.2.1 Clase social

Prácticamente en todos los países hay distintas clases sociales, atendiendo a factores como la educación, la economía o la profesión. La clasificación más generalizada en las sociedades occidentales es la que divide a la población en clase baja, clase media y clase alta, correspondiendo la primera a la gente trabajadora y más pobre, la segunda a la gente en una posición intermedia y la tercera a la gente más rica y que ostenta una posición en la sociedad. Cada uno de estos estamentos utiliza el lenguaje de una manera particular, y este hecho se refleja especialmente en la lengua inglesa, tanto en la forma de pronunciar como en las construcciones gramaticales y el vocabulario.

Según Hernández Campoy (1999: 109) en Gran Bretaña la mayoría de la población habla con acentos pertenecientes a la clase social baja, entre el 12 % y el 15% utiliza la variedad estándar, y sólo entre un 3% y un 5% (la clase social media-alta o alta) habla la variedad social RP. Esta última variedad, como se ha mencionado anteriormente, no pertenece a ninguna zona ni región en concreto, por lo que la aprenden quienes estudian en centros privados, constituyendo una marca de prestigio y de posición social alta. Esta situación lingüística tiende a ser ilustrada por algunos sociolingüistas con una pirámide (Wells 1982, Trudgill 1983, Hernández Campoy 1999), en la que relacionan variedades sociales y variedades geográficas; la base estaría formada por la clase social baja con una gran variedad de acentos regionales y locales, y la cúspide la integrarían los hablantes de RP, posición social más alta sin marcas regionales ni locales:



Estas variedades sociales también se reflejan en los distintos géneros musicales y su audiencia. Mientras la música clásica suele ser terreno de la clase alta, la clase media-alta suele escuchar el *rock* y el *pop*; por el contrario el *punk*, *heavy metal* o *rap* tiene su mayoría de seguidores en la clase media-baja (Hernández Campoy 1996: 873). Asimismo, Tim Murphey (1990: 213) añade: “However, with pop songs, non standard lyrics may be a marker of social class and/or genre and can be exploited to show the varieties of English and, in a literary sense, the different social and poetical meanings implied by non-standard forms”. A continuación incluimos una canción que describe la vida de la clase social baja, puesto que en ella la cantante Tracy Chapman habla de una probable revolución por parte de los pobres, hartos de soportar esa situación.

Talking About A Revolution

Don't you know you're talking about a revolution
It sounds like a whisper
Don't you know they're talking about a revolution
It sounds like a whisper

While they're standing in the welfare lines

Crying at the doorsteps of those armies of salvation
Wasting time in unemployment lines
Sitting around waiting for a promotion

Don't you know you're talking about a revolution
It sounds like a whisper

Poor people are gonna rise up
And get their share
Poor people are gonna rise up
And take what's theirs

Don't you know you better run, run, run, run, run,
Run, run, run, run, run, run, run, run, run
Oh I said you better run, run, run, run,
Run, run, run, run, run, run, run, run, run

Finally the tables are starting to turn
Talking about a revolution
Finally the tables are starting to turn
Talking about a revolution oh no
Talking about a revolution oh no

While they're standing in the welfare lines
Crying at the doorsteps of those armies of salvation
Wasting time in unemployment lines
Sitting around waiting for a promotion

Don't you know you're talking about a revolution
It sounds like a whisper

And finally the tables are starting to turn
Talking about a revolution
Finally the tables are starting to turn
Talking about a revolution oh no
Talking about a revolution oh no
Talking about a revolution oh no

7.2.2.2 Sexo

A la hora de hablar de diferencias lingüísticas entre mujeres y hombres, conviene distinguir los conceptos “género” y “sexo”. El género viene determinado por códigos sociales, es decir, es impuesto como parte de nuestra cultura; por el contrario, el sexo viene determinado por la naturaleza biológica y, por tanto, se puede considerar natural.

Desde el momento en que nacemos empezamos a padecer diferencias de género, en las que el lenguaje tiene un papel fundamental, ya que

determinará nuestros comportamientos y formas de pensar. Aunque el habla femenina se empezó a estudiar en la antigüedad clásica, prueba de ello se puede encontrar en obras de Platón y Cicerón, estos estudios no adquirieron importancia hasta el siglo XX (Taillefer 2004).

Las investigaciones llevadas a cabo por Trudgill (1974), Milroy (1980) y Labov (1982), llegan a la conclusión de que en el mundo occidental las mujeres tienden a usar más las formas fonéticas consideradas correctas. La explicación se debe a factores sociológicos externos al lenguaje, pues las normas sociales se encargan de que desde niñas hablen correcta y comedidamente, sin darle importancia al contenido.

Mientras en el nivel morfológico tenemos como características del lenguaje femenino el uso del diminutivo y del superlativo (ambos empleados para expresar afectividad), a nivel sintáctico cabe decir que las mujeres emplean más frases interrogativas y exclamativas que los hombres.

En el nivel semántico, como apunta Trudgill (1974: 84), se puede afirmar que hombres y mujeres hablan de forma diferente, lo que no quiere decir que empleen un lenguaje distinto sino variedades lexicológicas de una misma lengua. El discurso femenino tiende a ser más conservador (lleno de tabúes) que el masculino, más estándar, siendo los hombres quienes utilizan formas menos correctas o más coloquiales. Así lo señalaba ya Jespersen a principios del siglo XX: “In place of the forbidden words it is therefore necessary to use some kind of figurative paraphrase, to dig up an otherwise obsolete term, or to disguise the real world so as to render it more innocent” (Jespersen 1922: 239).

Estas diferencias siguen vigentes hoy día, incluso en las letras de las canciones, aunque también se han advertido cambios. Incluso se habla de campos semánticos más característicos de un sexo que de otro.

Para Trudgill (1974: 94-95) el lenguaje es fiel reflejo de lo que ocurre en la sociedad; es decir, hombres y mujeres desempeñan diferentes funciones

sociales y, por tanto, hablan de forma diferente. Sin embargo, muchas de las características atribuidas al lenguaje femenino no son más que estereotipos. Entre los muchos estereotipos con respecto al lenguaje femenino, está el de que las mujeres hablan más que los hombres (no olvidemos que a la mujer siempre se le ha instado al silencio y a la discreción), cuando por el contrario son los hombres los que más intervienen y también los que más interrumpen en las conversaciones (Taillefer 2004: 142).

Es gracias al nacimiento de la sociolingüística, en la segunda mitad del siglo XX, que el lenguaje femenino deja de ser considerado como una desviación del masculino, que es el que se toma como norma; no olvidemos que la mayoría de los lingüistas a lo largo de la historia han sido hombres. Hecho curioso es que el lenguaje femenino se considerase como desviación de la norma, cuando —como se ha afirmado anteriormente— las mujeres tienden a ser más correctas, a hablar mejor que los hombres.

En un principio, las canciones compuestas por mujeres se centraban más en el ámbito privado, su visión abarcaba preferentemente el mundo de la mujer. Por el contrario, los hombres solían adentrarse más en temas de aspecto público y universal. Como dice Isabel Durán (1994: 271):

El hombre al componer sus canciones, está abierto a temas universales, a problemas sociales, al aspecto público de la vida, y que proyecta su voz hacia fuera, a menudo utilizando un narrador en tercera persona que narra las vivencias de otros hombres, o de comunidades sociales y culturales.

Pero tras el movimiento feminista las compositoras empezaron a tratar otros temas, dando una imagen de más fuertes e independientes, en busca de un futuro mejor. Un buen ejemplo son las canciones de los grupos que dieron lugar al conocido movimiento Riot Grrrl. A continuación se incluye la letra de *Double Dare Ya*, en la que el grupo estadounidense Bikini Kill (a la cabeza de este movimiento) habla de la revolución femenina:

Double Dare Ya

We're Bikini Kill and we want revolution
Girl-style now!!!
Hey girlfriend
I got a proposition goes something like this:
Dare ya to do what you want
Dare ya to be who you will
Dare ya to cry right out loud
"You get so emotional baby"

Double dare ya, double dare ya, double dare ya
Girl fucking friend yeah
Double dare ya
Double dare ya
Double dare ya
Girl

Don't you talk out of line
Don't go speaking out of your turn
Gotta listen to what the man says
Time to make his stomach burn
Burn, burn, burn, burn

Double dare ya, double dare ya, double dare ya
Girl fucking friend yeah
Double dare ya
Double dare ya
Double dare ya
Girl

You're a big girl now
You've got no reason not to fight
You've got to know what they are
For you can stand up for your rights
Rights, rights?
You DO have rights

Double dare ya, double dare ya
Double dare triple fucking dare ya girlfriend
Double dare ya, double dare ya, double dare ya
Girl

Algunas de las características atribuidas al habla femenina que podemos encontrar en esta canción son las frases interrogativas, que —aún sin signo de interrogación— aparecen desde el principio. No obstante, esto no se debe considerar como un rasgo dubitativo de las mujeres sino como el interés de las cantantes para que el género femenino se involucre y se revele. De

hecho, la segunda estrofa de la canción sugiere a las mujeres a que abandonen el estado de silencio en el que siempre se las ha mantenido en el nivel discursivo, para poder luchar por sus derechos.

7.2.2.3 Etnia

La diferenciación lingüística puede también ser fruto de una determinada raza o etnia. Tal es el caso de la comunidad afroamericana de los Estados Unidos, que posee su propia variedad lingüística: “Afro-American Vernacular English” (AAVE). Esta variedad social tiene su origen en el sur de los Estados Unidos, donde llegaron los esclavos africanos. Posteriormente, una vez se abolió la esclavitud, gran parte de la población de color se desplazó a los estados del norte, llevando consigo su propia lengua, caracterizada por mezclar rasgos de las lenguas africanas y del inglés. Ahora bien, como deja patente su propia denominación, “vernacular” significa que esta variedad pertenece a la clase social baja o trabajadora dentro de la población de color, ya que no todos los afroamericanos hablan de esta forma.

El parámetro de la raza es evidente en el mundo de la música si atendemos a géneros como el *blues*, el *jazz*, el *soul* o el *rap*, géneros en los que los cantantes de color han predominado. Pero muchos de estos cantantes se vieron discriminados por pertenecer a esta raza, y prueba de ello es que muchas de sus canciones se convertían en éxitos si eran versionadas por artistas blancos (O’Brien 2002: 47-8). Como ya se mencionó en el punto 4.5.3.2, para evitar esta situación de desigualdad el compositor y productor Berry Gordy Jr., de Detroit, creó el sello discográfico Motown exclusivamente para artistas afroamericanos.

Algunos de los artistas más sobresalientes en estos géneros son los siguientes: en el *blues* B. B. King y Nina Simone; en el *jazz* Ella Fitzgerald y Louis Armstrong; en el *soul* destacan cantantes como Aretha Franklin, además de más actuales como Erykah Badu, Lauryn Hill, Alicia Keys, Macy Gray o

Angie Stone, Mary J. Blige; y finalmente en el *rap* sobresalen nombres como el de Outkast, Ice Cube, Missy Elliott, Queen Latifah, etc.

A través de las canciones de estos artistas no sólo podemos analizar las características de la variedad AAVE, sino también su cultura. A continuación incluimos los principales rasgos de esta variedad social en comparación con el inglés estándar. En cuanto a la pronunciación destacan las siguientes características (Wells 1982: 556-9):

- 1) No hay diferencia entre /ɪ/ y /ɛ/, /æ/ delante de consonantes nasales, así *pin* suena igual que *pen*, y *sing* igual que *sang*.
- 2) El diptongo /aɪ/ se convierte en la vocal /a/ en palabras como *my*, *I* o *like*.
- 3) La grafía <th> se pronuncia /d/ en palabras como *that*, *they*, *the*, etc; por el contrario se pronuncia /f/ y no /θ/ en posición final de palabra, por ejemplo *tooth* se pronuncia /tu:f/. En ocasiones la <th> inicial se puede escuchar como /t/.
- 4) La consonante /r/ no se pronuncia cuando aparece al final de palabra, ni detrás de las vocales, es decir, esta variedad social es al igual que el inglés británico un acento no rótico; es más, la /r/ se suele sustituir ortográficamente por -ah, por ejemplo *remember* puede aparecer escrito como *remembah*.
- 5) Se simplifican los grupos consonánticos, por ejemplo -st, -sk, -nd o -ing al final de palabra se convierten en -s, -s, -n e -in respectivamente.

En cuanto a la gramática, los principales rasgos son los siguientes (Dillard 1972; Gramley y Pätzold 1992: 381-3; Tervonen 2000):

- 1) El verbo *to be* se elimina cuando actúa como cópula: *Them belly full but we hungry*.

- 2) Es frecuente el uso de la forma *be* para denotar el aspecto habitual de una acción: *they usually be around*.
- 3) Desaparece la *-s* en la tercera persona del singular del presente, y a veces se añade a otros pronombres personales: *my sister dope*.
- 4) Es frecuente la doble negación: *I ain't nothing*; la forma “ain't”, se usa como negación de las siguientes formas del inglés estándar: “am not”, “isn't”, “aren't”, “hasn't”, “haven't” y “didn't”.
- 5) No suele marcarse el tiempo pasado en los verbos regulares, por el contrario sí se añade la terminación regular *-ed* a verbos irregulares: *felled*.
- 6) Es frecuente la desaparición de la marca de posesión: 's: *Mary hat*.
- 7) Eliminación de la marca de plural *-s*, por el contrario se añade *-s* a plurales irregulares, por ejemplo *feets*.
- 8) Uso de preposiciones diferentes, por ejemplo *out the house* en vez de *out of the house*.

En el nivel léxico, dentro de esta variedad lingüística destacan vocablos como *jam* (*improvise*), *rap* (*street-talk*) o *pad* (*bed*).

Para analizar algunas de las características del AAEV, hemos seleccionado el tema *Summertime* de Ella Fitzgerald y Louis Armstrong. Esta canción más tarde la cantaría Janis Joplin, lo que permite llevar a cabo un estudio contrastivo del AAEV y el inglés estándar estadounidense.

Summertime (Ella Fitzgerald & Louis Armstrong)

Summertime and the livin' is easy
Fish are jumpin' and the cotton is high
Oh your daddy's rich and your ma is good lookin'
So hush little baby, don't you cry

One of these mornings
You're gonna rise up singing

Then you'll spread your wings
And you'll take the sky

But till that morning
There's a nothin' can harm you
With daddy and mammy standin' by

Summertime (Janis Joplin)

Summertime, time, time
Child, the living's easy.
Fish are jumping out
And the cotton, lord,
Cotton's high, lord, so high.

Your daddy's rich,
And your ma so good-looking, baby.
She's looking good now,
Hush, baby, baby, baby, baby, baby,
No, no, no, don't you cry, don't you cry,

One of these mornings,
You're gonna rise, rise up singing,
You're gonna spread your wings,
Yeah, child, you take, take to the sky,
Lord, the sky.

Until that morning,
Honey, nothing's going to harm you now,
No, no, no, no, no, no, no, no, no, no, no,
Don't you cry.

La principal diferencia entre una versión y otra es que en la de Ella encontramos la simplificación del grupo consonántico –ing > in', mientras que en la versión de Janis se mantiene la forma –ing. Asimismo, en ambas se conserva la concordancia en plural para el sustantivo colectivo *fish*, que en inglés estándar llevaría la tercera persona del singular.

7.2.2.4 Edad

La diferenciación sociolingüística también se establece mediante el parámetro de la edad. A la hora de hablar, los jóvenes están influenciados por sus compañeros, llegando a crear sus propias variedades lingüísticas. Cuando

pasan a ser adultos, ya no están apegados a un grupo, por lo que suelen utilizar más formas de la lengua estándar para conseguir sus objetivos sociales: un buen trabajo, una buena posición social, etc. Una vez que se ha madurado y se han conseguido algunas de las metas, los hablantes relajan su manera de hablar, porque ya no sienten presión social (Chambers y Trudgill 1980: 92). Asimismo, la edad es una de las variedades sociales que más diferencia establece entre los seguidores u oyentes, dado que los gustos musicales varían según la generación a la que se pertenezca. De hecho, podríamos distinguir de forma genérica tres grupos entre la audiencia desde la perspectiva española¹, con sus correspondientes cantantes preferidos en lengua inglesa de los principales géneros musicales:

- 1) Cantantes (de la década de 1960 y 1970) admirados por personas mayores: Patsy Cline, B. B. King, Ella Fitzgerald, Elvis Presley, Aretha Franklin, los Beatles, Bee Gees, Led Zeppelin, Patti Smith, Bob Marley y Sugar Hill Gang.
- 2) Cantantes (de la década de 1980) admirados por personas de mediana edad: Dolly Parton, Nina Simone, Natalie Cole, Bruce Springsteen, Whitney Houston, Madonna, Gloria Gaynor, Bon Jovi, los Ramones, UB 40 y Queen Latifah.
- 3) Cantantes (de la década de 1990) admirados por los jóvenes: Shania Twain, Destiny's Child, Diana Krall, U2, Alicia Keys, Britney Spears, Kylie Minogue, Linkin Park, Le Tigre, Marcia Griffiths y Eminem.

Obviamente esta clasificación no es excluyente, pues algunos cantantes o grupos consiguen mantenerse en las listas de ventas a lo largo de distintas generaciones, como puede ser el caso de los Beatles, Madonna o U2.

¹ En los tres grupos se han incluido cantantes representativos de los principales géneros de música popular, conforme al orden cronológico del cuadro del apartado 4.5.1, es decir, *country*, *blues*, *jazz*, *rock*, *soul*, *pop*, *disco-dance*, *heavy metal*, *punk*, *reggae* y *rap*.

El grupo objeto de estudio de este trabajo es el último, que es precisamente en el que más influye la música, modificando su forma de pensar y comportamiento (Christenson 1998: 182, 202). En efecto, Susan McClary (1991: 151) expone “music is an extremely powerful medium, all the more so because most listeners have little rational control over the way it influences them”. Para la juventud la música es la forma más importante de identificación y comunicación, que de hecho utiliza para diferenciarse de otras generaciones.

Elvis Presley, rey del *rock*, puede considerarse —junto a los Beatles— como la figura más relevante del grupo de personas mayores, ya que se convirtió en un ídolo de multitudes. Este cantante comenzó a ser famoso a mediados de 1950, momento de auge de este género musical. A pesar de su desaparición, aún sigue conservando gran cantidad de admiradores. Entre sus éxitos destaca la balada *Suspicious Minds*, que ocupó el número uno en las listas de ventas en noviembre de 1969.

Suspicious Minds

We're caught in a trap
I can't walk out
Because I love you too much baby

Why can't you see
What you're doing to me
When you don't believe a word I say?

We can't go on together
With suspicious minds
And we can't build our dreams
On suspicious minds

So, if an old friend I know
Drops by to say hello
Would I still see suspicion in your eyes?

Here we go again
Asking where I've been
You can't see these tears are real
I'm crying

We can't go on together

With suspicious minds
And we can't build our dreams
On suspicious minds

Oh let our love survive
Or dry the tears from your eyes
Let's don't let a good thing die

When honey, you know
I've never lied to you
Mmm yeah, yeah

We're caught in a trap
I can't walk out
Because I love you too much baby

Why can't you see
What you're doing to me
When you don't believe a word I say?

We're caught in a trap
I can't walk out
Because I love you too much baby (x3)

Dentro del grupo de mediana edad, en los años 1980 Madonna abrió un nuevo camino en la historia del *pop*. Su trayectoria es especialmente destacable, ya que su evolución ha sido acorde a los gustos de las distintas generaciones. Una de las canciones con la que rompió moldes fue *Like a Prayer* (1989):

Like a Prayer

Life is a mystery, everyone must stand alone
I hear you call my name
And it feels like home

(Chorus)

When you call my name it's like a little prayer
I'm down on my knees, I wanna take you there
In the midnight hour I can feel your power
Just like a prayer you know I'll take you there

I hear your voice, it's like an angel sighing
I have no choice, I hear your voice
Feels like flying
I close my eyes, oh God I think I'm falling
Out of the sky, I close my eyes

Heaven help me

(Chorus)

Like a child you whisper softly to me
You're in control just like a child
Now I'm dancing
It's like a dream, no end and no beginning
You're here with me, it's like a dream
Let the choir sing

(Chorus x2)

Life is a mystery, everyone must stand alone
I hear you call my name
And it feels like home

Just like a prayer, your voice can take me there
Just like a muse to me, you are a mystery
Just like a dream, you are not what you seem
Just like a prayer, no choice your voice can take me there

Just like a prayer, I'll take you there
It's like a dream to me

En el grupo de jóvenes, que es el que nos ocupa, Eminem se ha convertido en uno de los máximos representantes del *rap*, uno de los géneros musicales que predomina en la actualidad. Las canciones pertenecientes a este género se pueden emplear en clase, siempre que se explique a los alumnos que en ellas se refleja la violencia física y verbal de la sociedad actual. A continuación incluimos el tema *The Real Slim Shady* de Eminem, que obtuvo el Grammy a la mejor canción en 2001.

The Real Slim Shady

(Eminem)

May I have your attention please?
May I have your attention please?
Will the real Slim Shady please stand up?
I repeat, will the real Slim Shady please stand up?
We're gonna have a problem here

Y'all act like you never seen a white person before
Jaws all on the floor like Pam, like Tommy just burst in the door

And started whooping her ass worse than before
They first were divorced, throwing her over furniture (Ahh!)
It's the return of the... "Ah, wait, no way, you're kidding,
He didn't just say what I think he did, did he?"
And Dr. Dre said... nothing you idiots!
Dr. Dre's dead, he's locked in my basement! (Ha-ha!)
Feminist women love Eminem
(vocal turntable: chigga chigga chigga)
"Slim Shady, I'm sick of him
Look at him, walking around grabbing his you-know-what
Flipping the you-know-who," "Yeah, but he's so cute though!"
Yeah, I probably got a couple of screws up in my head loose
But no worse, than what's going on in your parents' bedrooms
Sometimes, I wanna get on TV and just let loose, but can't
But it's cool for Tom Green to hump a dead moose
"My bum is on your lips, my bum is on your lips"
And if I'm lucky, you might just give it a little kiss
And that's the message that we deliver to little kids
And expect them not to know what a woman's clitoris is
Of course they gonna know what intercourse is
By the time they hit fourth grade
They got the Discovery Channel don't they?
"We ain't nothing but mammals" Well, some of us cannibals
Who cut other people open like cantaloupes
But if we can hump dead animals and antelopes
Then there's no reason that a man and another man can't elope
But if you feel like I feel, I got the antidote
Women wave your pantyhose, sing the chorus and it goes

(Chorus x2)

'Cause I'm Slim Shady, yes I'm the real Shady
All you other Slim Shadys are just imitating
So won't the real Slim Shady please stand up,
Please stand up, please stand up?

(Eminem)

Will Smith don't gotta cuss in his raps to sell his records;
Well I do, so fuck him and fuck you too!
You think I give a damn about a Grammy?
Half of you critics can't even stomach me, let alone stand me
"But Slim, what if you win, wouldn't it be weird?"
Why? So you guys could just lie to get me here?
So you can, sit me here next to Britney Spears?
Shit, Christina Aguilera better switch me chairs
So I can sit next to Carson Daly and Fred Durst
And hear 'em argue over who she gave head to first
You little bitch, put me on blast on MTV
"Yeah, he's cute, but I think he's married to Kim, hee-hee!"
I should download her audio on MP3
And show the whole world how you gave Eminem VD (AHHH!)
I'm sick of you little girl and boy groups, all you do is annoying me
So I have been sent here to destroy you

And there's a million of us just like me
Who cuss like me; who just don't give a fuck like me
Who dress like me; walk, talk and act like me
And just might be the next best thing but not quite me!

(Chorus x2)

(Eminem)

I'm like a head trip to listen to, 'cause I'm only giving you
Things you joke about with your friends inside your living room
The only difference is I got the balls to say it
In front of y'all and I don't gotta be false or sugarcoated at all
I just get on the mic and spit it
And whether you like to admit it (ERR) I just shit it
Better than ninety percent of you rappers out can
Then you wonder how can kids eat up these albums like valiums
It's funny; 'cause at the rate I'm going when I'm thirty
I'll be the only person in the nursing home flirting
Pinching nurses asses when I'm jacking off with Jergens
And I'm jerking but this whole bag of Viagra isn't working
And every single person is a Slim Shady lurking
He could be working at Burger King, spitting on your onion rings
(HACH) Or in the parking lot, circling
Screaming "I don't give a fuck!"
With his windows down and his system up
So, will the real Shady please stand up?
And put one of those fingers on each hand up?
And be proud to be outta your mind and outta control
And one more time, loud as you can, how does it go?

(Chorus x 4)

(Eminem)

Ha ha
Guess there's a Slim Shady in all of us
Fuck it, let's all stand up

A través de los vídeos musicales se pueden analizar estas y otras cuestiones de identificación sociolingüística y sociocultural. Como expone Cubitt (1991: 78-9): “pop video constantly addresses the possibility of being Black for white audiences (Michael Jackson), of being mature for the young (cock rock), of being working class for the bourgeoisie (Bruce Springsteen)”.

7.2.3 Idiolectos

Este concepto hace referencia a las peculiaridades idiosincrásicas del habla de cada individuo. Esta identidad lingüística tan individual hace prácticamente imposible describir sus características, ya que entran en juego factores tan diversos como el sexo, la educación, la personalidad, el estado de ánimo, la profesión, etc.; estos rasgos condicionan la forma de hablar de cada persona, el usar determinadas estructuras gramaticales y un vocabulario particular (Crystal 1997b: 394).

En la sociedad actual se están produciendo grandes flujos migratorios, y esta movilidad social conduce no sólo a la multiculturalidad sino también a la mezcla de lenguas, a la aparición de nuevos acentos y, en definitiva, de nuevos idiolectos. No obstante, las características del habla de cada persona no impiden la comunicación entre hablantes, quienes —una vez conscientes de ellas— continúan con el acto comunicativo sin problemas.

Estas peculiaridades individuales se ven claramente en la protagonista de la ya mencionada obra de George Bernard Shaw, *Pygmalion*. Eliza, aparte de hablar con un acento *cockney*, añade rasgos propios, por ejemplo, en una de sus canciones canta “[...] Oh, wouldn’t it be lovely?/ Lots of choc’late for me to eat [...]”, añadiendo una “r” a la palabra “lovely” y no pronunciando la segunda “o” de “chocolate” (Lerner 1997: 6-7).

De hecho, algunos cantantes poseen una forma tan personal de cantar que, aunque otros artistas intenten imitarlos, sus canciones no suenan igual. Tal es el caso de muchos cantantes de *jazz*, concretamente del estilo *scat* (en el que imitan con su voz un instrumento musical), siendo Louis Armstrong y Ella Fitzgerald dos de sus máximos exponentes (Crystal 1997b: 395). A continuación incluimos una de las canciones de Louis Armstrong, *What a Wonderful World*, en la que destaca la manera de expresar la cualidad de algunos sustantivos con la expresión “of +adjetivo” en lugar de anteponer el adjetivo al sustantivo:

What a Wonderful World

I see trees of green, red roses too
I see them bloom for me and you
And I think to myself, what a wonderful world

I see skies of blue and clouds of white
The bright blessed day, the dark sacred night
And I think to myself, what a wonderful world

The colours of the rainbow, so pretty in the sky
Are also on the faces of people going by
I see friends shakin' hands, sayin' "How do you do?"
They're really saying "I love you"

I hear babies cryin', I watch them grow
They'll learn much more than I'll ever know
And I think to myself, what a wonderful world
Yes, I think to myself, what a wonderful world

Oh yeah

7.3 Registros

Mientras las variedades lingüísticas se refieren a las distintas formas del lenguaje, los registros entran en juego precisamente cuando el hablante usa ese lenguaje en función del contexto, de la relación entre los hablantes y del tema del que se trate. De acuerdo con Halliday (1978: 33-35), los tres componentes básicos de los registros son el canal, el estilo y el campo temático, que a continuación abordamos.

7.3.1 Canal

El canal hace referencia al medio en el que transmitimos la información, que puede ser oral (monólogo, diálogo, debates, etc.) o escrito (instrucciones, cartas, producción literaria, etc.). La modalidad oral se caracteriza por su espontaneidad y la posibilidad de interacción entre hablante y oyente, de ahí la importancia de elementos como la entonación, las pausas o el ritmo. Por el contrario, en la modalidad escrita la información es permanente, y sólo funciona en una dirección, cuando alguien la lee; precisamente en la escritura

la puntuación es la encargada de sustituir la función de la entonación y ritmos de la modalidad oral.

Resulta que las canciones participan de ambos canales, pues cuando las oímos, llegan a nosotros de forma oral, pero si accedemos a sus letras estaremos ante un texto escrito, que podemos calificar de carácter creativo. Lo cierto es que todo texto, ya sea oral o escrito, conlleva un significado proporcionado por varias fuentes: el emisor (al elegir determinadas palabras), el contexto y, por último, el receptor (que con su propia interpretación, por incomprensible que sea, dotará de sentido a dicho texto).

Así, pues, la música es una práctica discursiva de naturaleza social, sin olvidar también que se trata de un discurso subjetivo que ejerce su influencia en un público que la hace suya y le da significado, le da sentido (Adell 1995: 1-2).

7.3.2 Estilo

El estilo indica la relación que existe entre el emisor y el receptor en un contexto determinado, pudiendo al menos distinguir tres tipos: formal, coloquial o familiar, e informal. El estilo formal es el que se emplea en una entrevista de trabajo, en una carta oficial, etc., mientras que el coloquial es el propio de una conversación familiar; sin embargo, en una reunión de amigos, el estilo puede llegar a ser realmente informal.

El estilo se refleja en todos los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical y semántico). Mientras en el estilo formal se emplean formas lingüísticas correctas, en el coloquial e informal, debido a la relajación, se tiende a usar estructuras agramaticales (contracciones, omisión del verbo auxiliar, doble negación, etc.), además de una jerga específica. Hernández Campoy (1997: 528) señala la sorpresa de muchos estudiantes cuando, al escuchar canciones en lengua inglesa, se encuentran con expresiones que en nada se parecen a las que han aprendido. Este autor incluye el siguiente

esquema para contrastar las expresiones reales usadas y las expresiones en inglés estándar:

Diversos Dialectos No Estándares

I done it, did I?

I seen it

He hasn't went

I likes her

He want them

Them people

I don't want no tea

I ain't got it

The man what/as said it

Dialecto Estándar

I did it, did I?

I saw it

He hasn't gone

I like her

He wants them

Those people

I don't want any tea

I haven't got it/I don't have it

The man who/that said it

En los apartados sobre variedades geográficas y sociales hemos visto canciones que contenían estos rasgos informales: la expresión “ain’t”, la forma “got” en lugar de “have got”, la desaparición de la –s en la tercera persona del singular del presente, la –s en la primera persona del singular del presente, la doble negación, el empleo de pronombres objeto en lugar de los sujetos o posesivos, etc. Por lo tanto, a través de las canciones y sus vídeos musicales podemos llevar a cabo un estudio contrastivo de la formalidad e informalidad en lengua inglesa, aunque ya hemos comprobado cómo en las canciones prima el uso informal del lenguaje. Pero si tenemos en cuenta el estudio llevado a cabo por Nina Weinstein (2001), los hablantes nativos de la lengua inglesa tienden cada vez más a usar un lenguaje informal. Por esta razón, al enseñar el inglés como lengua extranjera, también se debe contemplar el uso coloquial del lenguaje, pues con seguridad los estudiantes de Filología Inglesa se enfrentarán tarde o temprano a situaciones reales en las que no sabrán cómo actuar ni qué responder.

En las canciones seleccionadas para este trabajo doctoral, se puede observar una evolución en el estilo empleado. Por ejemplo, aquellas

pertenecientes a la década de 1960 y 1970 presentan menos formas reducidas y menos términos de *slang* que las de 1980 y 1990. También se aprecia una diferencia de estilo dependiendo del género musical; mientras el *jazz* es un género más formal, en el lado opuesto se encuentran géneros como el *punk*, el *heavy metal* o el *rap*, en los que podemos encontrar numerosas contracciones, formas agramaticales o términos coloquiales. Quizás el caso extremo sean las canciones de *rap*, cuyo *slang* es ininteligible para quien no pertenezca a la comunidad negra, convirtiéndose en mensajes encriptados; además, el vocabulario varía según el estado al que pertenezcan los cantantes (Costa Este u Oeste de los Estados Unidos), llegando incluso a ser difícil para ellos mismos entender las letras. No obstante, la gramática de estas canciones es bastante simple. En cuanto al léxico, encontramos términos como *nigger* (o *nigga*), considerado tabú al ser de gran ofensa para una persona de color, pero que en la mayoría de las canciones de *rap* posee un significado positivo, muestra de orgullo de esa raza (Ruokonen 2000). En el *rap* es muy común usar números, bien para referirse a un policía con el número “50” o bien para referirse a las armas; asimismo emplean los códigos que la policía utiliza para los distintos delitos (por ejemplo, el 211 es “robo a mano armada” y el 187 “homicidio”). Y en el campo de las drogas, al ser ilegales, también se emplean bastantes símbolos y metáforas; por ejemplo, para la marihuana se emplean los siguientes términos: *spliff*, *soggy*, *indo*, *skank*, *ganja*, etc.

Una muestra de cambio de estilo es la versión *rap* realizada por MC Miker G. y Deejay Swen del tema *Holiday* de Madonna, en la que se puede observar no sólo cómo varía la forma sino también el contenido. Por ejemplo, la versión *rap* incluye expresiones más informales como *kicked us out our beds*, *play the fool*, *deejay* (DJ) para *disc jockey*, *mike* para *microphone*, *boogaloo* (término *slang* empleado por la comunidad afroamericana para *dance*), etc. También se observa un mayor uso de las formas *gotta*, *gonna* o *wanna*. A continuación exponemos ambas canciones.

Holiday (Madonna)

Holiday Celebrate
Holiday Celebrate

(Chorus)
If we took a holiday
Took some time to celebrate
Just one day out of life
It would be, it would be so nice

Everybody spread the word
We're gonna have a celebration
All across the world
In every nation
It's time for the good times
Forget about the bad times, oh yeah
One day to come together
To release the pressure
We need a holiday

(Chorus)

You can turn this world around
And bring back all of those happy days
Put your troubles down
It's time to celebrate
Let love shine
And we will find
A way to come together
And make things better
We need a holiday

(Chorus)

Holiday Celebrate
Holiday Celebrate

(Chorus)

Holiday Celebrate
Holiday Celebrate

Holiday Rap (MC Miker G. & DJ Swen)

We celebrate seven weeks Miker "G" and Swen
We took a holiday with all our friends
It was a time to relax and let your worries behind
Exactly seven weeks or something crossed my mind
It was the shine of the time we never forget
One morning our parents kicked us out of our beds

We told them it was stupid don't play the fool
But the answer was short you gotta go to school
"G" 's running up and down and everybody know
Rappin', rockin', poppin' in the street-kid-show
Miker "G" rocks the house
And you know what I'm saying
Now when he's on the mike there is no delaying
So you better run to see him in your neighbourhood
He's rappin' rockin' all the way to Hollywood
Hey check it out these are the words we say
You scream with us we need a holiday

We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Put your arms in the air and let me hear you say
We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Put your arms in the air and let me hear you say
We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Miker "G" and Swen were here to stay
We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Hey check out the new style we just play

(Chorus)

We are going on a summer holiday
If you want to go yo Swen
We're going to London and New York City
And we take a little piece of Amsterdam (x2)

I wanna holiday I scream a lot school
Is the only thing we got
Swen's parents told me I better go
'Cause Swen's hangin' on the street
In the street-kid show
In the bar "Rox" what happened to you
I told him it's my life and I know what I'm doin'
I saw the school I thought I'll never stay
Give me seven weeks again I need my holiday
Well this is my partner with the number one jam
Famous in the boogie-box in Amsterdam
He's the fastest rapper and his name is Miker "G"
His rap is stronger than the sucker MC's
Well let me show you what my man can do
Rappin', rockin', poppin' and the boogaloo too
But anyway no more delay just listen
To the beat-box he will play
My name is MC Swen, I'm also deejay
I didn't like the school, I took another way
Yo like the Miker "G" so I used my voice
And soon I bought a big Rolls Royce
That's right my name is Miker "G"
I use the holiday with the M.I.C.
On the street was a party bigger than Hollywood

I grew up in this neighbourhood

We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Put your arms in the air and let me hear you say
We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Put your arms in the air and let me hear you say
We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Miker "G" and Swen were here to stay
We gonna ring-reng-a-dong for a holiday
Hey check out the new style we just play

(Chorus)

We are going on a summer holiday
If you want to go yo Swen
We're going to London and New York City
And we take a little piece of Amsterdam (x2)

7.3.3 Campo

El campo se refiere al tema del que se habla y, por tanto, cuenta con un lenguaje especializado, con unas estructuras y un léxico característicos. A continuación pasamos a ver algunos de los principales campos temáticos en las canciones.

7.3.3.1 Campo religioso

Paul Neeley (1996: 41-51) destaca la importancia de las letras de canciones, aunque su estudio se centra en las composiciones basadas en textos de la *Biblia*. No obstante, él expresa la necesidad de unas normas básicas que sirvan de guía a quienes compongan canciones para evitar determinados términos o mensajes. A través de su estudio podemos comprobar el papel crucial que juegan las canciones religiosas, ya que a través de ellas se adoctrina una comunidad de forma más rápida: “Such songs invite *active participation in the message*: listeners will ‘sing along’. They also spur memorization and internalization of the Scripture passages, and encourage people to pass the message on to the community in a culturally appropriate oral art form” (Neeley 1996: 50-51).

Así, pues, las canciones se usan para adoctrinar. Dentro de la música popular esta función la cumple el *gospel*, música surgida en los coros de iglesia y que todos los fieles de la comunidad suelen cantar. Un buen ejemplo de este tipo de música es la banda sonora de la película *The Preacher's Wife*, protagonizada por Denzel Washington y Whitney Houston, quien interpreta las canciones. Veamos una de ellas:

The Lord is My Shepherd

The Lord is my shepherd
I shall not want
He makes me to lie down
In green pastures
He leadeth me beside the still waters
Oh, He restores my soul
He restores my soul
He restores my soul
He restores my soul

Thank you Lord
I wanna thank you
He leadeth me in the path of righteousness
That's for His name's sake
Yeah, tho I walk thru the valley of shadow of death
I will fear no evil
For thou art with me
Thy rod and thy staff
And you comfort me
And you comfort me
And you comfort me
And you comfort me
[Thank you Lord]

He prepareth a table before me
In the presence of my enemies
My anoint my head with oil
And my cup overflows
Surely goodness and mercy
Shall follow me all the days of my life
And I shall dwell in the house of the Lord
Forever and ever
Forever and ever
Amen, Amen, Amen ...
Wonderful counsellor
Prince of peace
Mighty good shepherd
I love you Lord

Este tipo de canciones son un claro ejemplo de estilo formal. Dado el contexto en el que se cantan, la iglesia, su estructura y léxico presentan características propias del lenguaje religioso. Así en esta canción encontramos términos típicos del vocabulario religioso como son *Lord, shepherd, soul, mercy, prince of peace, mighty*, etc. Morfológicamente hemos de destacar el empleo de formas arcaicas, como la terminación *-th* para la tercera persona del singular del presente (verbos *leadeth* y *prepareth*), los pronombres *thou* y *thy* característicos del inglés antiguo, la forma *shall* para la primera persona tanto del singular como del plural del futuro (*I shall dwell, surely goodness and mercy shall follow me*), cuando en la actualidad se usa mucho más la forma *will*, etc.

7.3.3.2 Campo político-social

Una prueba más de la influencia de las canciones en la sociedad la tenemos en la reciente guerra de Irak, ya que tanto en la radio como en la televisión de Gran Bretaña como de los Estados Unidos se dejaron de emitir todo tipo de música bélica. En efecto, vídeos musicales de grupos y artistas como U2, Eminem, Aerosmith o Bon Jovi dejaron de aparecer en la cadena de televisión MTV. Asimismo, se censuró al mítico grupo B52, ya que su nombre hace referencia a los bombarderos norteamericanos. Por el contrario, se propugnaba la emisión de canciones dulces y melódicas como *Beautiful* de Christina Aguilera, o *Shape* de las Sugababes.

Curiosamente, no ocurrió lo mismo en la llamada Guerra del Golfo, pues entonces desaparecieron de las emisoras norteamericanas las canciones con mensajes pacifistas. Esto es un claro ejemplo de que las canciones se usan como medio de manipulación y transmisión de ideas políticas y valores sociales.

Eric Nuzum (2004) explica cómo la industria musical se vio afectada tras los atentados del once de septiembre de 2001. Muchos artistas tuvieron

que cambiar los títulos de sus canciones, otros muchos modificaron las portadas y vídeos de sus nuevos lanzamientos, ya que incluían algún tipo de conexión o referencia directa al World Trade Center de Nueva York; aunque muchos lo hicieron como muestra de sensibilidad por lo ocurrido, otros fueron obligados por las autoridades al cambio, ya que la visión ofrecida no era muy positiva. Nuzum (2004: 151) habla incluso de una lista de canciones “prohibidas” en las emisoras de los Estados Unidos:

But the incident that received the most attention was a rumoured list of songs banned from the radio, each containing literal or metaphorical references a bit too close to recent events. The list, containing more than 150 songs described as ‘lyrically questionable’, started as a grass-roots effort by local programmers, then was redistributed to all programmers by a senior executive at Clear Channel, the largest owner of radio stations in the United States. Among the listed songs were ‘Fly’, ‘Jet Airliner’, ‘Head Like a Hole’, ‘Only the Good Die Young’, ‘Great Balls of Fire’, ‘Crash Into Me’, ‘It’s the End of the World as We Know It’, and many more.

Ya vimos cómo los artistas también utilizan su música y canciones como protesta por la situación política y social. En las últimas elecciones de los Estados Unidos una gran cantidad de artistas norteamericanos (Bruce Springsteen, Pearl Jam, REM, Bonnie Rait, Dixie Chicks, etc.), descontentos con la situación que se vivía, se unieron para hacer una gira por el país, pidiendo a la población que votasen para lograr un cambio en el poder; es decir, se lanzaron a la arena política para hacer campaña electoral contra George Bush, de ahí el nombre del doble recopilatorio *Rock contra Bush*.

La lucha contra la globalización, la pobreza en el Tercer Mundo y la cumbre del G8 (celebrada en Escocia en julio de 2005) era el lema de los macroconciertos celebrados, de forma coordinada, en las ciudades más importantes del mundo por esas fechas. Artistas como Bono de U2 y Sting se han convertido en los abanderados de esta lucha; no obstante, también se dice

que Bono fue utilizado por Tony Blair para distraer la atención de la cumbre. Así, pues, podemos comprobar la importancia social y política que puede llegar a alcanzar la música; si bien, por un lado, quienes tienen el poder tratan de manejar los hilos de aquello que no les gusta censurándolo y prohibiéndolo, por otro lado quienes se dedican a este arte lo utilizan como arma de protesta y de lucha por unos derechos justos para la sociedad.

El género musical líder en este campo es el *rock*, aunque no debemos olvidar que otros géneros también han sido importantes en la protesta social y política. Así, por ejemplo, desde el *punk*, los grupos de Riot Grrrl emprendieron la batalla por conquistar terreno en el mundo musical para las mujeres. Desde el *reggae*, Bob Marley alzó la voz en defensa de la población jamaicana. Igualmente desde el *blues* han sido muchos los que han luchado a favor de los derechos de la comunidad afroamericana, tal es el caso de Nina Simone con su tema *To Be Young, Gifted and Black*, convertido en himno nacional de dicha comunidad. Actualmente, el testigo lo han tomado los cantantes de *rap*, denunciando la corrupción y desinterés político, la discriminación racial o la pobreza en la que se vive en las zonas marginadas. Una de las canciones más emblemáticas de este campo es *Born in the USA* del roquero Bruce Springsteen, escrita como denuncia y crítica al gobierno norteamericano por el trato otorgado a los veteranos de Vietnam una vez de vuelta en los Estados Unidos.

Born in the USA

Born down in a dead man's town
The first kick I took was when I hit the ground
You end up like a dog that's been beat too much
Till you spend half your life just covering up

(Chorus)

Born in the USA
Born in the USA
Born in the USA
Born in the USA

Got in a little hometown jam
So they put a rifle in my hands
Sent me off to a foreign land
To go and kill the yellow man

(Chorus)

Come back home to the refinery
Hiring man says "Son if it was up to me"
Went down to see the VA man
He said "Son don't you understand"

(Chorus)

Had a brother at Khe Sahn
Fighting off the Viet Cong
They're still there, he's all gone
He had a woman he loved in Saigon
I got a picture of him in her arms now

Down in the shadow of the penitentiary
Out by the gas fires of the refinery
I'm ten years burning down the road
Nowhere to run, ain't got nowhere to go

(Chorus)

I'm a long gone Daddy in the USA
Born in the USA
I'm a cool rocking Daddy in the USA
Born in the USA

7.3.3.3 Campo amoroso

Es indiscutible que el tema del amor, junto con el desamor, es el más generalizado en las canciones *pop*; no obstante, como veremos a continuación también es un tema recurrente en otros géneros musicales. A la hora de tratar el tema amoroso, conviene diferenciar las distintas formas de abordarlo. En la mayoría de las canciones el amor es idealizado y visto desde un punto de vista romántico. Por ejemplo, de las canciones incluidas en este trabajo doctoral, encontramos en el *jazz* el famoso *Unforgettable* de Nat King Cole y Natalie Cole (*Unforgettable, that's what you are / Unforgettable though near or far / Like a song of love that clings to me [...]*); incluso en el *heavy metal* llama la atención *Livin' on a Prayer* de Bon Jovi, que trata sobre cómo el amor da

fuerzas para seguir adelante a una pareja con problemas económicos (We've got each other and that's a lot / For love, will give it a shot). Otro aspecto del amor es el sexual, tema que aparece en la canción *punk Because the Night Belongs to Lovers* de Patti Smith (Take me now baby here as I am / Pull me close try and understand / Desire is hunger is the fire I breathe / Love is a banquet on which we feed).

Por el contrario, el tema del desamor queda patente en temas como *I will Survive* de Gloria Gaynor, perteneciente a la música *disco-dance* (First I was afraid, I was petrified! / Kept thinking I could never live without you by my side / But then I spent so many nights thinking how you did me wrong / and I grew strong, and I learned how to get along [...]); y *Survivor* de Destiny's Child perteneciente al *blues* (Now that you are out of my life / I'm so much better / You thought that I'd be weak without ya / But I'm stronger [...]). En estas canciones los protagonistas parecen haber superado una ruptura amorosa.

Como conclusión a este apartado, incluimos una de las baladas de amor más célebres de la música *pop*, *My Heart Will Go On* de Celine Dion, tema principal de la banda sonora de la película *Titanic*, que además consiguió un Oscar a la mejor canción en 1997.

My Heart Will Go On

Every night, in my dreams,
I see you, I feel you.
That is how I know you go on.
Far, across the distance
And spaces between us,
You have come to show you go on.

Near, far, wherever you are,
I believe that the heart does go on.
Once more, you opened the door.
And you're here in my heart.
And my heart will go on and on.

Love can touch us one time,

And last for a lifetime.
And never let go till we're gone.
Love was when I loved you,
One true time I hold on to.
In my life, we'll always go on.

Near, far, wherever you are,
I believe that the heart does go on.
Once more, you opened the door.
And you're here in my heart.
And my heart will go on and on.

You're here, there's nothing I fear.
And I know that my heart will go on.
We'll stay, forever this way.
You are safe in my heart.
And my heart will go on and on.

En este último capítulo se ha corroborado la importancia de la música en la sociedad, pues forma una parte esencial de la misma, ya que ninguna cultura carece de música. A través de sus usos y funciones se comprueba por un lado, cómo la música se emplea para el desarrollo de la identidad personal, para comunicarse, y como entretenimiento; pero, por otro lado, la música también tiene funciones como el refuerzo de normas sociales y la continuidad de una cultura. Desde el punto de vista didáctico, que es el que nos atañe, resulta que mediante las canciones se puede aprender no sólo el inglés como lengua extranjera sino también aspectos socioculturales; a saber, con las canciones los estudiantes de la titulación de Filología Inglesa pueden desarrollar al completo su competencia comunicativa, que engloba a su vez distintas competencias: la lingüística, la discursiva, la estratégica, la sociolingüística y la sociocultural. Precisamente estas dos últimas competencias son el objeto de estudio de este capítulo, pues a través de las canciones se puede acometer el análisis de distintas variedades del inglés tanto geográficas como sociales, y además sus distintos registros.

8. CONCLUSIONES

Nuestra propuesta de usar canciones de música popular no sexistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa parte de la base de la importancia de la música en el desarrollo cognitivo. Tal y como se recuerda en el capítulo 2, tanto la capacidad musical como la capacidad lingüística son innatas en los seres humanos. Ahora bien, tanto el lenguaje como la música surgen cuando se practican o ejercitan; prueba de lo contrario son los denominados niños selváticos, en el caso del lenguaje, y las personas que alegan no saber cantar en el segundo caso. Aunque entre ambas capacidades existe una serie de diferencias, también se dan entre ellas similitudes, que precisamente son las que dan valor al uso de canciones en el aprendizaje de una nueva lengua. Conforme a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), tanto el lenguaje como la música —junto a otras inteligencias— son esenciales en la educación de cualquier persona. Por tanto, el uso de canciones influye de forma positiva en su formación.

Asimismo, en las canciones están presentes factores como el afecto y la motivación, elementos que están empezando a demostrar su importancia en cualquier proceso de aprendizaje. De hecho, para llevar a cabo mejor el aprendizaje de una nueva lengua es fundamental hacerlo de forma comunicativa, expresando nuestras emociones, y las canciones son uno de los mejores recursos para abrir el mundo emocional.

Puesto que nuestro propósito es usar las canciones como recurso didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el capítulo 3 se reseña la evolución de la didáctica de lenguas a lo largo de la historia, teniendo en cuenta los tres grandes paradigmas lingüísticos del siglo XX (Estructuralismo, Generativismo y Pragmática) y los diversos métodos didácticos. No obstante, se hace especial hincapié en aquellos métodos

empleados en la enseñanza de una lengua extranjera a través de la música, concretamente en el método Tomatis y la Sugestopedia, que abogan por conseguir un ambiente relajado para facilitar el aprendizaje; en ambos métodos se recurre a voces femeninas tanto por sus connotaciones más emocionales como por su semejanza con las primeras escuchas del feto en el vientre de la madre. Además, para Lozanov y Tomatis la entonación y el ritmo son esenciales desde un punto de vista pedagógico, ya que logran que los estudiantes retengan y memoricen de forma más fácil.

El aprendizaje de una nueva lengua se pone en marcha a través del uso de distintos recursos y la realización de diversas actividades, mediante las que se alcanzan los objetivos planteados al inicio del proceso. Por esta razón se estimó conveniente también la inclusión de un apartado que tratara sobre los diferentes recursos disponibles para la clase de lengua extranjera, así como sobre las características que las actividades didácticas deben tener para que éstas sean realmente efectivas.

Son numerosos los estudios que han defendido el uso de canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, como se refleja al principio del capítulo 4, sobresaliendo los llevados a cabo por Tim Murphey (1990, 1992). Ahora bien, la gran mayoría de ellos se han centrado en la Educación Primaria y Secundaria, de ahí que la Enseñanza Superior haya sido nuestro objeto de estudio. En este nivel educativo se da preferencia al elemento cognitivo sobre el aspecto afectivo, a pesar de ser este último un factor esencial en cualquier ser humano. En nuestra opinión, ambos elementos han de ser complementarios en el proceso de aprendizaje, y el uso de canciones ayudaría a compensar esa carencia del componente afectivo en la enseñanza universitaria. No olvidemos que la música popular constituye uno de los principales entretenimientos de los jóvenes, así que el uso de canciones tendrá aceptación entre los universitarios, tal y como anticipan los resultados de los cuestionarios realizados a distintos grupos de la titulación de Filología Inglesa de la

Universidad de Málaga. Dichos resultados no sólo confirman que la música es uno de los pasatiempos preferidos de los estudiantes, sino que ellos también consideran que el uso de canciones mejoraría el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas implícitas en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Dado que el eje de este trabajo doctoral son las canciones, se decidió confeccionar un corpus de canciones de los principales géneros de la música popular (*country, blues, jazz, rock, soul, pop, disco-dance, heavy metal, punk, reggae* y *rap*), incluido impreso en el Apéndice V y en audio (formato mp3) en el CD. Para su elaboración, el principal criterio que se ha tenido en cuenta ha sido intentar evitar en lo posible las canciones sexistas, eligiendo en su defecto aquellas con menos estereotipos de género. No obstante, dichos estereotipos son reflejo de una realidad social de la que los alumnos tienen que ser conscientes, y por tanto también deben aprender a desarrollar una actitud crítica que les permita reconocer el sexismo de las canciones. Es deber del profesorado reciclar los materiales didácticos, y excluir los que reproduzcan desigualdad y discriminación. En el caso de no poder evitarlos, se debe explicar el tipo de material de que se trata y buscar otros ejemplos que los contrarresten. Secundando las palabras de Silvia Molina Plaza (1997: 434), el uso de canciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera “puede ser un campo fructífero para lograr desarrollar la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, para que todas las personas puedan desarrollar sus potencialidades al máximo independientemente del sexo al que pertenezcan”.

Como acabamos de indicar, el mundo musical no está exento de discriminación, de ahí que nos detengamos en la relación de las mujeres con la música popular, descubriendo su esfuerzo por conseguir un trato más igualitario no sólo en el escenario sino también en la composición musical.

Además, aparte del sexismo social resulta de gran interés estudiar el sexismo lingüístico existente en muchas letras.

Las canciones resultan un buen recurso didáctico para la titulación de Filología Inglesa porque permiten no sólo el desarrollo de las destrezas lingüísticas sino también analizar los distintos niveles lingüísticos, y especialmente los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) del inglés, elementos normalmente relegados a un segundo plano. Son muchas las actividades que se pueden realizar con canciones para desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, prueba de ello son los ejemplos del capítulo 5, y sus aplicaciones prácticas en el Apéndice VI, cuyas canciones también se encuentran en el CD.

Como se explica en el capítulo 6, desde un punto de vista psicolingüístico, los beneficios terapéuticos de la música son especialmente efectivos en personas con problemas lingüísticos. Asimismo, se sabe que la música influye en un mejor rendimiento de los estudiantes; de hecho, son varias las instituciones educativas que utilizan la música como medio de enseñanza.

Uno de los problemas que afecta a los alumnos de una lengua extranjera es la ansiedad, emoción negativa que obstaculiza el desarrollo cognitivo de la nueva lengua. Suele manifestarse especialmente en estudiantes adultos, como los universitarios, entre otros motivos por miedo al ridículo y a no poder comunicarse correctamente en la lengua objeto de estudio. Entre las propuestas para la reducción de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera cabe destacar la del uso de canciones por su poder relajante, ya que consiguen reducir la angustia. Además, las canciones resultan ser una excelente fuente de motivación, elemento esencial para el aprendizaje de una nueva lengua.

Por último, desde la perspectiva sociolingüística del capítulo 7, no debemos olvidar la importancia de la música en la sociedad, ya que ninguna

cultura carece de música. Ésta se emplea para comunicarse o bien como entretenimiento, pero la música también funciona como refuerzo de las normas sociales que dan continuidad a las distintas culturas.

Desde el punto de vista didáctico, que es el que nos atañe, mediante las canciones se puede aprender no sólo el inglés como lengua extranjera sino también aspectos de su cultura y sociedad; es decir, a través de las canciones los estudiantes de Filología Inglesa desarrollarán no sólo la competencia lingüística, sino también la sociolingüística y la sociocultural. En efecto, las canciones proporcionan información de gran valor respecto a las costumbres de las sociedades de habla inglesa, al mismo tiempo que permiten el análisis de distintas variedades lingüísticas y registros, que también se recogen en el CD.

Al comienzo de esta tesis se plantearon una serie de hipótesis que se han ido probando a lo largo de todos estos capítulos. Las tres hipótesis de partida, tomadas del trabajo doctoral de Tim Murphey (1990), se han validado de nuevo, pero en esta ocasión teniendo en cuenta no sólo las canciones *pop* sino la mayoría de los géneros de la música popular.

1) Las canciones de música popular poseen un lenguaje relativamente sencillo, repetitivo y en consecuencia más fácil de aprender. Efectivamente, las canciones suelen contener un vocabulario simple (por ejemplo, sustantivos como *friend, life, time*, etc.; verbos como *to be, to have, to love*, etc.; adjetivos como *hard, strong, wrong*, etc.). Asimismo, son frecuentes las repeticiones, tal y como ilustra el siguiente fragmento de la canción de Patsy Cline:

I Fall to Pieces

[...]
You want me to act like we've never kissed
You want me to forget, pretend we've never met
[...]

Obviamente, el lenguaje sencillo y repetitivo de las canciones facilita su aprendizaje.

2) Las canciones de música popular poseen rasgos afectivos que involucran al oyente. Tal y como se vio en el capítulo 2, la música se procesa en el hemisferio derecho del cerebro, responsable también de controlar las emociones. De hecho, la afectividad es una característica innata de los seres humanos, toda su vida está impregnada de emociones positivas y negativas. Las canciones suelen estar presentes en los momentos más importantes de la vida de las personas, y por eso adquieren un significado especial para los oyentes.

3) El vocabulario empleado es similar al de las conversaciones. El registro coloquial se caracteriza por el empleo de contracciones, abreviaciones, el uso de expresiones agramaticales, etc., rasgos que se pueden encontrar en la mayoría de las letras de las canciones.

A continuación procedemos a verificar las tres hipótesis que nosotros añadimos. La primera hipótesis era que las canciones representan el recurso didáctico más completo para los estudiantes de Filología Inglesa, ya que en esta titulación prima el enfoque comunicativo. Teniendo en cuenta la investigación llevada a cabo, podemos concluir que efectivamente las canciones constituyen el recurso didáctico más completo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por diversas razones:

1) Representan una fuente de material auténtico y real, especialmente valorado por el actual paradigma de la pragmática.

2) Emplean el canal oral y también el escrito, lo que permite trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), fundamentales en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

3) Son idóneas por su extensión para analizar los distintos niveles lingüísticos, especialmente los elementos suprasegmentales de la lengua, aspecto normalmente descuidado en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

4) Desarrollan no sólo la competencia lingüística, la discursiva y la estratégica, sino también la sociolingüística y la sociocultural.

5) Resultan de gran interés para el alumnado universitario, lo que proporciona una mejor predisposición al aprendizaje, que a su vez será más duradero.

Esta última razón enlaza directamente con nuestra segunda hipótesis, que el uso de canciones reduce la “ansiedad estado” o “Foreign Language Anxiety”, aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua en el nivel universitario, dado que ésta es más pronunciada entre alumnos adultos debido a factores sociales y psicológicos. El uso de canciones no sólo es de interés para los estudiantes sino que también resulta un material muy motivador, que en última instancia repercute en una reducción o desaparición de la ansiedad. Si tenemos en cuenta los cuestionarios llevados a cabo en este trabajo doctoral, los datos analizados muestran ambas cuestiones, tanto la gran predisposición de los alumnos a trabajar con este tipo de recurso didáctico como la creencia en su eficacia para reducir la ansiedad.

Nuestra tercera y última hipótesis hace referencia a que las canciones de música popular no sexistas son de gran valor en la formación sociocultural de futuros profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa. La mayoría de los estudiantes de Filología Inglesa se dedicarán profesionalmente a la docencia, y un buen profesor no debe limitar su enseñanza a los aspectos lingüísticos, pues el aprendizaje de una nueva lengua —conforme al enfoque comunicativo— implica también el conocimiento de la sociedad que la habla y de su cultura. Por ello es muy importante que con estos futuros docentes se usen canciones de contenido no sexista, ya que son una fuente de formación no sólo lingüística, sino también sociolingüística y sociocultural. Debemos

evitar transmitir estereotipos de género, especialmente en una época tan concienciada con la violencia contra las mujeres.

En conclusión, entre las tesis para usar canciones de música popular no sexistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa cabe destacar que facilitan el aprendizaje de la competencia comunicativa (desde una perspectiva sociolingüística), que motivan al alumnado universitario al mismo tiempo que reducen su ansiedad (desde una perspectiva psicolingüística), y que enriquecen la formación integral de los futuros docentes de lengua inglesa (desde una perspectiva sociocultural). Para finalizar, en palabras de Dubin (1974: 2): “One can utilize songs as presentation contexts, as reinforcement material, as vehicles through which to teach all of the language skills —and as medium through which to present some of the most important cultural themes that pervade language and modern life”.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOTT, Marilyn. 2002. "Using music to promote L2 learning among adult learners", en *TESOL Journal* 11 (1), 10-17.
- ADELL, Joan Elies. 1995. *La ficción del original. Documentos de trabajo*. Valencia, Eutopías.
- ADELL, Joan-Elies. 1998. *La música en la era digital: la cultura de masas como simulacro*. Lleida, Editorial Milenio.
- AGOST, Rosa. 1999. *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona, Editorial Ariel.
- ALASJÄRVI, Päivi. 2002. *Rap English*, en <www.uta.fi/FAST/US1/P1/alas-rap.html> (01/08/02).
- ALCÁNTARA. D. F. 1992. "La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S.", en ETXEBERRIA, Feli y ARZAMENDI, Jesús. eds. *Bilingüismo y Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*. Bilbao, Servicio editorial Universidad del País Vasco, 109-119.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique. 1990. *3 Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Editorial Marfil.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique et al. 1993. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones Rialp.
- ALGUACIL, Gloria. *Sugestopedia. Pedagogía Desuggestiva*, en <www.npp-sugestopedia.com> (06/11/2003).
- ALLWRIGHT, Dick y BAILEY, Kathleen M. 1991. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ALVIN, Juliette. 1967. *Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós.

- AMARO MEDINA, Lorenzo. 2005. *La música como terapia*. Instituto Superior de Ciencias Terapéuticas y Educativas <www.iscte.es> (18/01/05).
- ARNOLD, Jane. 1998. "Towards more humanistic English teaching", en *ELT Journal* 52 (3), 235-242.
- ARNOLD, Jane. ed. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge Cambridge University Press.
- ARNOLD, Jane. 2002. "Affect in language learning: Why?", en MOLINA NAVARRETE, Francisca y LUQUE AGULLÓ, Gloria. eds. *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción*. Jaén, Universidad de Jaén, 75-80.
- ARNOLD, Jane y FONSECA, M^a Carmen. 2004. "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", en *International Journal of English Studies* 4 (1), 119-136.
- AZOFRA, María José. 2000. *Cuadernos Metodológicos. Cuestionarios*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BANCROFT, W. Jane. 1982. "The Tomatis Method and Suggestopedia: A Comparative Study", en *International Conference of the Society for Accelerative Learning and Teaching* 7 (1), 3-18.
- BARBER, Elizabeth J. W. 1980. "Language acquisition and applied linguistics", en *ADFL Bulletin* 12, 26-32.
- BARKIN, Elaine y HAMESSLEY, Lydia. 1999. *Audible Traces. Gender, Identity and Music*. Zurich, Carciofoli Verlagshaus.
- BAUMLIN, Tita French. 1998. "MTV in the Composition Classroom", en *ERIC* (ED 425703 Online 10/02/05) Springfield (MO).
- BAYTON, Mavis. 1998. *Frock Rock. Women Performing Popular Music*. Oxford, Oxford University Press.
- BECKER, Audrey. 1990. "New Lyrics by Women: A Feminist Alternative", en *Journal of Popular Culture* 24 (1), 1-22.

- BENZÓN, Rolando. 1992. *Manual de musicoterapia*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- BESTARD MONROIG, Juan y PÉREZ MARTÍN, M^a Concepción. 1992. *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BJÖRNBERG, Alf. 1993. "Teach you to rock ? Popular music in the university music department", en *Popular Music* 12 (1), 69-77.
- BILLOWS, F. 1961. *The techniques of Language Teaching*. Londres, Longman.
- BLOOD, Anne J. y Zatorre Robert J. 2001. "Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion", en *Proceedings of the National Academy of Sciences* 98 (20), 11818-11823.
- BLOOMFIELD, Terry. 1993. "Resisting songs: negative dialectics in pop", en *Popular Music* 12 (1), 13-31.
- BOLINGER, Dwight. 1989. *Intonation and its Uses. Melody in Grammar and Discourse*. Londres, Edward Arnold.
- BOOTH, Mark W. 1981. *The Experience of Songs*. New Haven, Yale University Press.
- BRACKETT, David. 1995. *Interpreting Popular Music*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRADBY, Barbara. 1993. "Sampling sexuality: Gender, technology and the body in dance music", en *Popular Music* 12 (2), 155-176.
- BRETT, Philip et al. eds. 1994. *Queering the Pitch. The New Gay and Lesbian Musicology*. Londres, Routledge.
- BROWN, James W. 1975. "For a Pedagogy of the Song-Poem", en *The French Review* XLIX (1), 23-31.
- BRUNER, Jerome. 1966. *Learning about Learning*. Washington DC, United States Government Printing Office.

- CALERO FERNÁNDEZ, M^a Ángeles. 1999. *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid, Narcea Ediciones.
- CALVET, Louis-Jean. 1980. *La Chanson dans la Classe de Français Langue Étrangère*. París, CLE International.
- CALVIÑO MUÑOZ, Paloma. 1992. *Procedimientos de expresividad en la canción popular francesa y española*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- CAMPBELL, Christine M. y ORTIZ, José. 1991. "Helping Students Overcome Foreign Language Anxiety: A Foreign Language Anxiety Workshop", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 153-168.
- CAMPBELL, Don. 1998. *El Efecto Mozart* (Trad. de Amelia Brito). Barcelona, Ediciones Urano.
- CAMPBELL, Don. 2001. *El Efecto Mozart para niños* (Trad. de Amelia Brito). Barcelona, Ediciones Urano.
- CAMPBELL, Stuart. 1998. *Translation into the Second Language*. Londres, Longman.
- CAMPO del, Patxi. 1997. *La música como proceso humano*. Salamanca, Amaru Ediciones.
- CARROLL, Lewis. 1962. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass*. Middlesex, Puffin Books.
- CARROLL, Lewis. 1997. *Alicia en el país de las maravillas* (Trad. de Luis Maristany). Barcelona, Vives Vives.
- CASHMORE, E. Ellis. 1987. "Shades of Black, Shades of White", en LULL, James. ed. *Popular Music and Communication*. Newbury Park y Londres, SAGE Publications, 245-247.

- CASS, Graham y PISKE, Albrecht. 1977. "Pedagogical Pop. A practical Guide to Using Pop Music in English Language Teaching", en *Praxis des Neuschprachlichen unterrichts* 24 (2), 131-139.
- CELCE-MURCIA, Marianne y HILLES, Sharon. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford, Oxford University Press.
- CEREZAL, Fernando. 1999. *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Madrid, Servicio de publicaciones de la universidad de Alcalá.
- CHAMBERS, Iain. 1985. *Urban Rhythms. Pop Music and Popular Culture*. Londres, Macmillan Education LTD.
- CHAMBERS, J. K. y TRUDGILL, Peter John. 1980. *Dialectology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CHASTAGNER, Claude. 1999. "The Parents' Music Resource Center: from Information to censorship", en *Popular Music* 18 (2), 179-192.
- CHASTAIN, Kenneth. 1975. "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition", en *Language Learning* 25 (1), 153-161.
- CHAUME VARELA, Frederic. 1997. "La traducción audiovisual: estado de la cuestión", en VEGA, Miguel Ángel y MARTÍN-GAITERO, Rafael. eds. *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid, Editorial Complutense.
- CHAUME VARELA, Frederic. 2001. "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción", en AGOST, Rosa y CHAUME, Frederic. eds. *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I, 77-88.
- CHRISTENSON, Peter y PETERSON, J. 1988. "Genre and gender in the structure of music preferences", en *Communication Research* 15 (3), 282-301.
- CHRISTENSON, Peter y ROBERTS, Donald F. 1998. *It's Not Only Rock & Roll*. Nueva Jersey, Hampton Press INC.

- CILLERO, Antonio. 1994⁷. *Beatles 2*. Barcelona, Ediciones Júcar.
- CLAERR, Thomas A. y GARGAN, Richard. 1984. "The Role of Songs in the Foreign Language Classroom", en SNYDER, Bárbara. ed. *Look Out World, Here We Come*. Columbus, Ohio Modern Language Teachers Association, 28-32.
- CLARK, J. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- CLINE, Cheryl. 1995. "Little songs of misogyny", en McDONNELL, Evelyn y POWERS eds. 1995. *Rock She Wrote*. Londres, Plexus, 369-375.
- COATES, Jennifer y CAMERON, Deborah. eds. 1988. *Women in Their Speech Communities. New Perspectives on Language and Sex*. Londres, Longman.
- COATES, Jennifer. ed. 1998. *Language and Gender: A Reader*. Oxford, Blackwell Publishers.
- COATES, Jennifer. 1993. *Women, Men and Language*. Londres, Longman.
- COATES, Norma. 1997. "(R)evolution now? Rock and the political potential of gender", en WHITELEY, Sheila. ed. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge, 50-64.
- COHEN, Sara. 1991. *Rock Culture in Liverpool. Popular music in the making*. Oxford, Oxford University Press.
- COHEN, Sara. 1997. "Men making a scene. Rock music and the production of gender", en WHITELEY, Sheila. ed. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge, 17-36.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLINA, Sonia. 2002. "Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies", en *The Translator* 8 (1), 1-24.

- COOK, Nicholas. 2001. *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música* (Trad. de Luis Gago). Madrid, Alianza Editorial.
- COOPER, Virginia W. 1985. "Women in Popular Music: A Quantitative Analysis of Feminine Images Over Time", en *Sex Roles* 13 (9/10), 499-506.
- COULOMBE, Renee T. 1999. "The Insatiable Banshee. Voracious vocalizing... Riot Grrrl and the Blues", en BARKIN, Elaine y HAMESSLEY, Lydia. eds. *Audible Traces. Gender, Identity and Music*. Zurich y Los Ángeles, Carciofoli Verlagshaus, 257-272.
- CRADE, M. y LOVETT, S. 1988. "Fetal response to sound stimulation: preliminary report exploring use of sound stimulation in routine obstetrical ultrasound examinations" en *Journal of Ultrasound in Medicine* (7/9), 499-503.
- CRANMER, David y LAROY, Clement. 1992. *Musical Openings. Using Music in the Language Classroom*. Harlow, Longman.
- CROOKALL, David, y OXFORD, Rebecca. 1991. "Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 141-150.
- CRYSTAL, David. 1971. *Linguistics*. Middlesex, Penguin Books.
- CRYSTAL, David. 1986. "Prosodic Development", en FLETCHER, Paul y GARMAN, Michael. eds. *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David. 1997²a. *The Cambridge Encyclopedia of the Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David. 1997²b. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

- CUBITT, Sean. 1991. *Timeshift. On Video Culture*. Londres, Routledge.
- CUENCA, Carme Manuel. 1988. "Singing in the class", en *Aula de inglés* 7 (2-3), 14-17.
- CURA, Amaia et al. 2004. "Using pop songs to develop cross-curricular themes", en *The Macmillan Magazine* 3, 6-7.
- DACHS, David. 1969. *American Pop*. Nueva York, Scholastic Book Services.
- DAKIN, Julian. 1968. *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. Harlow, Longman.
- DALE, Philip S. 1972. *Language Development. Structure and Function*. Hindsdale (ILL), The Dryden Press.
- DESPINS, Jean-Paul. 1996. *La música y el cerebro* (Trad. de María Renata Segura). Barcelona, Gedisa.
- DETHIER, Brock. 2003. *From Dylan to Donne. Bridging English and Music*. Portsmouth, Heinemann.
- DÍAZ, Joaquín. 1971. *Palabras ocultas en la canción folklórica*. Madrid, Taurus.
- DIBBEN, Nicola. 1999. "Representation of femininity in popular music", en *Popular Music* 18 (3), 331-355.
- DILLARD, J. L. 1972. *Black English. Its History and Usage in the United States*. Nueva York, Random House.
- DIYANNI, Robert. 1998. *Literature. Reading Fiction, Poetry, Drama, and the Essay*. Boston, McGraw Hill.
- DOMINICK, Joseph. 1996⁵. *The Dynamics of Mass Communication*. Nueva York, McGraw Hill.
- DOMONEY, Liz y HARRIS, Simon. 1993. "Justified and ancient: pop music in EFL classrooms", en *ELT Journal* 47 (3), 234-241.
- DÖRNYEI, Zoltán y CSIZÉR, K. 1998. "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study" en *Language Teaching Research* 2, 203-229.

- DÖRNYEI, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- DOS SANTOS, Manuel. 1985. "Popular Songs in the Classroom", en *Newsletter for Spanish Teachers of English* 1, 9-10.
- DOUGLAS, Susan J. 1994. *Where the Girls Are*. Londres, Penguin Books.
- DOWLING W. Jay y HARWOOD Dane L. 1986. *Music Cognition*. Nueva York, Academic Press.
- DUBIN, Fraida. 1974. "Pop, Rock and Folk Music: An Overlooked Resource", en *English Teaching Forum* 12 (3), 1-5.
- DUBIN, Fraida y OLSHTAIN, Elite. 1977. *Facilitating Language Learning. A Guidebook for The ESL/EFL Teacher*. Nueva York, McGraw-Hill International Book Company.
- DUDENEY, Gavin. 2000. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DUFF, Alan. 1989. *Translation*. Oxford, Oxford University Press.
- DULAY, Heidi, BURT, Marina y KRASHEN, Stephen. 1982. *Language Two*. Oxford, Oxford University Press.
- DURÁN GIMÉNEZ-RICO, Isabel. 1994. "Lo masculino y lo femenino en la canción ligera: una audición comparativa", en CARAMÉS, José Luis y GONZÁLEZ, Santiago. eds. *Género y sexo en el discurso artístico*. Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 257-284.
- EDWARDS, June Caroline. 1997. *Using Music for Second Language Purposes*. (Tesis de Master) California State University. UMI 1387192.

- EDWARDS, Nathan. 2000. "Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study", en *English for Specific Purposes* 19, 291-296.
- ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- ESCUTIA, Marciano. 2005. "El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los pronombres clíticos en español" en *Atlantis* 27 (1), 39-51.
- FALCES SIERRA, Marta, DÍAZ DUEÑAS, Mercedes y PÉREZ FERNÁNDEZ, José María. eds. 2002. *Actas del 25º Congreso AEDEAN*. (CD-ROM) Granada, Universidad de Granada.
- FANLO, Alicia y MONREAL, M^a Eugenia. 1986. "Cantamos en clase", en *Aula de inglés* 5 (3), 8.
- FÉLIX FERNÁNDEZ, Leandro y ORTEGA ARJONILLA, Emilio. coords. 1997. *Estudios sobre traducción e interpretación. Actas de las I Jornadas Internacionales de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga*. Málaga, CEDMA.
- FONSECA MORA, Carmen. 1999. *El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua* (Tesis doctoral) Universidad de Huelva. UMI 3044868.
- FONSECA MORA, Carmen. 2000. "Foreign Language Acquisition and Melody Singing", en *ELT Journal* 54 (2), 146-152.
- FONSECA MORA, Carmen. 2001. "La comprensión oral de mensajes verbales en L2: Los elementos no lingüísticos", en BRUTON, Anthony y RAMÍREZ, Belén. eds. *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- FORMAN, Murray. 2000. "'Represent': Race, space and place in rap music", en *Popular Music* 19 (1), 65-90.

- FOSS, Karen A. y REITZEL, Armeda C. 1991. "A Relational Model for Managing Second Language Anxiety" en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 129-140.
- FOSTER-KUEHN, Myrna. 1998. "Gender and Communication: The Influence of Gender on Language and Communication", en MUSIALOWSKI ASHCRAFT, Donna. ed. *Women's Work: A Survey of Scholarship By and About Women*. Londres, The Haworth Press.
- FOWLER, Floyd J. 1995. *Improving Survey Questions*. California, Sage Publications.
- FOWLER, W. S. 1982 "Criterios para la elección de un libro de texto", en PUJANTE, Ángel Luis y HYDE, John. eds. *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- FREUDIGER, Patricia y ALMQUIST, Elizabeth. 1978. "Male and Female Roles in the Lyrics of Three Genres of Contemporary Music", en *Sex Roles* 4 (1), 51-65.
- FRITH, Simon. 1981. *Sounds Effects: Youth, Leisure and the Politics of Rock'n'Roll*. Nueva York, Patheon.
- FRITH, Simon. 1988. "Why Do Songs Have Words", en FRITH, Simon. *Music for Pleasure. Essays in the Sociology of Pop*. Surrey, Polity Press.
- FRITH, Simon. ed. 1989. *World Music, Politics and Social Change*. Manchester, Manchester University Press.
- FRITH, Simon. 2001. "Hacia una estética de la música popular", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Editorial Trotta.
- FUBINI, Enrico. 1994. *Música y lenguaje en la estética contemporánea* (Trad. de Carlos Guillermo Pérez de Aranda). Madrid, Alianza Editorial.

- FUENTES LUQUE, Adrián. 2001. “Aspectos profesionales y técnicos de la traducción audiovisual, con especial referencia al caso de España”, en *Trans* 5, 143-152.
- FUERTES OLIVERA, PEDRO A. 1992. *Mujer, lenguaje y sociedad: los estereotipos de género en inglés y en español*. Madrid, Centro Asesor de la Mujer.
- GALLEGOS ROSILLO, José Antonio. 2001. “El capricho de la traducción poética”, en *Trans* 5, 77-90.
- GAMMON, Vic. 1984 “ ‘Not appreciated in Worthing?’ Class expression and popular song texts in mid-nineteenth-century Britain”, en *Popular Music* 4, 5-24.
- GARCÍA DE LA FUENTE, Olegario. 1994. *Metodología de la investigación científica*. Madrid, Editorial CEES.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro. 1999. “El español, una lengua no sexista”, en FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, M^a Dolores, MEDINA GUERRA, Antonia M^a y TAILLEFER DE HAYA, Lidia. eds. *El sexismo en el lenguaje*. Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 51-76.
- GARCÍA RUIPÉREZ, Purificación et al. 1988. “Some suggestions on the use of songs in ELT”, en *Newsletter for Spanish Teachers of English* 3, 19-22.
- GARDNER, Howard. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, Howard. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, Robert C. 1960. *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Montreal, McGill University.
- GARDNER, Robert C. y LAMBERT, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (MA), Newbury House.

- GATTI-TAYLOR, Marisa. 1980. "Songs as a Linguistic and Cultural Resource in the Intermediate Italian Class", en *Foreign Language Annals* 13 (6), 465-469.
- GAY, Paul du et al. 1997. *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- GOLDEN, Seán. 1997. "Whose morsel of lips will you bite?", en POYATOS, Fernando, ed. *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- GONZÁLEZ DE CASTEJÓN, María Luisa. 1989. "Lend songs an ear", en *Actas: IV Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 48-59.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Paloma. 2005. *Suggestions for a Syllabus Design*. Sevilla, Editorial MAD.
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. 1986. *Veinte años de canción en España (1963-1983)*. Madrid, Grupo Cultural Zero.
- GOW, Joe. 1992. "Music video as communication: Popular formulas and emerging genres", en *Journal of Popular Culture* 26 (2), 41-70.
- GRAHAM, Carolyn. 1978. *Jazz Chants*. Oxford, Oxford University Press.
- GRAHAM, Carolyn. 1993a. *Small Talk: More Jazz Chants*. Oxford, Oxford University Press.
- GRAHAM, Carolyn. 1993b. *Grammarchants: More Jazz Chants*. Oxford, Oxford University Press.
- GRAMLEY, Stephan y PÄTZOLD, Kurt- Michael. 1992. *A Survey of Modern English*. Londres, Routledge.
- GRAMSCI, Antonio. 1975. *Cuaderni del carcere*. Turín, Einaudi.
- GRAVENALL, Betty. 1949. "Music in Language-Teaching", en *English Language Teaching* 3 (5), 123-127.

- GRAZIANO, Amy, PETERSON, Matthew y SHAW, Gordon. 1999. "Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-Temporal Training", en *Neurological Research* 21, 139-152.
- GREEN, Lucy. 2001. *Música, género y educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- GREIG, Charlotte. 1997. "Female Identity and the woman songwriter", en WHITELEY, Sheila. ed. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge, 168-177.
- GRIFFEE, Dale T. 1992. *Songs in Action*. Prentice Hall.
- GUIJARRO, Santiago y SALVADOR, Miguel. eds. 1992. *La Biblia*. Madrid, La casa de la Biblia.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen y CASTRO PRIETO, Paloma. 1998. *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid, Editorial La Muralla.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirwood. 1978. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold.
- HANCOCK, Mark. 1998. *Singing Grammar. Teaching Grammar through Songs*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HANSEN, Christine y HANSEN, Randal D. 1991. "Schematic Information Processing of Heavy Metal Lyrics", en *Communication Research* 18 (3), 373-411.
- HARRIS, Roy y TAYLOR, Talbot J. 1997. *Landmarks in Linguistic Thought I: The Western Tradition from Socrates to Saussure*. Cornwall, Routledge.
- HASTINGS, Bob. 2004. "Can we do a song?", en *Teacherline* 20, 8-9.
- HATCH, David y MILLWARD Stephen. 1987. *From Blues to Rock. An Analytical History of Pop Music*. Manchester, Manchester University Press.

- HAMM, Charles. 1995. *Putting Popular Music in its Place*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAWKINS, Stan. 1996. "Perspectives in popular musicology: music, Lennox and meaning in 1990s pop", en *Popular Music* 15 (1), 17-36.
- HEATH, Peter. 1988. *On Language: the Diversity of Human Language-structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HELM-ESTABROOKS, Nancy y ALBERT, Martin L. 1994. *Manual de Terapia de la Afasia* (Trad. de Sara B. Fernández Guinea). Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- HEPPER, P. G. 1988. "Fetal 'soap' addiction", en *Lancet* 11 (1), 1347-1348.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. 1996. "Modelos sociolingüísticos en la literatura musical", en POZUELO YVANCOS, José María y VICENTE GÓMEZ, Francisco. eds. *Mundos de Ficción II: Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*. Murcia, Universidad de Murcia, 871-880.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. 1997. "Sociolingüística y enseñanza de lenguas extranjeras", en OTAL, José Luis, FORTANET, Inmaculada y CODINA, Victòria. eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 523-529.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel. 1999. *Geolingüística. Modelos de interpretación geográfica para lingüistas*. Murcia, Universidad de Murcia.
- HERVEY, Sándor et al. 1995. *Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English*. Londres, Routledge.
- HEWITT, Elaine. 2000. "A study of pop-song translations", en *Perspectives: Studies in Translatology* 8 (3), 187-195.
- HODGE, Robert. 1985. "Song", en VAN DIJK, T. ed. *Discourse and Literature*. Amsterdam, John Benjamins, 121-135.

- HOLMES, Vicki L. y MOULTON Margaret R. 2001. *Writing Simple Poems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B. y COPE, Jo Ann. 1991. “Foreign Language Classroom Anxiety”, en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall. 27-36.
- HORWITZ, Elaine K. 1997. “Some suggestions for decreasing FLA: part 2”, en *MIE Journal* 8, 48-53.
- HOSOKAWA, S. 1984. “The walkman effect”, en *Popular Music* 4, 165-180.
- HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- HURTADO, Amparo. 1995. “La traductología”, en LE BEL, Édith. ed. *Le masquet et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y practices*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 9-20.
- HYDEN, Colleen y McANDLESS, N. Jane. 1983. “Men and women as portrayed in the lyrics of contemporary music”, en *Popular Music and Society* 9 (2), 19-26.
- IRIGARARY, Luce. 1985. *This Sex Which is not One*. Nueva York, Cornell University Press, 23-33 y 68-85.
- IRIONDO, Fernando. 2005. “Hip hop una revolución global”, en *Magazine El Semanal* (17/04/2005), 28-34.
- JACKENDOFF, Ray. 1992. *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- JEAN-BAPTISTE, Alfred. 1992. *Caribbean English and the Literacy Tutor – A Manual* en www.nald.ca/fulltext/caribb/contents.htm (18/08/2004).
- JESPERSEN, Otto. 1922. *Language, its Nature, Development, and Origin*. Londres, George Allen & Unwin LTD.

- JOLLY, Yukiko S. 1975. "The Use of Songs in Teaching Foreign Languages", en *Modern Language Journal* 59, 11-14.
- JORDAN, R.R. y MACKAY, R. 1976. *A Handbook for English Language Assistants*. Londres, Collins Clear-Type Press.
- KERLINGER, Fred N. 2002⁴. *Investigación del comportamiento*. Méjico, McGraw-Hill.
- KILGOUR, Andrea R., JAKOBSON, Lorna S. y CUDDY, Lola L. 2000. "Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall", en *Memory & Cognition* 28 (5), 700-710.
- KLEINMANN, Howard H. 1977. "Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition", en *Language Learning* 27 (1), 93-107.
- KNOTT, Kathleen. 1985. "From songs lyrics to photo-story", en *Practical English Teaching* 5 (4), 42-45.
- KOELSCH, Stefan et al. 2004. "Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing" en *Nature Neuroscience* 7 (3), 302-307.
- KOIZUMI, Kyoko. 2002. "Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites", en *Popular Music* 21 (1), 107-125.
- KRAEMER, D. J. M. et al. 2005. "Musical Imagery: Sound of silence activates auditory cortex", en *Nature* 434 (7030), 158.
- KRASHEN, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen y TERRELL, Tracy. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen. 1987. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres, Longman.

- KRASHEN, Stephen. 1989. *Language Acquisition and Language Education*. Londres, Prentice Hall International.
- KRIMS, Adam. 2001. *Rap Music and the Poetics of Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KUBEY, Robert y LARSON, Reed. 1990. "The Use and Experience of the New Video Media among Children and Young Adolescents", en *Communication Research* 17 (1), 107-130.
- LABIOSA, Libyan y DRISCOLL, Chris. 1999. "Music at the International Center for Accelerative Learning", en *Humanising Language Teaching Magazine* 1 (6).
- LABOV, William. 1982³. *The Social Stratification of English in New York*. City Washington, Georgetown University Press.
- LAMB, Martin. 2004. "Integrative motivation in a globalizing world", en *System* 32, 3-19.
- LANE, June. 1981. *Using Country Music to Teach Language Arts*, en ERIC (ED 213012 Online 14/02/03) Peoria (ILL).
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael H. 1994. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres, Longman.
- LEACH, Elizabeth Eva. 2001. "Vicars of 'Wannabe': authenticity and the Spice Girls", en *Popular Music* 20 (2), 143-167.
- LECANUET, J. P. 1996. "Prenatal auditory experience", en DELIÈGE, Irene y SLOBODA, John. eds. *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford, Oxford University Press.
- LEE, W. y DODDERIDGE, M. 1963. *Time for a Song: A Book of Songs for Overseas Learners of English*. Harlow, Longman.
- LEMS, Kristin. 1996. *For a Song: Music across the ESL Curriculum*, en ERIC (ED 396524 Online 14/02/03) Chicago (ILL).

- LENG, Xiaodan y SHAW, Gordon. 1991. "Toward a Neural Theory of Higher Brain Function Using Music as a Window", en *Concepts in Neurosciencie* 2 (2), 229-258.
- LENNEBERG, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- LERNER, Alan Jay. 1997. *My Fair Lady*. Harlow, Pearson Education Limited.
- LIEBERMAN, Philip. 1986. "The Acquisition of Intonation by Infants: Physiology and Neural Control", en JOHN-LEWIS, Catherine. ed. *Intonation in Discourse*. Londres, Croom Helm, 239-257.
- LIGHTBOWN, Patsy M. y SPADA, Nina. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford, Oxford University Press.
- LINDSTRÖN, K. coord. 1991. *En el Aula de Inglés. Metodología Práctica para la Enseñanza de Jóvenes Principiantes*. Harlow, Longman.
- LIVINSTONE, Frank B. 1973. "Did the Australopithecines Sing?", en *Current Anthropology* 14 (1-2), 25-29.
- LOMAX, Alan. 2001. "Estructuras de la canción y estructura social", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Editorial Trotta.
- LONT, Cynthia M. 1992. "Women's Music. No Longer a Small Private Party", en GAROFALO, Revé. ed. *Rockin' the Boat: Mass Music and Mass Movements*. Boston, South End Press.
- MacINTYRE, Peter D. y GARDNER, Robert C. 1991a. "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", en *Language Learning* 41 (1), 85-117.
- MacINTYRE, Peter D. y GARDNER, Robert C. 1991b. "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 41-53.

- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel et al. 1989. “Metodología para la explotación de las canciones en el aula de inglés” en GARRUDO CARABIAS, Francisco y COMESAÑA RINCÓN, Joaquín. eds. *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla, Asociación Española de Lingüística Aplicada, 335-341.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel et al. 1990. “Posibilidades didácticas de las canciones en la clase de inglés”, en JIMÉNEZ RAYA, Manuel y DORREGO TIKTIN, M^a José. eds. *Actas: V Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 127-142.
- MADRID FERNÁNDEZ, Daniel y McLAREN, Neil. 1995. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid, Editorial La Calesa.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan. 1987. *Sounds Intriguing. Resource Material for Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan. 1990. *Drama Techniques in Language Learning. A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MARCO, Joaquín, ed. 1973. *Los movimientos pop*. Barcelona, Salvat editores.
- MARIN, Oscar. 1982. “Neurological aspects of music perception and performance”, en DEUSTCH, Diana. *The Psychology of Music*. Londres, Academic Press, 453-477.
- MARTÍN, Sabas. coord. 1998. *Radio 3: 20 años. Una crónica de la cultura Pop en España*. Valencia, Editorial La Máscara.
- MARTÍNEZ, Catalina. 1984. “Traducción de la canción”, en *Babel: Revista de los Estudiantes de la EUTI* 1, 105-116.
- MARTOS COLLADO, M^a Rosa. 1990. “Los materiales auxiliares: el «armario de recursos»”, en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 124-135.

- MATA BARREIRO, Carmen. 1990. "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas", en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 158-171.
- MAYORAL, Roberto, KELLY, Dorothy y GALLARDO, Natividad. 1986. "Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción (I)", en FERNÁNDEZ, F. ed. *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 95-105.
- McCLARY, Susan. 1991. *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- McCLEAN, A. 1983. "Rock as Literature: Springsteen's The River", en *English Teaching Forum* 16 (4), 43-45.
- McDONNELL, Evelyn y POWERS, Ann. 1995. *Rock She Wrote*. Londres, Plexus.
- McLAREN, Neil. 2003. "Linguistic Patriotism: Aspects of the Language of Some National Anthems", en LUQUE AGULLÓ, Gloria, BUENO GONZÁLEZ, Antonio y TEJADA MOLINA, Gabriel. eds. *Las lenguas en un mundo global (CD-ROM)* Jaén, Universidad de Jaén, 85-122.
- McROBBIE, Angela. ed. 1989. *Zoot Suits and Second-Hand Dresses. An Anthology of Fashion and Music*. Basingstoke, Macmillan.
- McROBBIE, Angela. 1999. *In the Culture Society. Art, Fashion and Popular Music*. Londres, Routledge.
- McROBBIE, Angela. 2000. *Feminism and Youth Culture*. Basingstoke, Macmillan Press.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. 1973. *Mis páginas preferidas. Temas literarios*. Madrid, Gredos.
- MERINO, José. 1988. *Miscelánea Inglesa*. Madrid, Editorial Anglo-Didáctica.

- MERRIAM, Alan P. 2001. "Usos y funciones", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Editorial Trotta.
- MIDDLETON, Richard y MUNCIE, John. 1981. "Pop Culture, Pop Music and Post-war Youth: Countercultures", en *Block 5: Politics, Ideology and Popular Culture* (1). Milton Keynes, Open University Press.
- MIDDLETON, Richard. 1997. *Understanding Pop Music*. Milton Keynes, Open University Press.
- MILLER, Leon K. 1989. *Musical Savants. Exceptional Skill in the Mentally Retarded*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MILLS, Sara. 1994. "Close Encounters of a Feminist Kind: Transitivity Analysis and Pop Lyrics", en WALES, Katie. ed. *Feminist Linguistics in Literary Criticism*. Suffolk, D. S. Brewer, 137-157.
- MILROY, Leslie. 1980. *Language and Social Networks*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.
- MOISALA, Pirkko y DIAMOND, Beverley. eds. 2000. *Music and Gender*. Chicago, University of Illinois Press.
- MOLINA PLAZA, Silvia. 1997. *Lengua y discriminación genérica en los libros de texto de ELT*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MONTES MOZO, Catalina. 1980. "Posible interferencia de la música en el aprendizaje de lenguas modernas", en *Studia Zamorensia* 1, 285-289.
- MONTGOMERY, Martin. 1995. *An Introduction to Language and Society*. Londres, Routledge.
- MUROS, Jesús et al. 1998. *Music through English*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MURPHEY, Tim. 1988. "Using Pop Video Clips", en *ETAS Publication* 3, 35-38.

- MURPHEY, Tim. 1990. *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and Music in Teaching English to Speaker of Other Languages*. Berna, Peter Lang.
- MURPHEY, Tim. 1992. *Music and Song*. Oxford, Oxford University Press.
- MUSIALOWSKI ASHCRAFT, Donna. ed. 1998. *Women's Work: A Survey of Scholarship By and About Women*. Londres, The Haworth Press.
- NEELEY, Paul. 1996. "Basic Guidelines for Adapting Written Scriptural Texts into song Lyrics" en *Notes on Translation* 10 (2), 421-51.
- NÚÑEZ DELGADO, Pilar. 2002. "Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística", en *Revista Española de Lingüística Aplicada* 15, 113-135.
- NUSSBAUM CAPDEVILA, Luci. 1994. "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Enseñar lengua* 1 (1), 85-93.
- NUZUM, Eric. 2004. "Crash into me, baby: America's implicit music censorship since September 11", en KORPE, Maire. ed. *Shoot the Singer! Music Censorship Today*. Londres, Zed Books, 149-159.
- O'BRIEN, Lucy. 1999. "¿Resulta más fácil para una mujer alcanzar el éxito hoy día como artista?", en PUIG, Luis y TALENS, Jenaro. eds. *Las culturas del Rock* (Trad. de Manuel Talens y Luis Puig). Valencia, Pre-textos.
- O'BRIEN, Lucy. 2002. *She Bop II: the Definitive History of Women in Rock, Pop and Soul*. Londres, Continuum.
- ODRIOZOLA, Javier y TRELLES, Nieves. 1992. *Guía Documental y de Recursos de Inglés*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- OJEDA, Julieta. 2002. "Representaciones de la mujer en la música tradicional y country norteamericana", en VIGARA TAUSTE, Ana María y JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María. eds. *Género, sexo y discurso*. Madrid, Ediciones del Laberinto, 263-310.

- OLDS, C. 1985. "Fetal response to music", en *Midwives Chronicle and Nursing Notes* 98, 202-203.
- OLIVARES MERINO, Julio Ángel. 2002. "Song and other ways of retention: exploiting musical and visual modes of learning in the classroom", en MOLINA NAVARRETE, Francisca y LUQUE AGULLÓ, Gloria. eds. *Uso del inglés en el aula: lengua, literatura y traducción*. Jaén, Universidad de Jaén, 281-300.
- ORTEGA CEBREROS, Ana M^a. 2002. "Learners' anxiety in the language classroom", en MOLINA NAVARRETE, Francisca y LUQUE AGULLÓ, Gloria. eds. *Uso del inglés en el aula: lengua, literatura y traducción*. Jaén, Universidad de Jaén, 253-257.
- OSMAN, Alice H. 1965. *A Program of Songs as One Mode for Learning EFL. Professional Diploma Report*. Nueva York, Teachers College-Columbia University.
- OSMAN, Alice H. y WELLMAN, Laurie. 1978. "Hey Teacher! How Come They're Singing in the Other Class?", en LIGHT, R. y OSMAN, A. eds. *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*. Nueva York, Teachers College-Columbia University, 115-123.
- OTTO, Sue K. y PUSACK, James P. 1993. "An Introduction to Foreign Language Multimedia: The Ten Most Frequently Asked Questions", en HATFIELD, William N. ed. *Visions and Realities in Foreign Language Teaching: Where We Are, Where We Are Going*. Illinois, National Textbook Company, 55-72.
- PADLEY, G. A. 1976. *Grammatical Theory in Western Europe: 1500-1700*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. 1994. *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

- PARCERISA, Artur. 1992. “La planificación de las actividades”, en *Aula de Innovación Educativa* 1, 37-39.
- PARKER, Maria. 2000. “Pronunciation and grammar using video and audio activities” en *Forum* 38 (1).
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. 1984. *La enseñanza del inglés: concepto, metodología y programación*. Madrid, Editorial Empeño 14.
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. 1990. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid, Editorial Empeño 14.
- PAVLETICH, Aida .1980. *Sirens of Song. The Popular Female Vocalist in America*. Nueva York, Da Capo Press.
- PEÑA, Salvador. 1997. “El traductor en su jaula: hacia una pauta de análisis de traducciones”, en MORILLAS Esther y ARIAS, Juan P. eds. *El Papel del Traductor*. Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- PÉREZ PAREDES, Pascual Francisco. 1999. *Actividades comunicativas y su relación con la generación de ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera* (Tesis Doctoral en CD-ROM) Murcia, Universidad de Murcia.
- PERETZ, Isabelle y ZATORRE, Robert J. eds. 2003. *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford, Oxford University Press.
- PERETZ, Isabelle y ZATORRE, Robert J. 2005, “Brain organization for music processing”, en *Annual Reviews Psychology* 56, 89–114.
- PETERSON, Mark. 1999. “World Wide Web resources for the ESP practitioner”, en *English for Specific Purposes* 18, 75-80.
- PEYNIRCIOGLU. Zhera F. et al. 1998. “Name or hum that tune: Feeling of knowing for music”, en *Memory and Cognition* 26 (6), 1131-1137.
- PHILLIPS, Bill. 1997. *Poetry for Language Learners*. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PIAGET, Jean. 1981. *Seis Estudios de Psicología* (Trad. de Nuria Petit). Barcelona, Seix Barral.

- PICKEN, Jonathan. 1999. "State of the ad: the role of advertisements in EFL teaching", en *ELT Journal* 53 (4), 249-255.
- PIETSCH, Paul. 1971. "Musical Brain", en www.educationthroughmusic.com (18/01/05).
- PINKER, Steven. 1997. *How the Mind Works*. Nueva York, W.W. Norton & Company.
- PINKER, Steven. 2002. *The Blank Slate*. Londres, Penguin Books.
- PORTER, Don y ROBERTS, Jon. "Authentic listening activities", en *ELT Journal* 36 (1), 37-47.
- POTTER, John. 1994. "The singer, not the song: women singers as composer-poets", en *Popular Music* 13 (2).
- POTTER, John. 2000. "Jazz singing: the first hundred years" en POTTER, John, ed. *The Cambridge Companion to SINGING*. Cambridge, Cambridge University Press, 53-60.
- PUIG, Luis y TALENS, Jenaro. eds. 1999. *Las culturas del Rock*. Valencia, Pre-Textos.
- PUNSET, Eduardo. 2005. *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo. Conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Barcelona, Ediciones Destino.
- QUESADA HERNÁNDEZ, Patricia et al. 2005. "Valoración del estrés inducido por diferentes estilos musicales en ratas de la cepa Sprague-Dawle", en *Actas XVII Congreso Jóvenes Investigadores 2004* (CD-ROM). Madrid, Instituto de la Juventud de Madrid.
- QUINION, Michael. 1996. "Mind the Greens! Creative mishearings of lyrics" www.quinion.com/words/articles/monde.htm (01/08/2002).
- RAMOS LÓPEZ, Pilar. 2003. *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid, Narcea.
- RAUSCHER, Frances, SHAW Gordon y KY, Katherine. 1993. "Music and Spatial Task Performance", en *Nature* 365, 611.

- RAVERA CARREÑO, Margarita. 1990. "La expresión oral: teoría, tendencias y actividades", en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 13-42.
- REMPEL, Ursula M. 2001. "Women in Music", en *Transforming the Disciplines. A Women's Studies Premier*. Nueva York, The Haworth Press, 47-54.
- RICHARD-AMATO, Patricia A. 1988. *Making it Happen. Interaction in the Second Language Classroom*. Londres, Longman.
- RIEROLA PUIGDERAJOLS, Ana María. 2001. *A Linguistic Study of the Magic in Disney Lyrics* (Tesis Doctoral TDX-1219101-135437) Barcelona, Universidad de Barcelona.
- RINTELL, Ellen M. 1990. "That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers", en SCARCELLA, Robin, ANDERSEN Elaine y KRASHEN, Stephen. eds. *From Developing Communicative Competence in a Second Language*. Nueva York, Newbury House Publishers, 75-99.
- ROBERSTON, Carol E. 2001. "Poder y género en las experiencias musicales de las mujeres", en CRUCES, Francisco et al. eds. *Las culturas musicales*. Madrid, Trotta.
- ROBINS, R. H. 1997. *A Short History of Linguistics*. Londres, Longman.
- ROBINSON, Bryan. 1986. "Once upon a tune, ...", en *Aula de inglés* 3, 6-7.
- ROD, Ellis. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- RODRIGO, M^a Soledad. 2000. *Musicoterapia. Terapia de música y sonido*. Madrid, Musicalis.
- ROE, Keith y LÖFGREN, Monica. 1988. "Music video use and educational achievement", en *Popular Music* 7 (3), 303-314.

- RUBIN, David C. y RAHHAL, Tamara A. 1998. "Things learned in early adulthood are remembered best", en *Memory and Cognition* 26 (1), 3-19.
- RUBIO ALCALÁ, Fernando D. 2001a. "Hacia la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sin ansiedad", en CABANILLAS, Isabel de la Cruz et al. eds. *La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX: ensayos y Propuestas*. Tomo I. Salamanca, Universidad de Alcalá.
- RUBIO ALCALÁ, Fernando D. 2001b. "La ansiedad en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera", en LEVEY, David, LOSEY, M^a Araceli y GONZÁLEZ, Miguel Ángel. eds. *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- RUBIO ALCALÁ, Fernando D. 2004. *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- RUOKONEN, Ville. 2000. "A Brief Look at the English of the Rap Artist and the Culture Behind Rap", en <www.uta.fi/FAST/US1/P1/BE/vr-rap.html> (01/08/02).
- SALABERRI RAMIRO, Sagrario. 1990. "El libro de texto: selección y explotación" en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 109-123.
- SÁNCHEZ MACARRO, Antonia, MARTÍ VIAÑO, María del Mar, BOU FRANCH, Patricia y PENNOCK SPECK, Barry. 1997. "Estrategias de aprendizaje de inglés en el contexto del aula universitaria", en OTAL, José Luis, FORTANET, Inmaculada y CODINA, Victòria. eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 141-151.
- SAVIGNON, Sandra J. 2001. "Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century", en CELCE-MURCIA, Marianne, ed. *Teaching*

- English as a Second or Foreign Language*. Boston, Heinle & Heinle, 13-28.
- SCOVEL, Thomas. 1978. "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research", en *Language Learning* 28 (1), 129-142.
- SEDEÑO VALDELLÓS, Ana María. 2002. *Lenguaje del videoclip*. Málaga, Universidad de Málaga.
- SEIDMAN, S. 1992. "An investigation of sex-role stereotyping in music videos", en *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 36 (2), 209-216.
- SHLAIN, Leonard. 1998. *The Alphabet versus the Goddess*. Nueva York, Penguin.
- SHUKER, Roy. 2001². *Understanding Popular Music*. Londres, Routledge
- SIMPSON, Paul. 1999. "Language, culture and identity: With (another) look at accents in pop and rock singing", en *Multilingua* 18 (4), 343-367.
- SKOFF TORQUE, Henry. 1977. *Introducción a la música pop* (Trad. de Ricard de Vargas-Golarons). Barcelona, Oikos-taus.
- SLOBODA, John A. 1987. *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Nueva York, Clarendon Press.
- SMITH, Geoff P. 2003. "Music and mondegreens: extracting meaning from noise", en *ELT Journal* 57 (2), 113-121.
- SOKHI, Dilraj, HUNTER, Michael, WILKINSON, Iain y WOODRUFF, Peter. 2005. "Male and females voices activate distinct regions in the male brain", en *NeuroImage* 27, 572-578.
- SPAVENTA, Lou. 1983. "What's in a song", en *Practical English Teaching* (diciembre), 32-34.
- SPRINGER, Sally P. y DEUTSCH, Georg. 1988. *Cerebro izquierdo, cerebro derecho* (Revisión de Belén Moriñigo Hernández). Madrid, Alianza editorial.

- STEVICK, Earl W. 1996². *Memory, Meaning and Method*. Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- STEVICK, Earl W. 1980. *A Way and Ways*. Rowley, Newbury House Publishers.
- STEWART, Sue y GARRATT, Sheryl. 1984. *Signed, Sealed and Delivered. True Life Stories of Women in Pop*. Londres, Pluto Press.
- STORR, Anthony. 1992. *Music and the Mind*. Nueva York, Ballantine Books.
- STRACHEY BUSSY, Dorothy. 1950. *Fifty Nursery Rhymes. With a Commentary on English Usage for French Students*. París, Gallimard.
- STRAW, Will et al. eds. 1995. *Popular Music —Style and Identity*. Montreal, The Centre For Research on Canadian Cultural Industries and Institutions.
- TAILLEFER, Lidia. 2004. “El lenguaje de las mujeres y su estudio en la historia de la Lingüística” en MARTÍNEZ GARCÍA, Adela. coord. *Cultura, lenguaje y traducción desde una perspectiva de género*. Málaga, Universidad de Málaga, 135-159.
- TAILLEFER DE HAYA, Lidia y SILVA ROS, María Teresa. 2003. “El uso de corpus para prácticas de Lingüística Inglesa Aplicada: propuesta de una página Web”, en LUQUE AGULLÓ, Gloria, BUENO GONZÁLEZ, Antonio y TEJADA MOLINA, Gabriel. eds. *Las lenguas en un mundo global* (CD-ROM) Jaén, Universidad de Jaén.
- TAILLEFER DE HAYA, Lidia y SILVA ROS, María Teresa. 2002. *English Applied Linguistics*. Web <<http://campusvital.uma.es/ealing>>.
- TANNEN, Deborah. 1994. *Talking Voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR, Ann y TAYLOR, Jane. 1810. *Rhymes for the Nursery (1835)*. T. Conder. Literature Online.

- TEJADA, Jesús. 2003. *Ars Canora. Canciones y cánones para la educación musical y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Logroño, Universidad de la Rioja.
- TERVONEN, Riikka. 2000. “Basic Differences between Black and Standard English”, en <www.uta.fi/FAST/US1/LP/terv-be.html> (26/11/03).
- THOGMARTIN, Clyde. 1982. “Age, Individual Differences in Musical and Verbal Aptitude, and Pronunciation Achievement by Elementary School Children Learning a Foreign Language”, en *International Review of Applied Linguistics* XX (1), 66-72.
- TING, Y. L. TERESA. 2002 “An in-house Training session on the use of Songs” en *Humanising Language Teaching Magazine* 4 (2).
- TITFORD, Christopher. 1985. “Translation —a post-communicative activity for advanced learners”, en TITFORD, Christopher y HIEKE, A. E. eds. *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübinga, Gunter Narr Verlag Tübingen, 73-85.
- TOMALIN, Barry. 1986. *Video, TV and Radio in the English Class*. Londres, Macmillan.
- TONG, R. 1992. *Feminist Thought. A Comprehensive Introduction*. Londres, Routledge,
- TOOP, David. 2000. “The evolving language of rap”, en POTTER, John. ed. *The Cambridge Companion to SINGING*. Cambridge, Cambridge University Press, 42-52.
- TRAINOR, Patricia. 1989. “The Role of the Language Laboratory and Video in a Modern English Language Teaching Program”, en KRAUEL, Blanca. coord. *Anejos de Analecta Malacitana 6: Estudios de Filología Inglesa*. Málaga, Universidad de Málaga.
- TRUDGILL, Peter. 1974. *Sociolinguistics: An Introduction*. Middlesex, Penguin Books.

- TRUDGILL, Peter. 1983. "Acts of conflicting identity. The sociolinguistics of British pop song pronunciation", en TRUDGILL, Peter. *On Dialect. Social and Geographical Perspectives*. Oxford, Basil Blackwell, 141-160.
- TRUDGILL, Peter. 1986. *Dialects in Contact*. Oxford, Blackwell.
- TSUI, Amy B.M. 1996. "Reticence and anxiety in second language learning", en BAILEY, Kathleen M. y NUNAN, David. eds. *Voices From the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 145-167.
- VALDEÓN GARCÍA, R. A. 1995. "A New Approach to the Use of Translation in the Teaching of L2" en *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 8, 239-252.
- VILLAREJO, Esteban. "Destruir objetos, reírse o escuchar música son las propuestas de una empresa par superar la tensión diaria" en *Diario Sur* 15/07/04, 76.
- VISAGE, Jody. 1982. "Choisir des documents pour un cours de langue et civilisation. Expériences et réflexions d'une assistante d'anglais en France", en *Études de Linguistique Appliquée* 47, 30-38.
- VIVIER DU, Madeleine. 1994. "Using music and songs" en *ELT Journal* 48 (4), 363-367.
- VOLOSHINOV, Valentin. 1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Trad. de Tatiana Bubnova). Madrid, Alianza.
- VULLIAMY, Graham y EDWARD, Lee. eds. 1980². *Pop Music in School*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VYGOTSKI, Lev S. 1987. *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Editorial La Pléyade.
- WALSER, Robert. 1993. *Running with the Devil. Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music*. Londres, Wesleyan University Press.

- WEALE, Edna. 1997. "From Babel to Brussels", en POYATOS, Fernando. ed. *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- WEAVER FAILONI, Judith. 1993. "Try Music!" en HATFIELD, William N. ed. *Visions and Realities in Foreign Language Teaching: Where We Are, Where We Are Going*. Illinois, National Textbook Company, 73-84.
- WEINSTEIN, Nina. 2001. *Whaddaya Say. Guided Practice in Relaxed Speech*. White Plains (NY), Longman.
- WELLS, J. C. 1982. *Accents of English 1. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. 1982. *Accents of English 2. The British Isles*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. 1982. *Accents of English 3. Beyond the British Isles*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WHITE, R. 1988. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford, Basil Blackwell.
- WHITELEY, Sheila. ed. 1997. *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. Londres, Routledge.
- WHITELEY, Sheila. 2000. *Women and Popular Music: Sexuality, Identity and Subjectivity*. Londres, Routledge.
- WHITEMAN, Barbara. 2001. "Moosic Study Reveals Way of Increasing Milk Yields", en <www.le.ac.uk/press/moosicstudy.html> (22/01/04).
- WIDDOWSON, Henry. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.
- WILLIAMS, Christina. 2001. "Does it really matter? Young people and popular music", en *Popular Music* 20 (2), 223-242.
- WILLIAMSON, Jacqui. 1989. "A new look at using songs", en *Actas: IV Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*. Granada, Servicio

- de Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 228-242.
- WRAY, Alison, TROTT, Kate y BLOOMER, Aileen. 1998. *Projects in Linguistics: A Practical Guide to Researching Language*. Londres, Arnold.
- WRIGHT, A. 1976. *Visual Materials for the Language Teacher*. Londres, Longman.
- ZABALBEASCOA, Patrick. 1997. "Dubbing and the nonverbal dimension of translation", en POYATOS, Fernando. ed. *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- ZABALBEASCOA, Patrick. 2001a. "El texto audiovisual: factores semióticos y traducción", en SANDERSON, John D. ed. *¡Doble o Nada! Actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación*. Murcia, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 113-126.
- ZABALBEASCOA, Patrick. 2001b. "La traducción de textos audiovisuales y la investigación traductológica", en AGOST, Rosa y CHAUME, Frederic. eds. *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universidad Jaume I, 49-56.

10. APÉNDICES

APÉNDICE I: CUESTIONARIO DEL ESTUDIO PILOTO

CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA ESTUDIANTES DE FILOLOGÍA INGLESA

Universidad:

Asignatura:

Grupo:

Turno:

Sexo:

Edad:

Fecha:

Por favor, rodee con un círculo una sola opción para cada pregunta, siendo 1 equivalente a “totalmente en desacuerdo” y 5 equivalente a “completamente de acuerdo”.

1-¿Qué importancia tiene la música en su vida?

1 2 3 4 5

2-¿Se encuentra la música entre sus aficiones?

SI / NO

3-¿Cuántas horas dedica a escuchar música al día?

Varias horas Un par de horas Menos de 1 hora

4- La música que escucha, ¿es de su propia colección o de programas de radio?

5- Si es de programas de radio, ¿de qué emisoras?

6-¿Cuántas horas dedica a ver vídeos musicales al día?

Menos de 1 hora Un par de horas Varias horas

7- ¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?

Reggae Rock Rap Country Jazz Pop

8-¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?

ESPAÑOL / INGLÉS

9-¿Qué tanto por ciento está en inglés?

100 % 75% 50% 25% 0%

10-¿Qué tanto por ciento está en español?

0 % 25% 50% 75% 100%

11-¿En qué variedad geográfica?

GB EE.UU. OTROS PAÍSES: _____

12-¿Escucha preferentemente a grupos o a cantantes individuales?

GRUPOS / CANTANTES INDIVIDUALES

13-¿Los artistas son hombres, mujeres o grupos mixtos?

HOMBRES MUJERES GRUPOS MIXTOS

14-¿Presta atención al contenido de las canciones?

SI / NO

15-¿Qué tema prefiere?

AMOR DESAMOR AMISTAD GUERRA

OTROS (especificar): _____

16-¿Le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa?

1 2 3 4 5

17-¿Para que cree que serviría el uso de canciones en clase de lengua inglesa?

17.1. Motivar y crear interés

1 2 3 4 5

17.2. Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje

1 2 3 4 5

17.3. Facilitar la adquisición de la lengua inglesa

1 2 3 4 5

17.4. Desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas

a) Escuchar 1 2 3 4 5

b) Hablar 1 2 3 4 5

c) Leer 1 2 3 4 5

d) Escribir 1 2 3 4 5

17.5. Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la
lengua inglesa

1 2 3 4 5

APÉNDICE II: RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

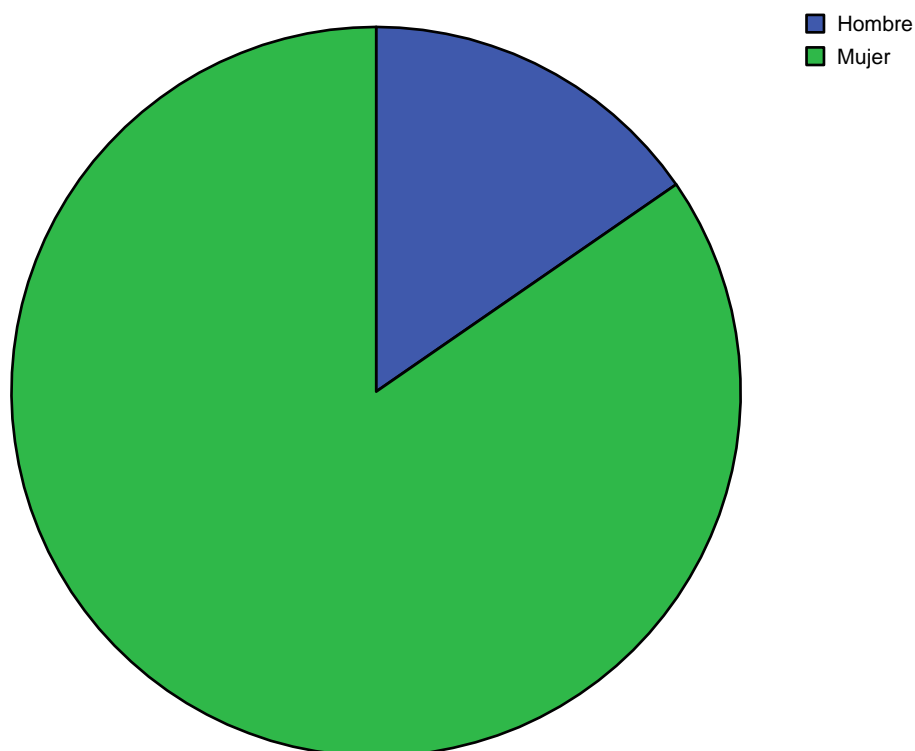
Universidad: Universidad de Málaga

Asignatura: Lingüística Inglesa Aplicada

Turno: Mañana

Fecha: 11 de mayo de 2004

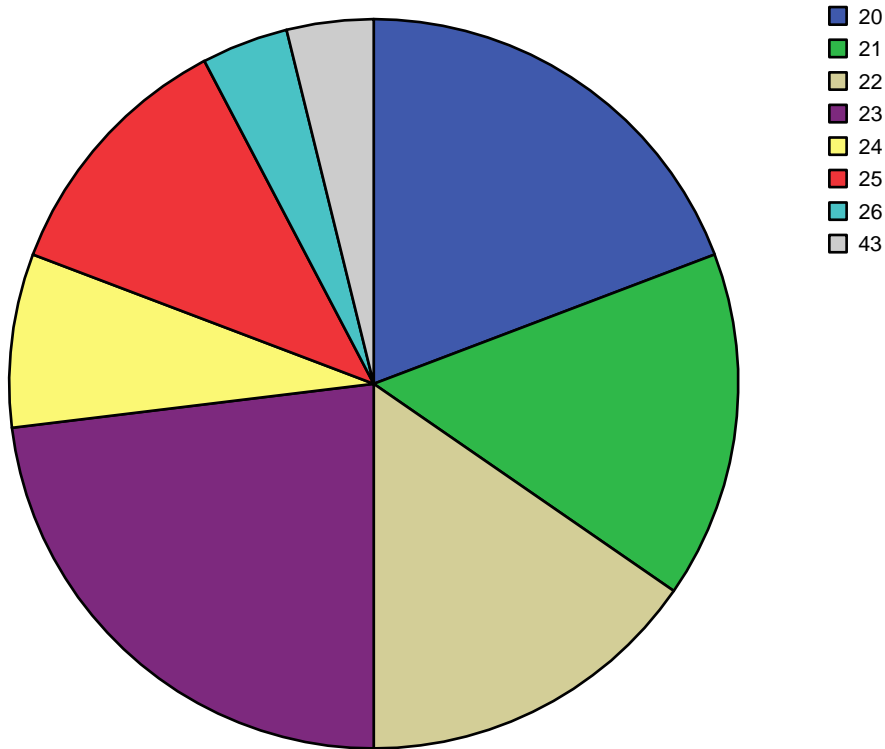
Sexo de los encuestados



Sexo de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	4	15,4	15,4	15,4
	Mujer	22	84,6	84,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

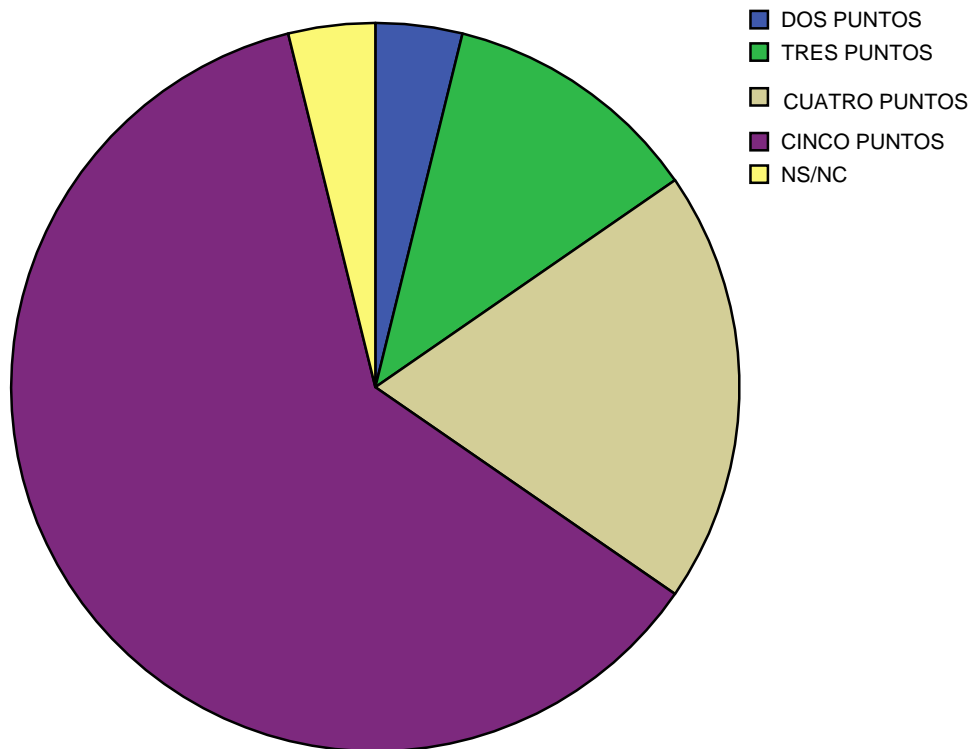
Edad de los encuestados



Edad de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20	5	19,2	19,2	19,2
	21	4	15,4	15,4	34,6
	22	4	15,4	15,4	50,0
	23	6	23,1	23,1	73,1
	24	2	7,7	7,7	80,8
	25	3	11,5	11,5	92,3
	26	1	3,8	3,8	96,2
	43	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

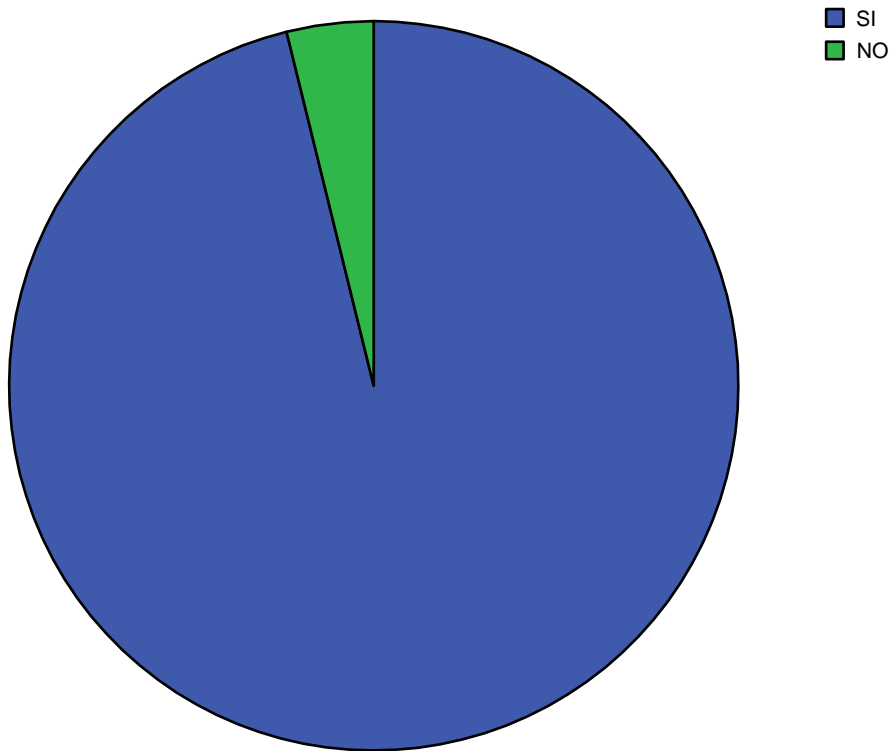
1- ¿Qué importancia tiene la música en su vida?



1- ¿Qué importancia tiene la música en su vida?

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos	1	3,8	4,0	4,0
	Tres	3	11,5	12,0	16,0
	Cuatro	5	19,2	20,0	36,0
	Cinco	16	61,5	64,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	3,8		
Total		26	100,0		

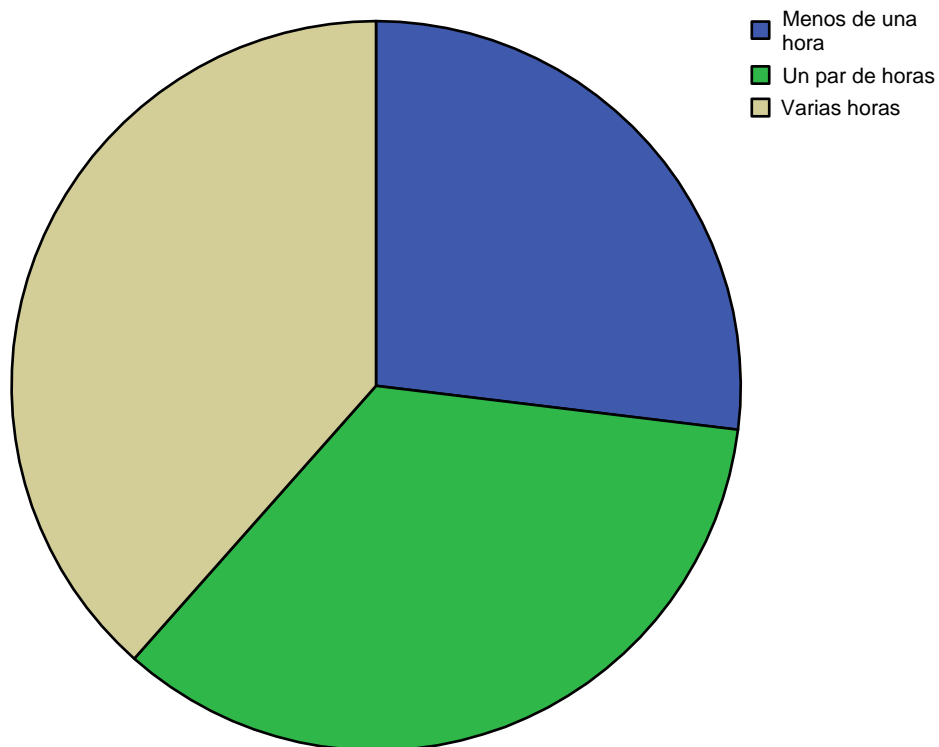
2- ¿Se encuentra la música entre sus aficiones?



2- ¿Se encuentra la música entre sus aficiones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	25	96,2	96,2	96,2
	NO	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

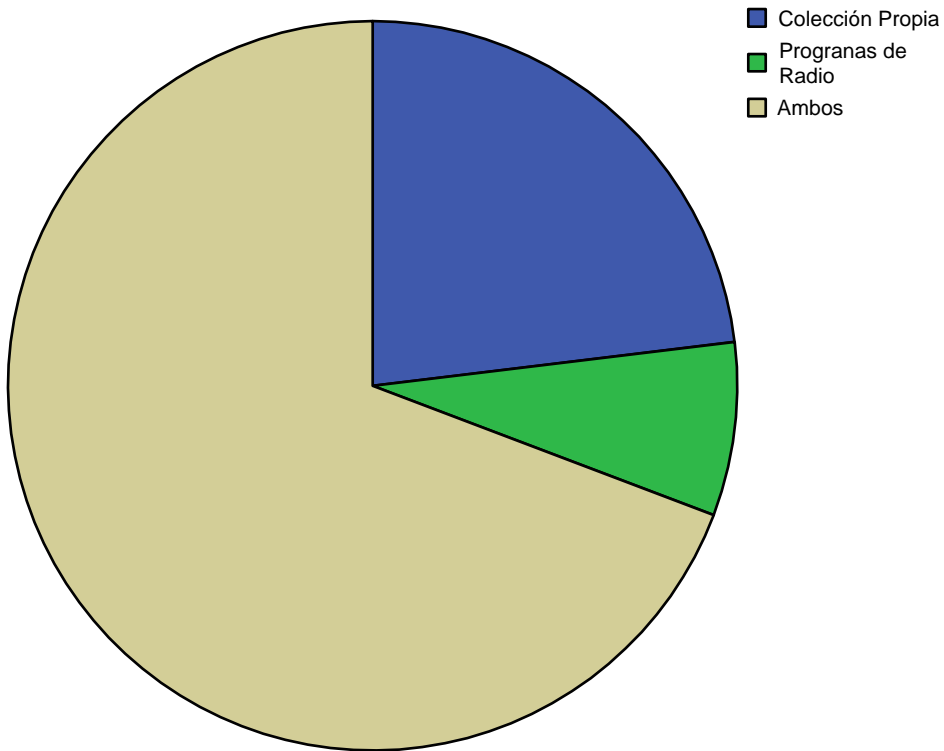
3- ¿Cuántas horas dedica a escuchar musical día?



3- ¿Cuántas horas dedica a escuchar musical día?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menos de una hora	7	26,9	26,9	26,9
Un par de horas	9	34,6	34,6	61,5
Varias horas	10	38,5	38,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

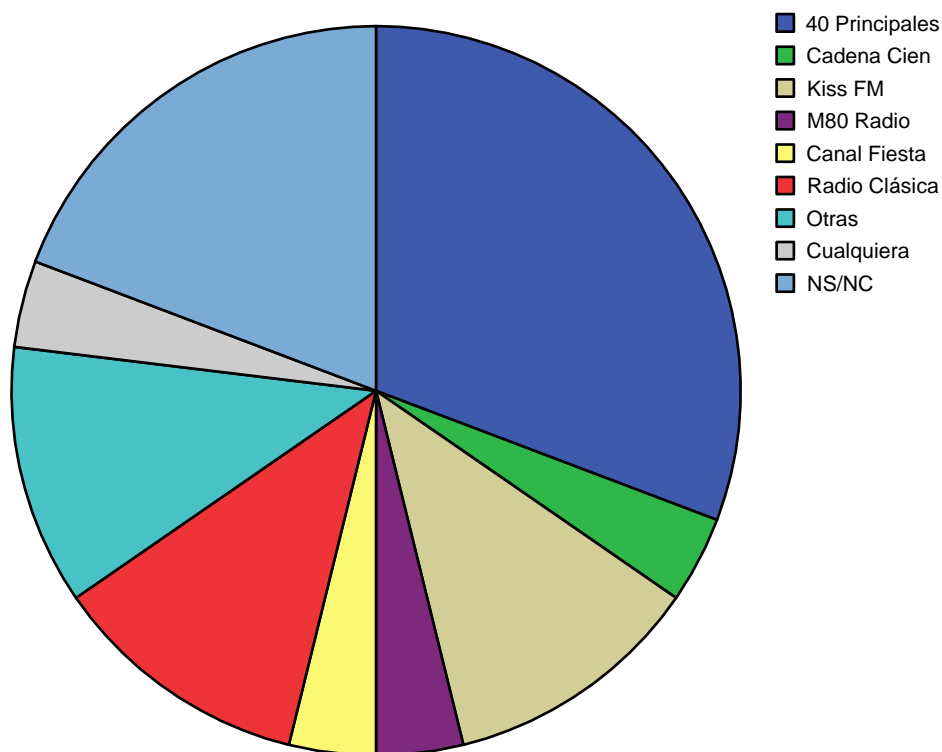
4- La música que escucha, ¿es de su propia colección o de programas de radio?



4- La música que escucha ¿es de su propia colección o de programas de radio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Colección Propia	6	23,1	23,1	23,1
Programas de Radio	2	7,7	7,7	30,8
Ambos	18	69,2	69,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

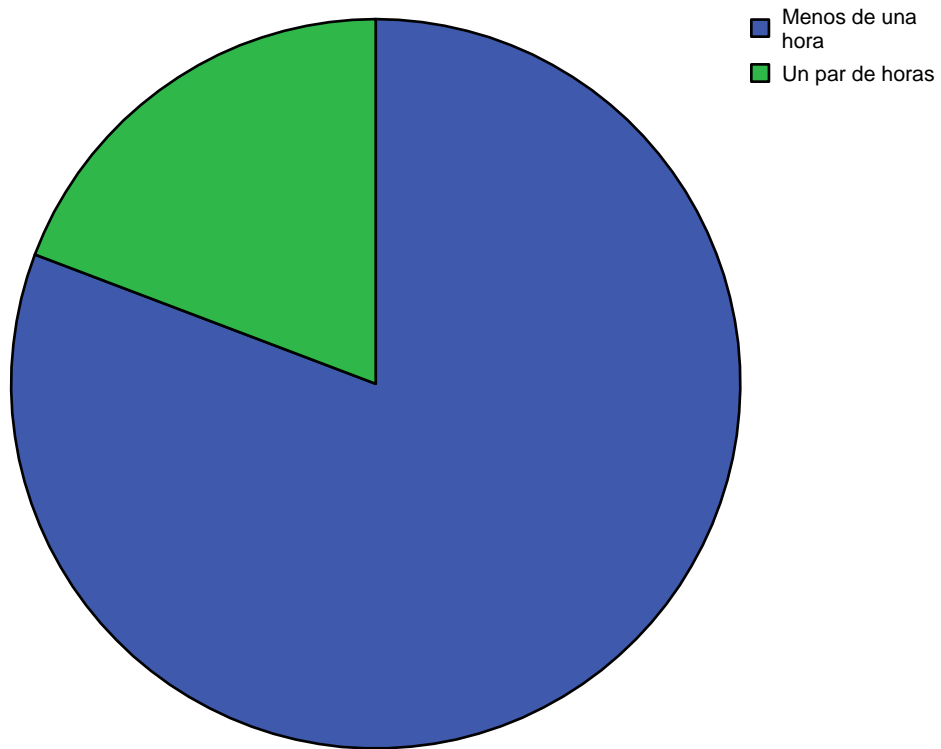
5- Si es de programas de radio, ¿de qué emisoras?



5- Si es de programas de radio, ¿de qué emisoras?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	40 Principales	8	30,8	38,1	38,1
	Cadena Cien	1	3,8	4,8	42,9
	KISS FM	3	11,5	14,3	57,1
	M80 Radio	1	3,8	4,8	61,9
	Canal Fiesta	1	3,8	4,8	66,7
	Radio Clásica	3	11,5	14,3	81,0
	Otras	3	11,5	14,3	95,2
	Cualquiera	1	3,8	4,8	100,0
	Total	21	80,8	100,0	
Perdidos	NS/NC	5	19,2		
Total		26	100,0		

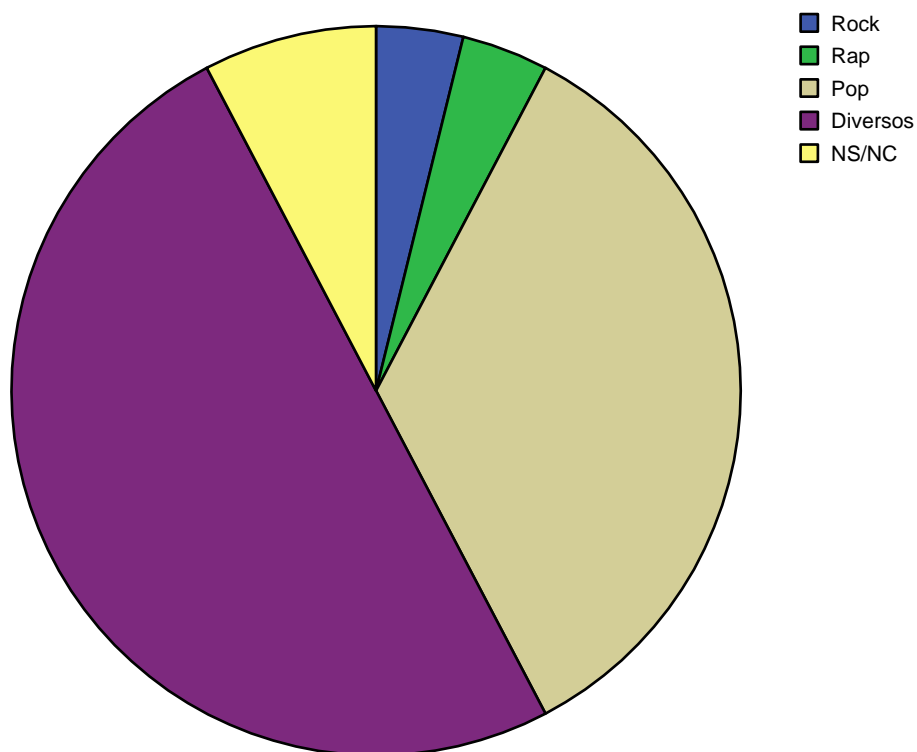
6- ¿Cuántas horas dedicas a ver vídeos musicales al día?



6- ¿Cuántas horas dedicas a ver vídeos musicales al día?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de una hora	21	80,8	80,8	80,8
	Un par de horas	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

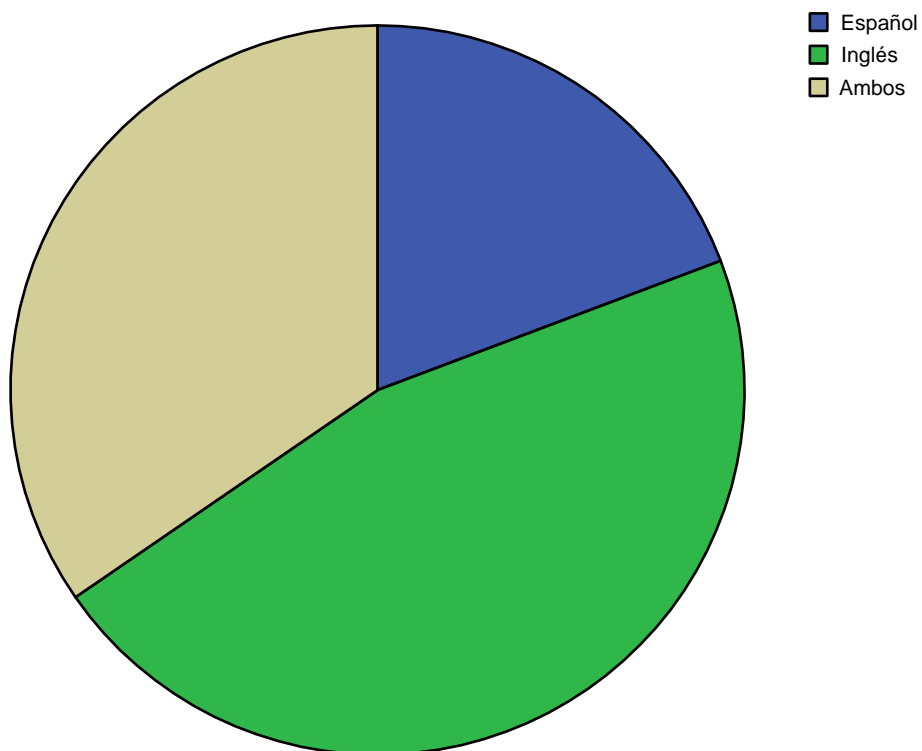
7- ¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?



7- ¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rock	1	3,8	4,2	4,2
	Rap	1	3,8	4,2	8,3
	Pop	9	34,6	37,5	45,8
	Diversos	13	50,0	54,2	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

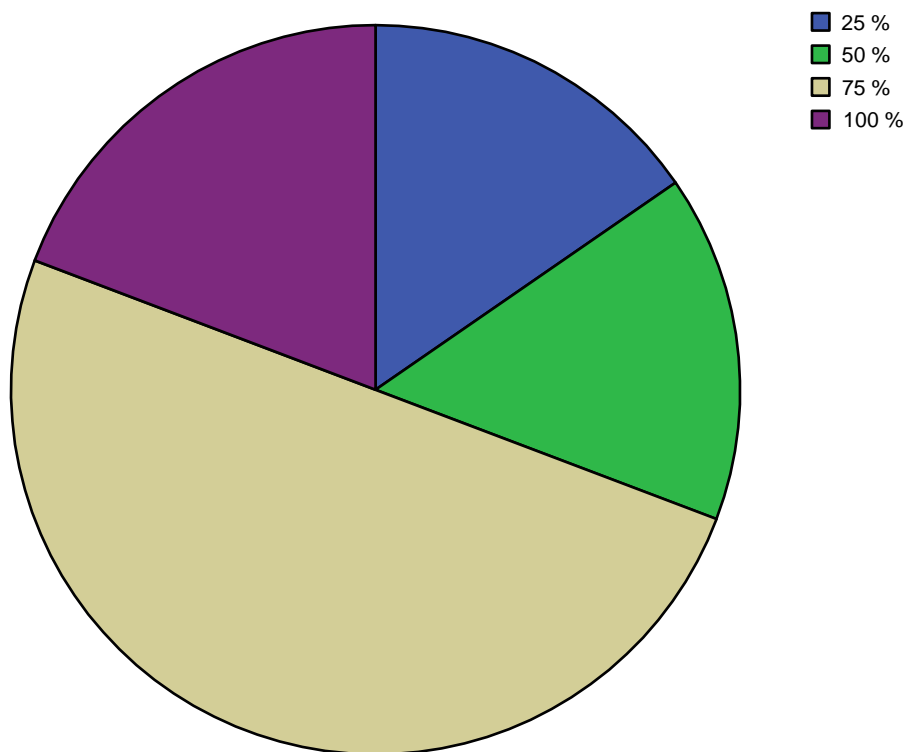
8- ¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?



8- ¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	5	19,2	19,2	19,2
	Inglés	12	46,2	46,2	65,4
	Ambos	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

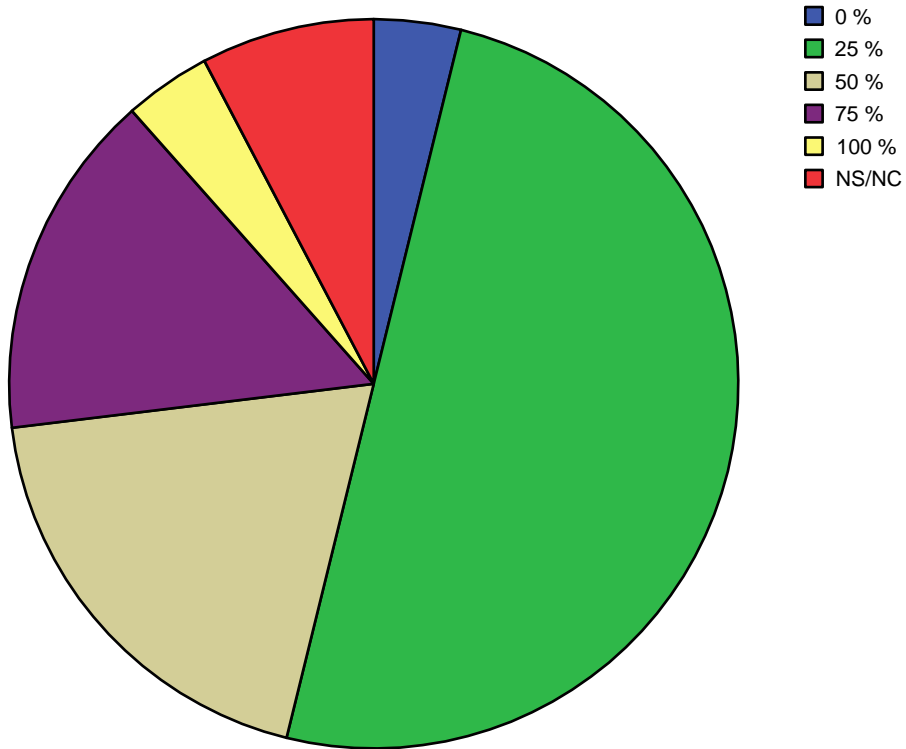
9- ¿Qué tanto por ciento está en inglés?



9- ¿Qué tanto por ciento está en inglés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25 %	4	15,4	15,4	15,4
	50 %	4	15,4	15,4	30,8
	75 %	13	50,0	50,0	80,8
	100 %	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

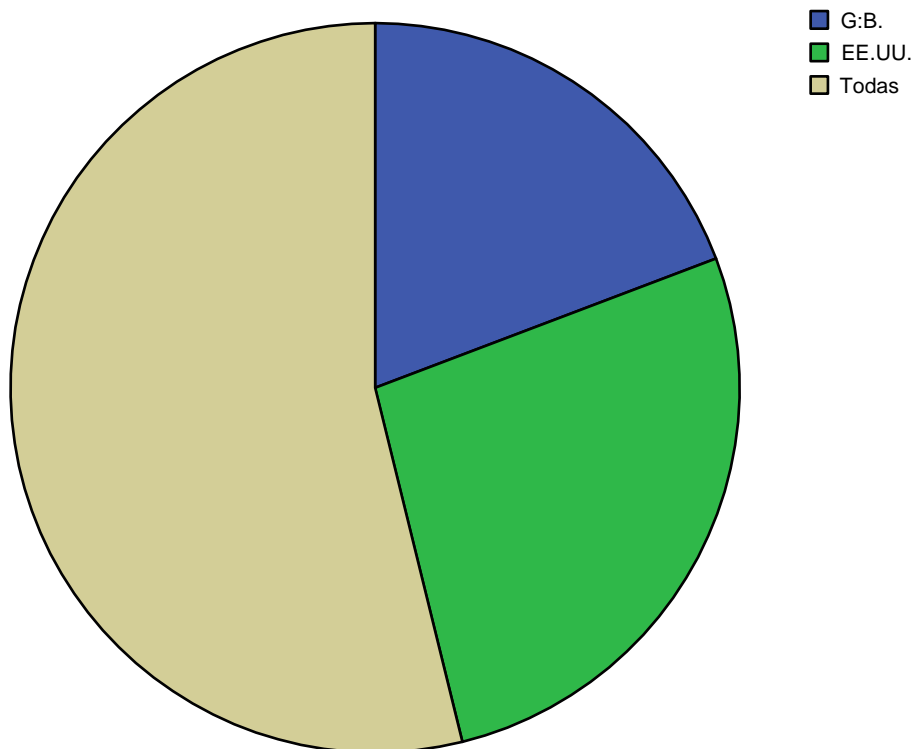
10- ¿Qué tanto por ciento está en español?



10- ¿Qué tanto por ciento está en español?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 %	1	3,8	4,2	4,2
	25 %	13	50,0	54,2	58,3
	50 %	5	19,2	20,8	79,2
	75 %	4	15,4	16,7	95,8
	100 %	1	3,8	4,2	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	No procede	1	3,8		
	NS/NC	1	3,8		
	Total	2	7,7		
Total		26	100,0		

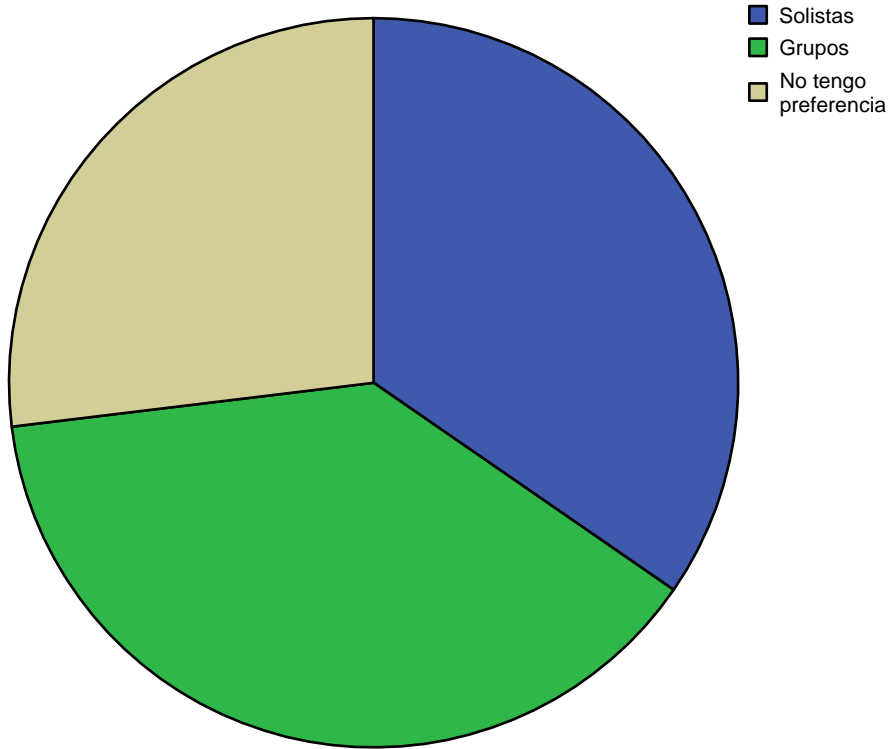
11- ¿En qué variedad geográfica?



11- ¿En qué variedad geográfica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	G.B.	5	19,2	19,2	19,2
	EE.UU.	7	26,9	26,9	46,2
	Todas	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

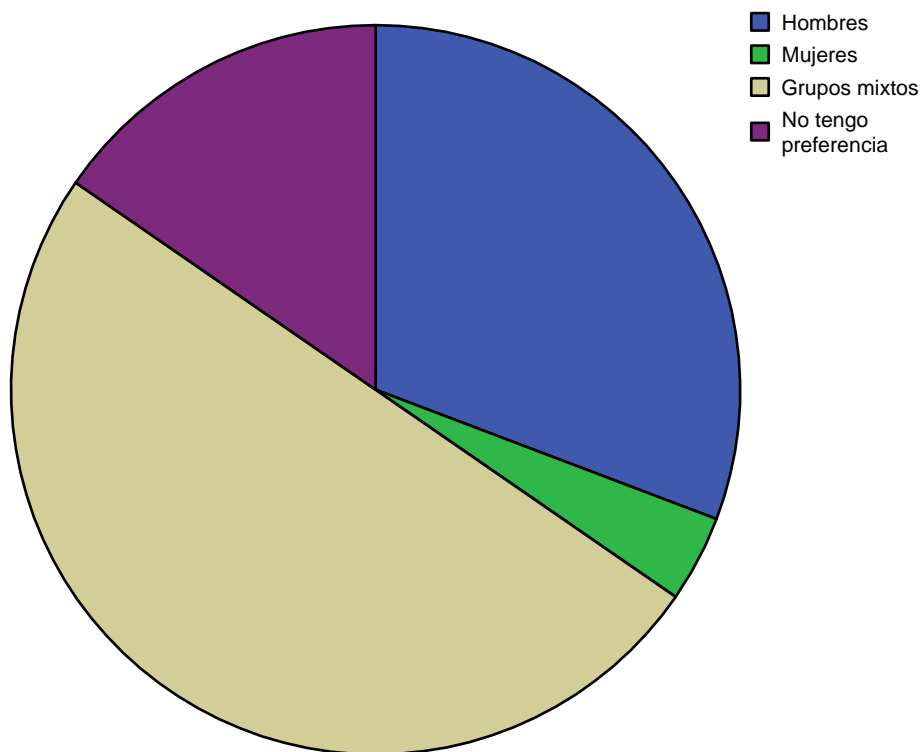
12- ¿Escucha preferentemente a grupos o a cantantes individuales?



12- ¿Escucha preferentemente a grupos o a cantantes individuales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Solistas	9	34,6	34,6	34,6
Grupos	10	38,5	38,5	73,1
No tengo preferencia	7	26,9	26,9	100,0
Total	26	100,0	100,0	

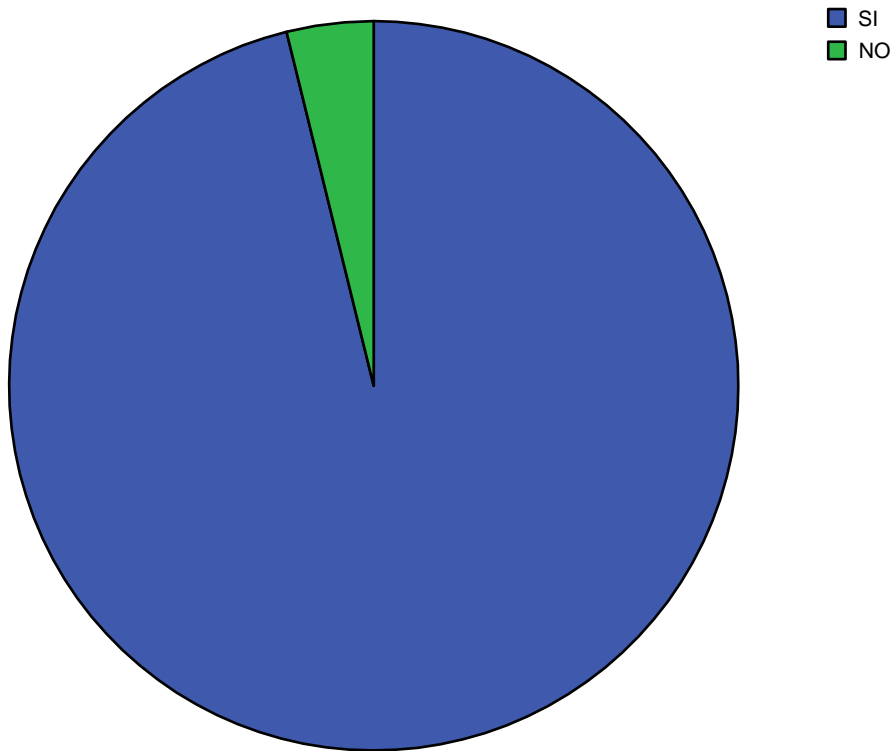
13- ¿Los artistas son hombres, mujeres o grupos mixtos?



13- ¿Los artistas son hombres, mujeres o grupos mixtos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombres	8	30,8	30,8	30,8
Mujeres	1	3,8	3,8	34,6
Grupos mixtos	13	50,0	50,0	84,6
No tengo preferencia	4	15,4	15,4	100,0
Total	26	100,0	100,0	

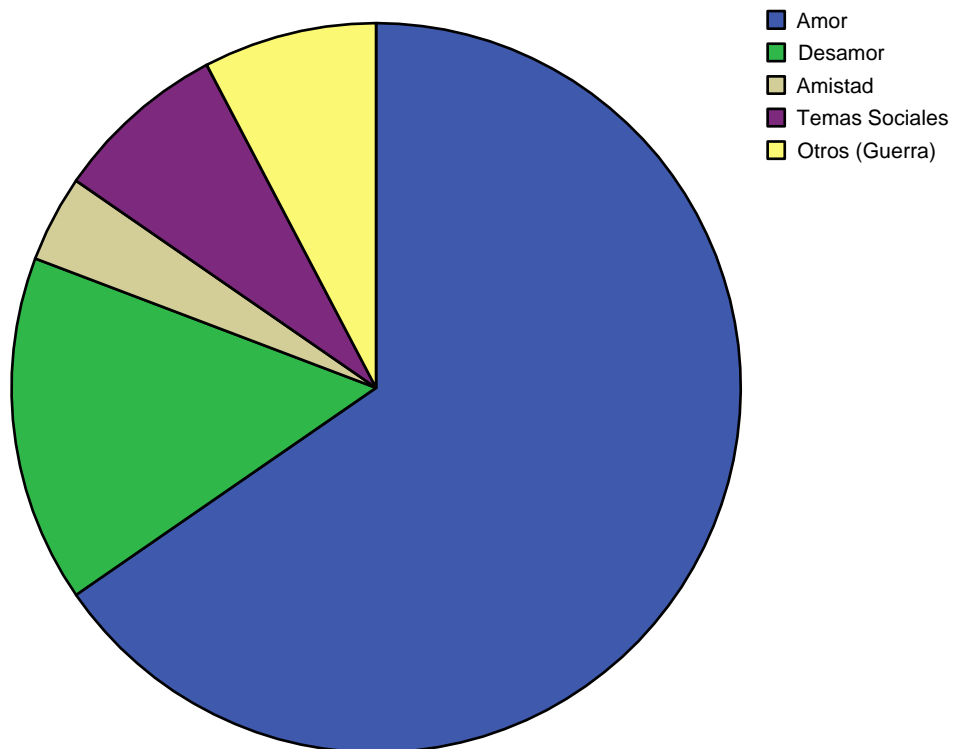
14- ¿Presta atención al contenido de las canciones?



14- ¿Presta atención al contenido de las canciones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	25	96,2	96,2	96,2
	NO	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

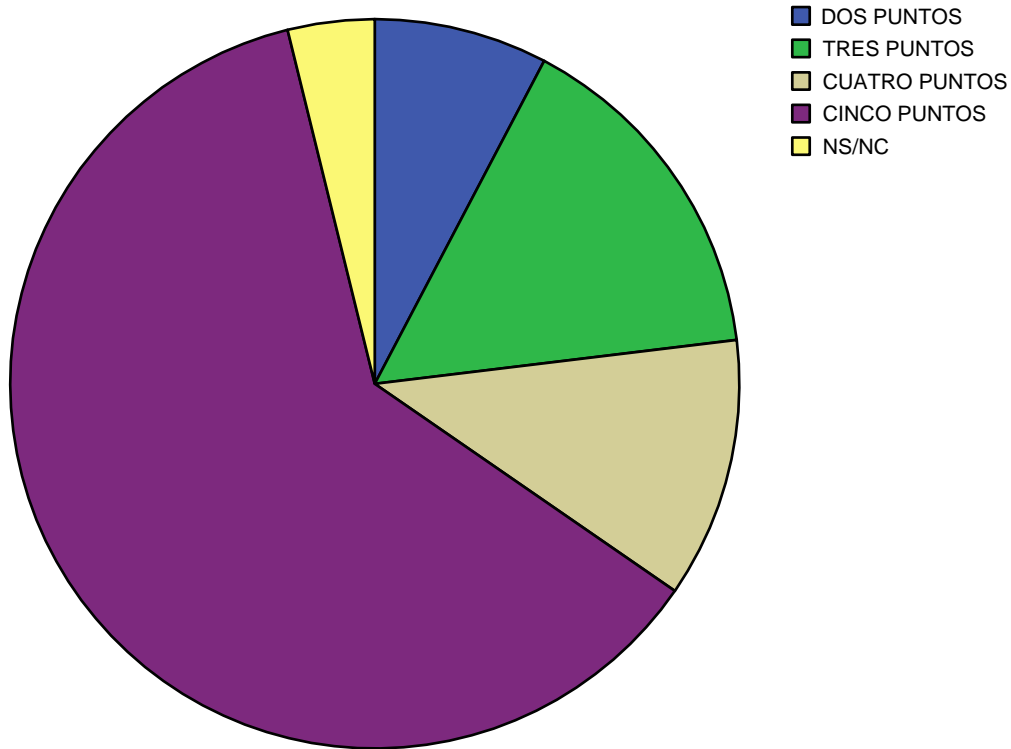
15- ¿Qué tema prefiere?



15- ¿Qué tema prefiere?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Amor	17	65,4	65,4	65,4
Desamor	4	15,4	15,4	80,8
Amistad	1	3,8	3,8	84,6
Temas Sociales	2	7,7	7,7	92,3
Otros (Guerra)	2	7,7	7,7	100,0
Total	26	100,0	100,0	

16- ¿Le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa?

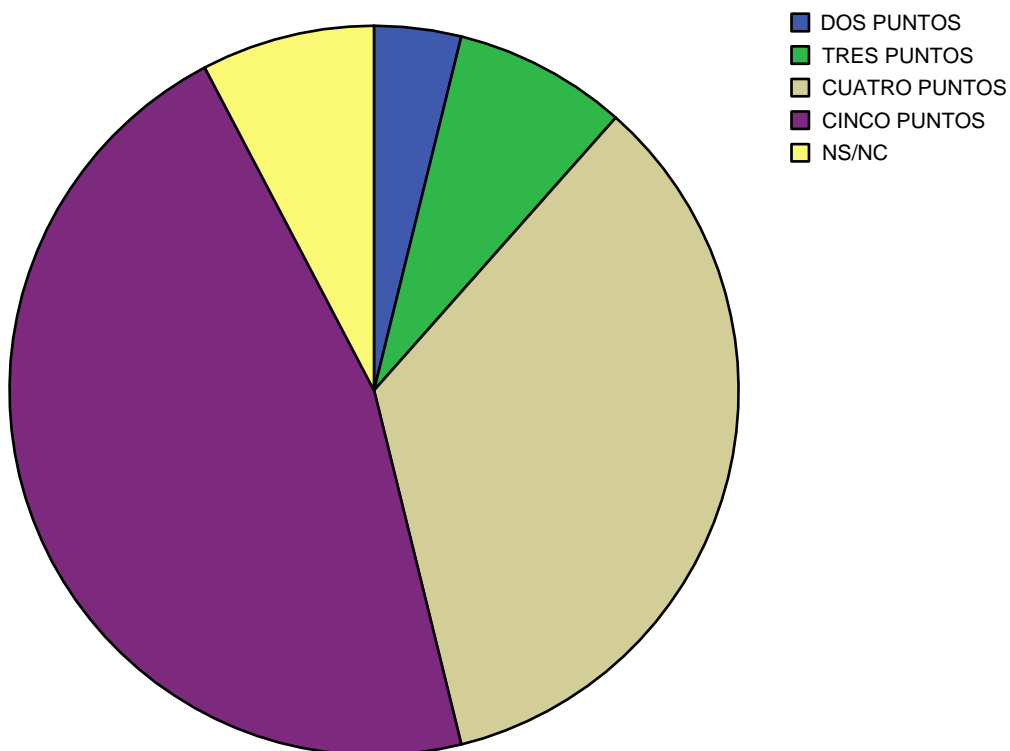


16- ¿Le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa?

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos	2	7,7	8,0	8,0
	Tres	4	15,4	16,0	24,0
	Cuatro	3	11,5	12,0	36,0
	Cinco	16	61,5	64,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	3,8		
Total		26	100,0		

17- ¿Para qué cree que serviría el uso de canciones en clase de lengua inglesa?

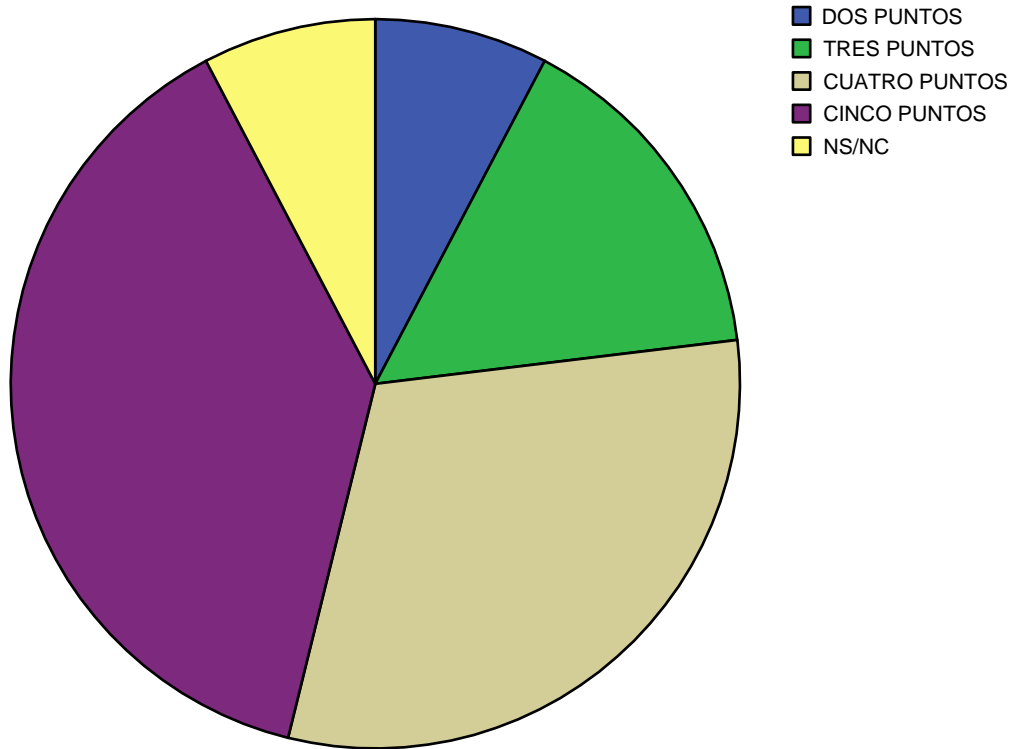
17.1 Motivar y crear interés



17.1 Motivar y crear interés

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos	1	3,8	4,2	4,2
	Tres	2	7,7	8,3	12,5
	Cuatro	9	34,6	37,5	50,0
	Cinco	12	46,2	50,0	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

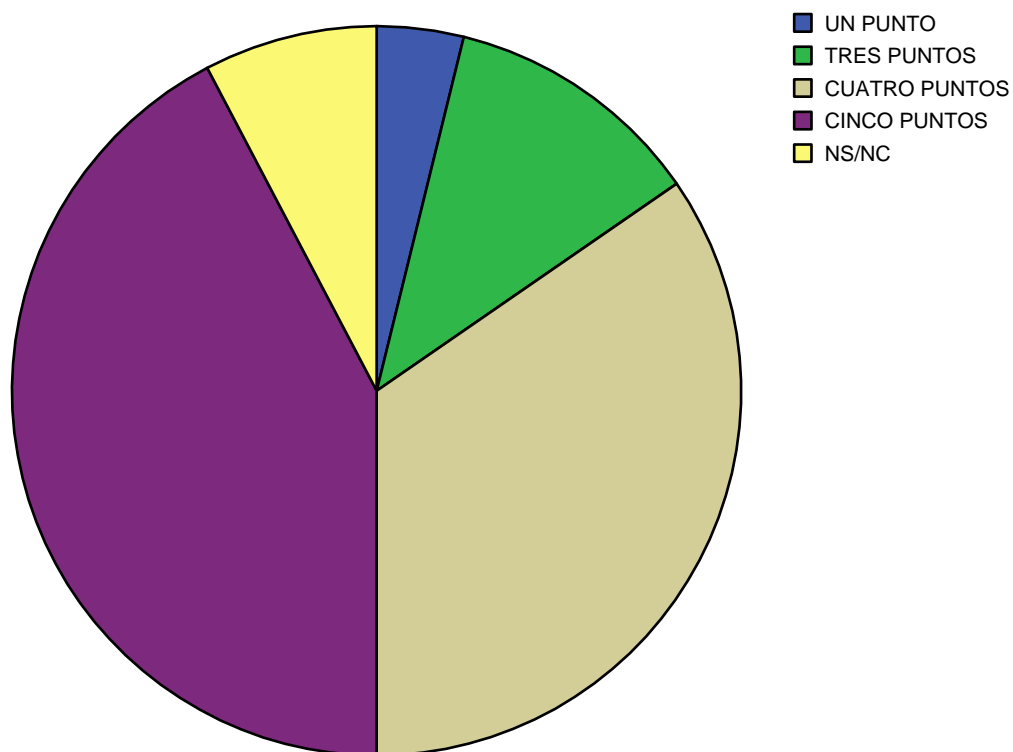
17.2 Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje



17.2 Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos	2	7,7	8,3	8,3
	Tres	4	15,4	16,7	25,0
	Cuatro	8	30,8	33,3	58,3
	Cinco	10	38,5	41,7	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

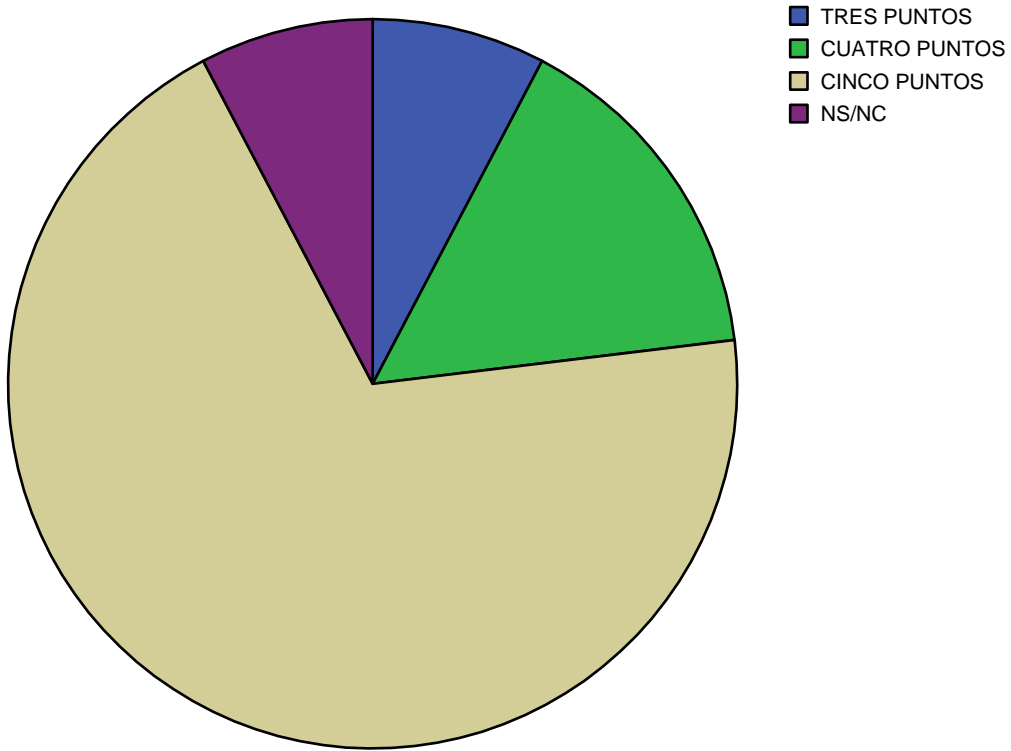
17.3 Facilitar la adquisición de la lengua inglesa



17.3 Facilitar la adquisición de la lengua inglesa

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	1	3,8	4,2	4,2
	Tres	3	11,5	12,5	16,7
	Cuatro	9	34,6	37,5	54,2
	Cinco	11	42,3	45,8	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

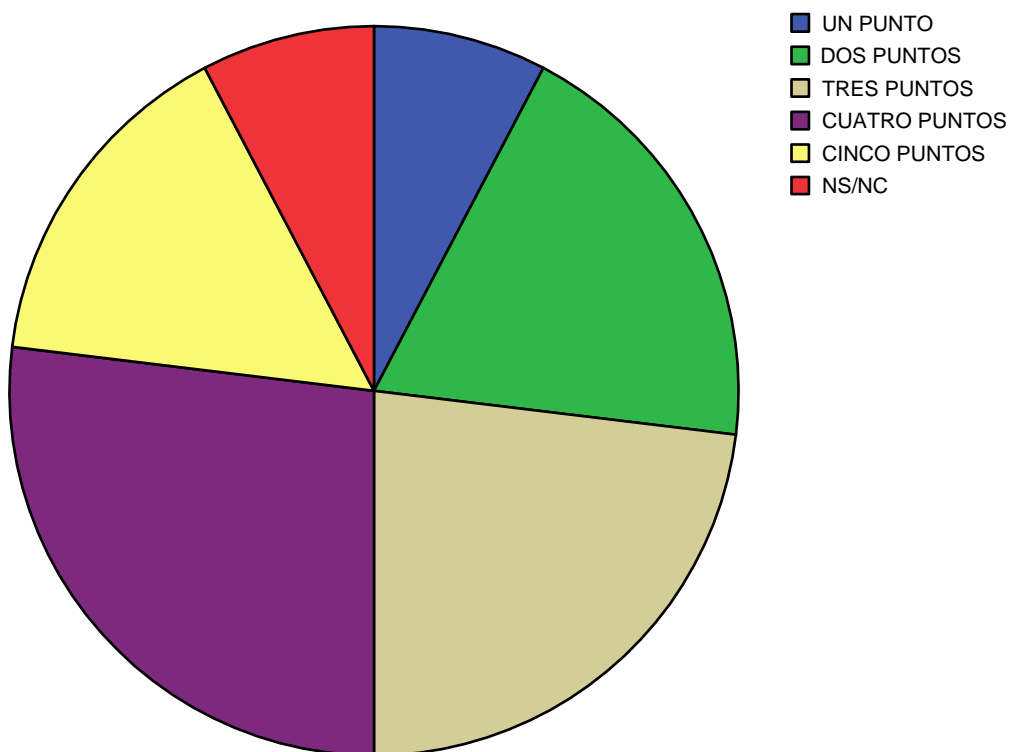
17.4 a) Desarrollar la comprensión auditiva (escuchar)



17.4 a) Desarrollar la comprensión oral (escuchar)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tres	2	7,7	8,3	8,3
	Cuatro	4	15,4	16,7	25,0
	Cinco	18	69,2	75,0	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

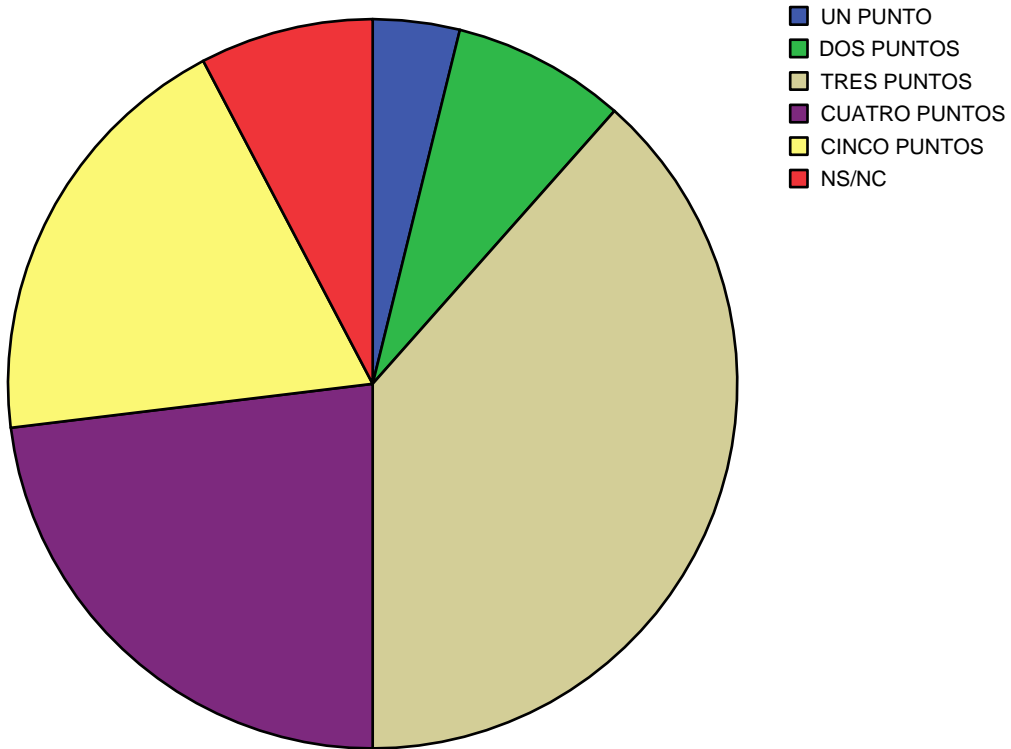
17.4 b) Desarrollar la expresión oral (hablar)



17.4 b) Desarrollar la expresión oral (hablar)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	2	7,7	8,3	8,3
	Dos	5	19,2	20,8	29,2
	Tres	6	23,1	25,0	54,2
	Cuatro	7	26,9	29,2	83,3
	Cinco	4	15,4	16,7	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

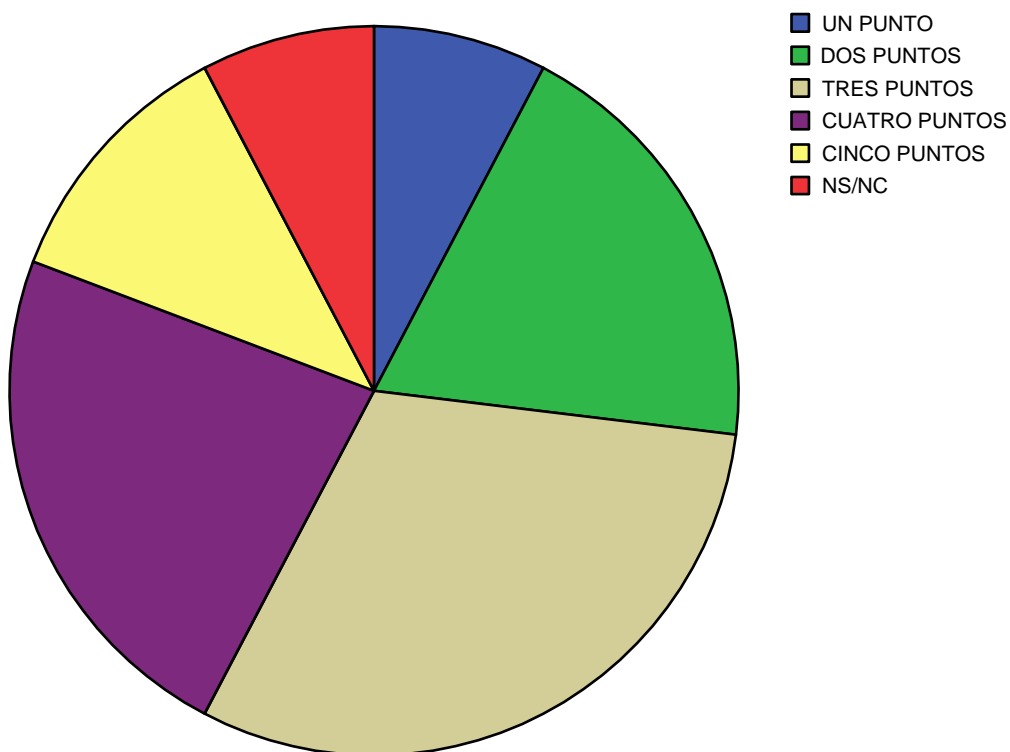
17.4 c) Desarrollar la comprensión lectora (leer)



17.4 c) Desarrollar la comprensión lectora (leer)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	1	3,8	4,2	4,2
	Dos	2	7,7	8,3	12,5
	Tres	10	38,5	41,7	54,2
	Cuatro	6	23,1	25,0	79,2
	Cinco	5	19,2	20,8	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

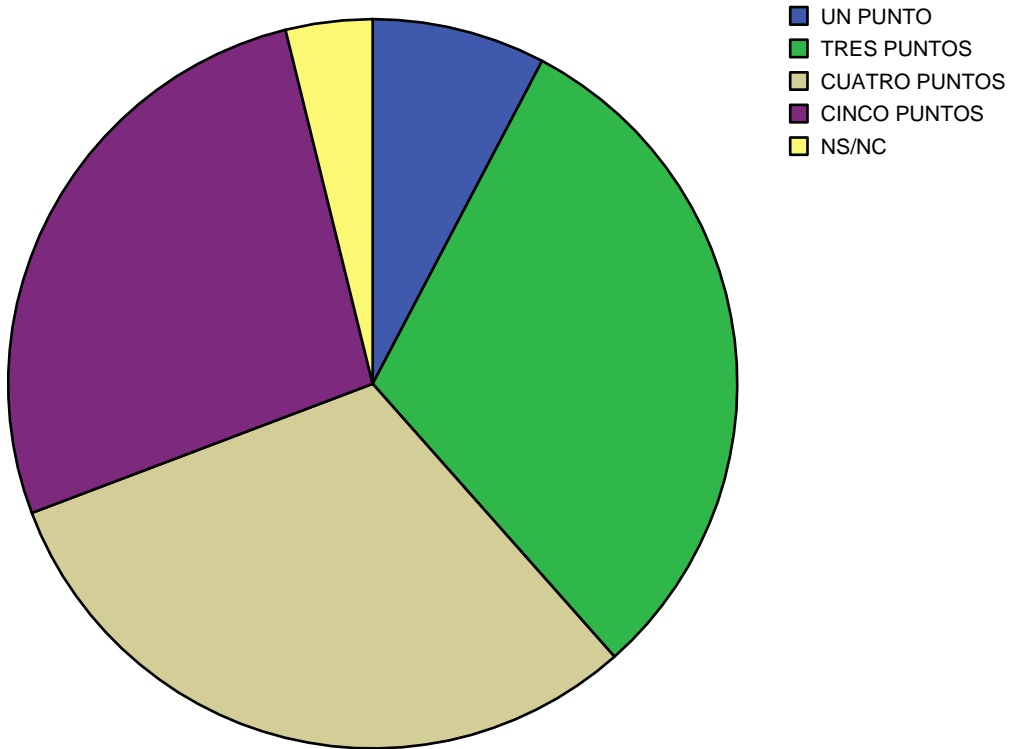
17.4 d) Desarrollar la expresión escrita (escribir)



17.4 d) Desarrollar la expresión escrita (escribir)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	2	7,7	8,3	8,3
	Dos	5	19,2	20,8	29,2
	Tres	8	30,8	33,3	62,5
	Cuatro	6	23,1	25,0	87,5
	Cinco	3	11,5	12,5	100,0
	Total	24	92,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	7,7		
Total		26	100,0		

17.5 Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la lengua inglesa



17.5 Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la lengua inglesa

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	2	7,7	8,0	8,0
	Tres	8	30,8	32,0	40,0
	Cuatro	8	30,8	32,0	72,0
	Cinco	7	26,9	28,0	100,0
	Total	25	96,2	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	3,8		
Total		26	100,0		

APÉNDICE III: CUESTIONARIO DEL ESTUDIO FINAL

CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA ESTUDIANTES DE FILOLOGÍA INGLESA

Universidad:

Asignatura:

Turno:

Sexo:

Edad:

Fecha:

Por favor, rodee con un círculo la opción que mejor refleje sus ideas, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo.

1-¿Qué importancia tiene la música en su vida?

1 2 3 4 5

2-¿Se encuentra la música entre sus aficiones?

SI / NO

3-¿Cuántas horas dedica a escuchar música al día?

Ninguna Media hora Una hora

Hora y media Dos horas Más de dos horas

4- ¿Cuántas horas dedica a ver vídeos musicales al día?

Más de dos horas Dos horas Hora y media

Una hora Media hora Ninguna

5- La música que escucha, ¿es de su propia colección o de programas de radio?

Radio Colección Propia Ambos

6- Si es de programas de radio, ¿de qué emisoras? Elija un máximo de 3, indicando el orden de preferencia.

40 principales M80 Radio Kiss FM Cadena Cien

CanalFiesta Cadena Dial Máxima FM Otras: _____

7- ¿Utiliza *internet* para conseguir música?

SI / NO

8-¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar? Elija un máximo de 3, indicando el orden de preferencia.

<i>Rock</i>	<i>Punk</i>	<i>Heavy</i>	<i>Pop</i>	<i>Rap</i>
<i>Reggae</i>	<i>Jazz</i>	<i>Soul</i>	<i>Country</i>	

9-¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?

ESPAÑOL / INGLÉS

10-¿Qué tanto por ciento está en español?

100 %	75%	50%	25%	0%
-------	-----	-----	-----	----

11-¿Qué tanto por ciento está en inglés?

0 %	25%	50%	75%	100%
-----	-----	-----	-----	------

12-¿Su cantante favorito es hombre o mujer?

HOMBRE MUJER

13-¿De qué trata su canción favorita?

AMOR DESAMOR AMISTAD GUERRA

OTROS (especificar): _____

14-¿Le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa?

1 2 3 4 5

15-¿Para qué cree que serviría el uso canciones en clase de lengua inglesa?

15.1 Motivar y crear interés

1 2 3 4 5

15.2 Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje

1 2 3 4 5

15.3 Facilitar la adquisición de la lengua inglesa

1 2 3 4 5

15.4 Desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas

a) Escuchar 1 2 3 4 5

b) Hablar 1 2 3 4 5

c) Leer 1 2 3 4 5

d) Escribir 1 2 3 4 5

15.5 Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la lengua
inglesa

1 2 3 4 5

APÉNDICE IV: RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL

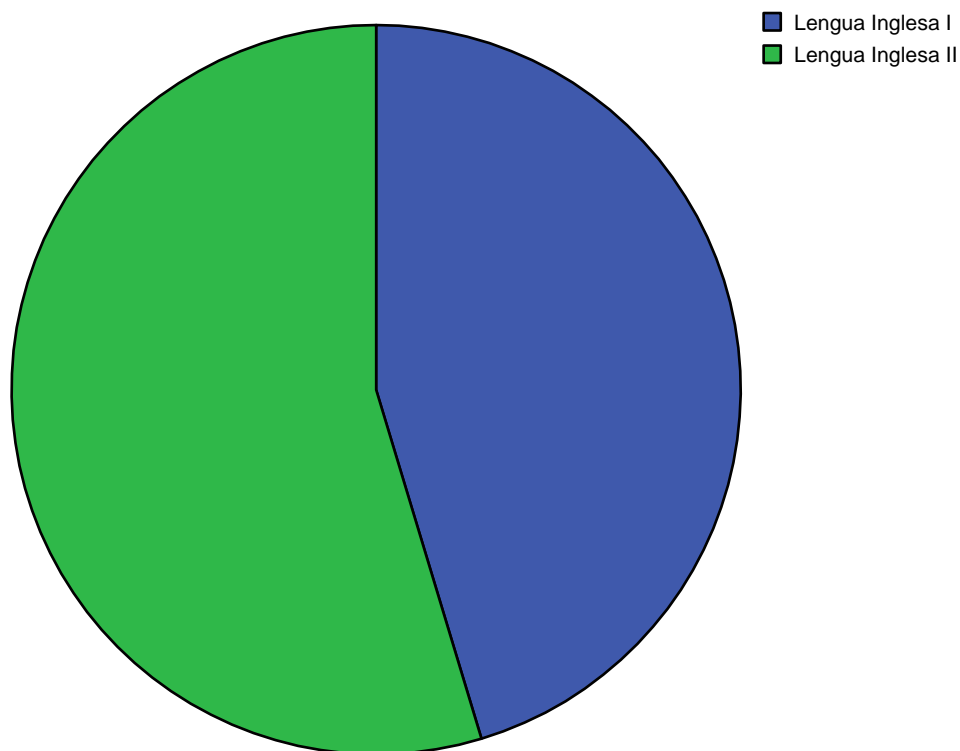
Universidad: Universidad de Málaga

Asignatura: Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa II

Turno: Mañana y Tarde

Fecha: 18 y 19 de enero de 2005

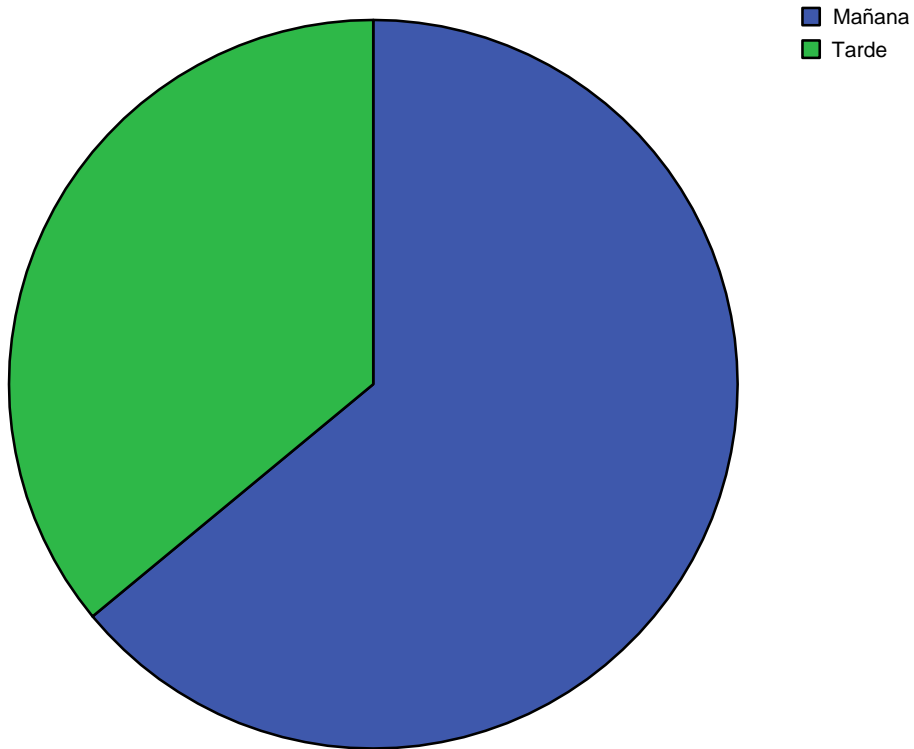
Asignatura



Asignatura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Lengua Inglesa I	34	45,3	45,3	45,3
Lengua Inglesa II	41	54,7	54,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

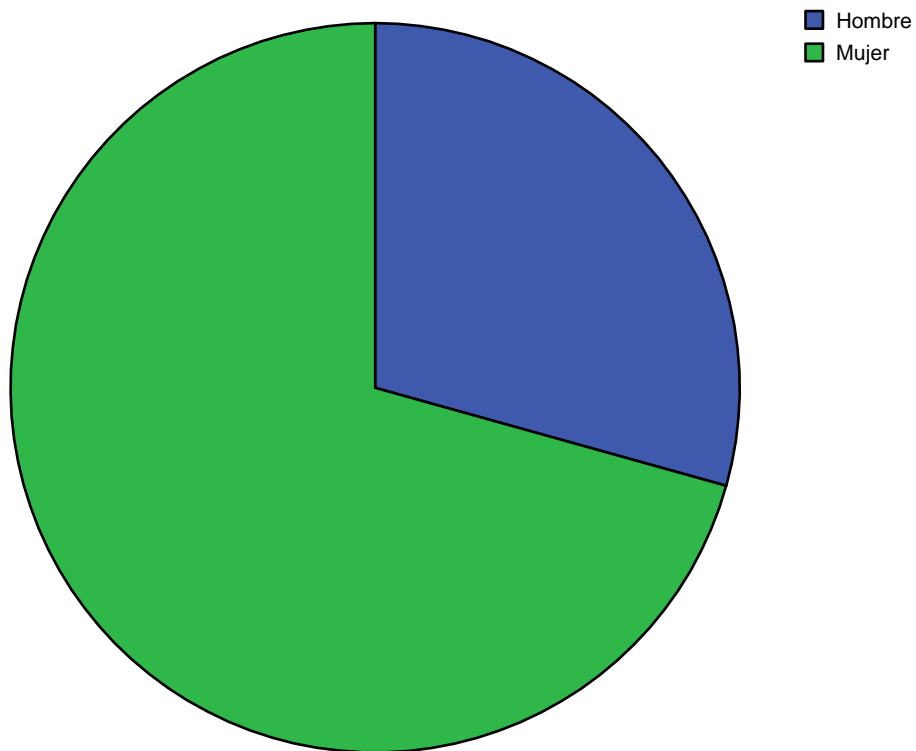
Turno



Turno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mañana	48	64,0	64,0	64,0
	Tarde	27	36,0	36,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

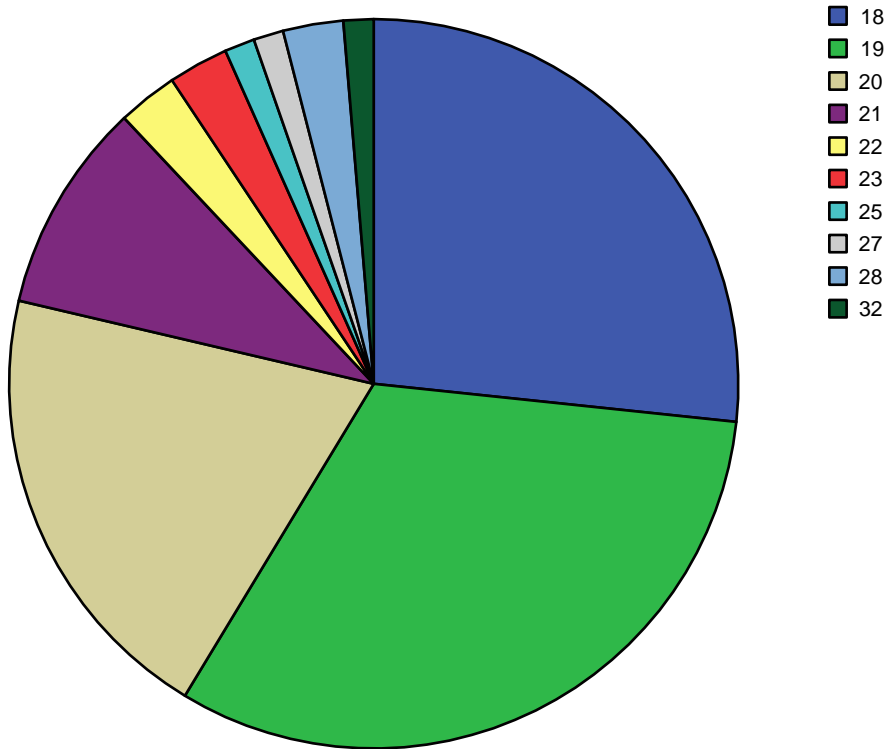
Sexo de los encuestados



Sexo de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	22	29,3	29,3	29,3
	Mujer	53	70,7	70,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

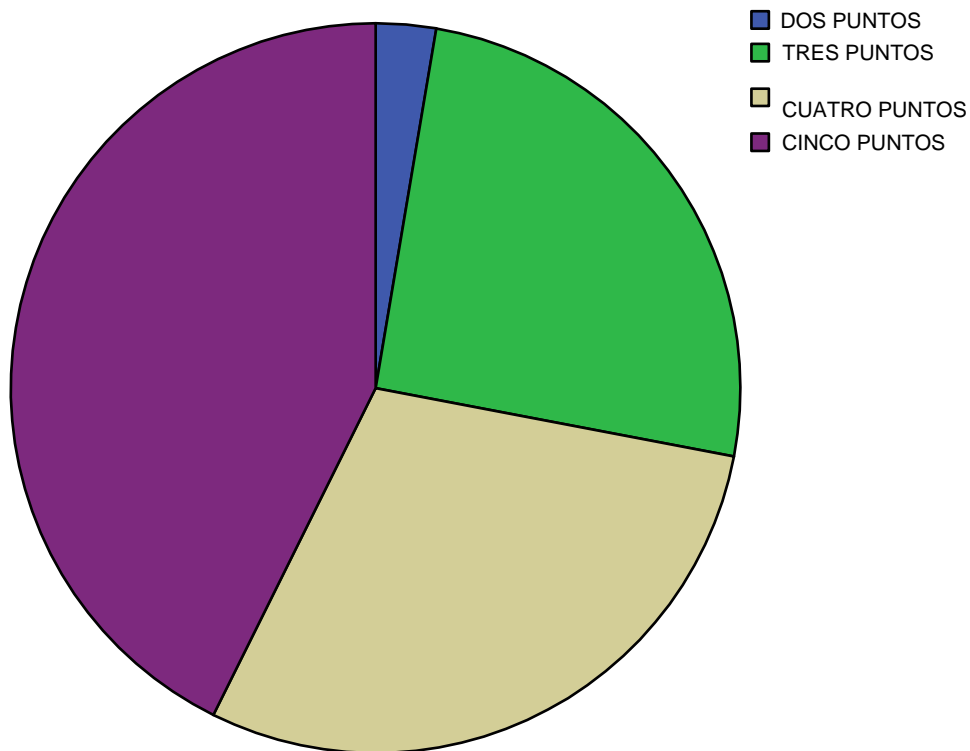
Edad de los encuestados



Edad de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	20	26,7	26,7	26,7
	19	24	32,0	32,0	58,7
	20	15	20,0	20,0	78,7
	21	7	9,3	9,3	88,0
	22	2	2,7	2,7	90,7
	23	2	2,7	2,7	93,3
	25	1	1,3	1,3	94,7
	27	1	1,3	1,3	96,0
	28	2	2,7	2,7	98,7
	32	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	100,0	100,0		

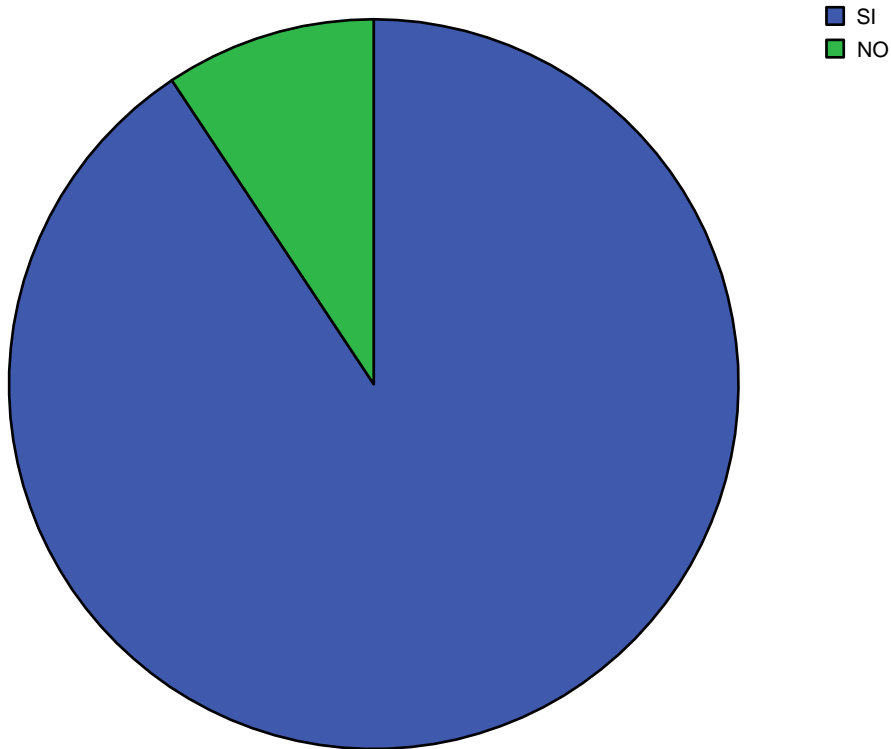
1- ¿Qué importancia tiene la música en su vida?



1- ¿Qué importancia tiene la música en su vida?

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos	2	2,7	2,7	2,7
	Tres	19	25,3	25,3	28,0
	Cuatro	22	29,3	29,3	57,3
	Cinco	32	42,7	42,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

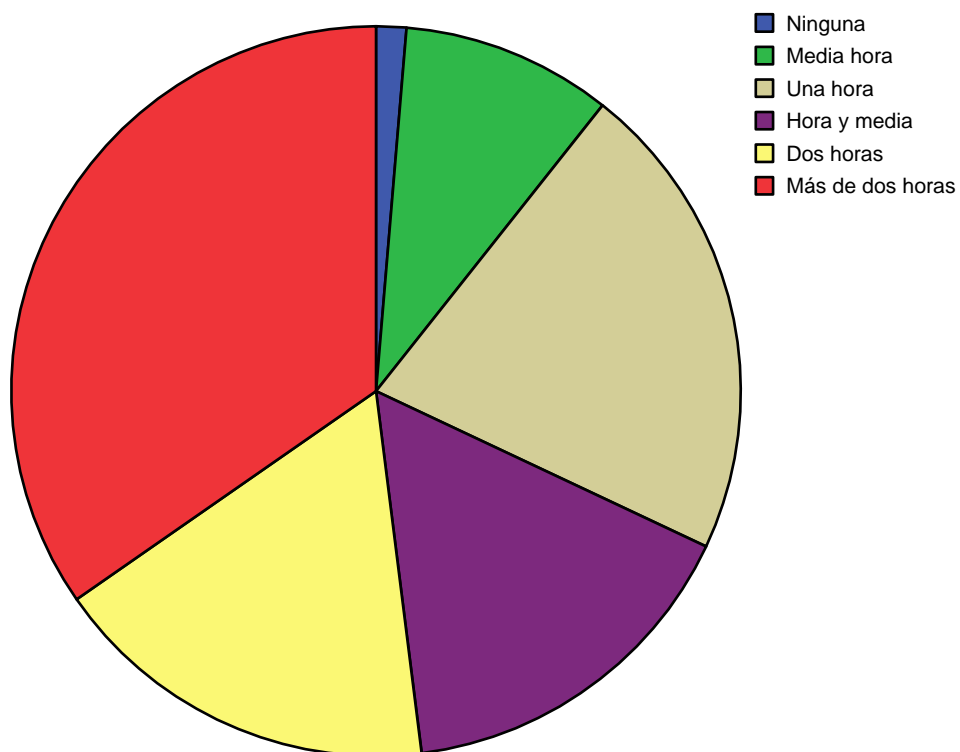
2- ¿Se encuentra la música entre sus aficiones?



2- ¿Se encuentra la música entre sus aficiones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	68	90,7	90,7	90,7
	NO	7	9,3	9,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

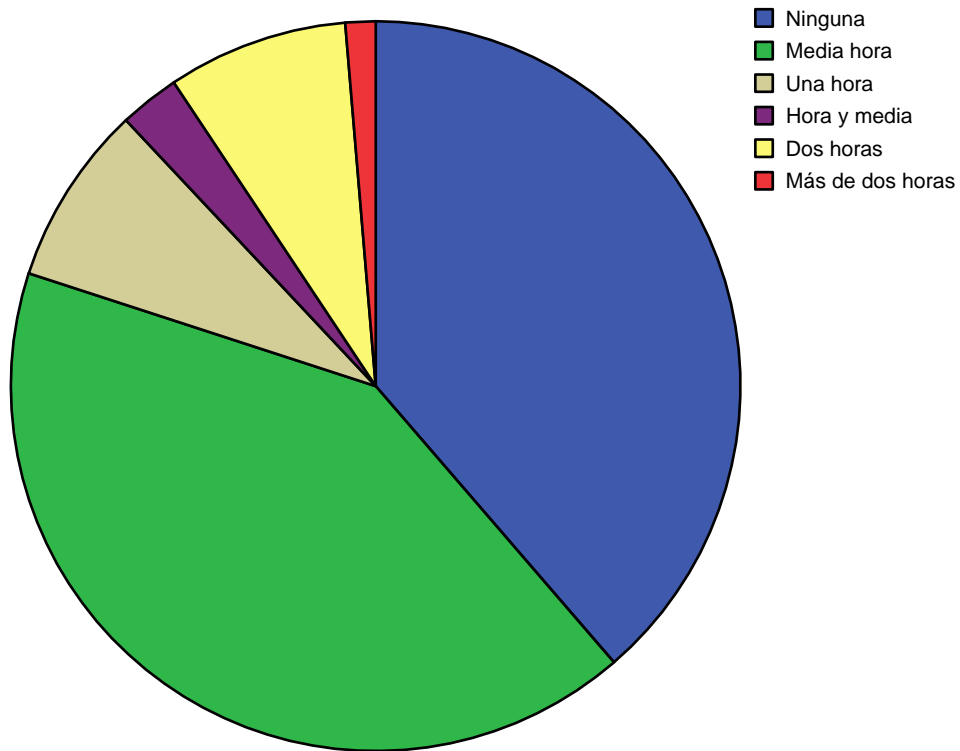
3- ¿Cuántas horas dedica a escuchar música al día?



3- ¿Cuántas horas dedica a escuchar música al día?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguna	1	1,3	1,3	1,3
Media hora	7	9,3	9,3	10,7
Una hora	16	21,3	21,3	32,0
Hora y media	12	16,0	16,0	48,0
Dos horas	13	17,3	17,3	65,3
Más de dos horas	26	34,7	34,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

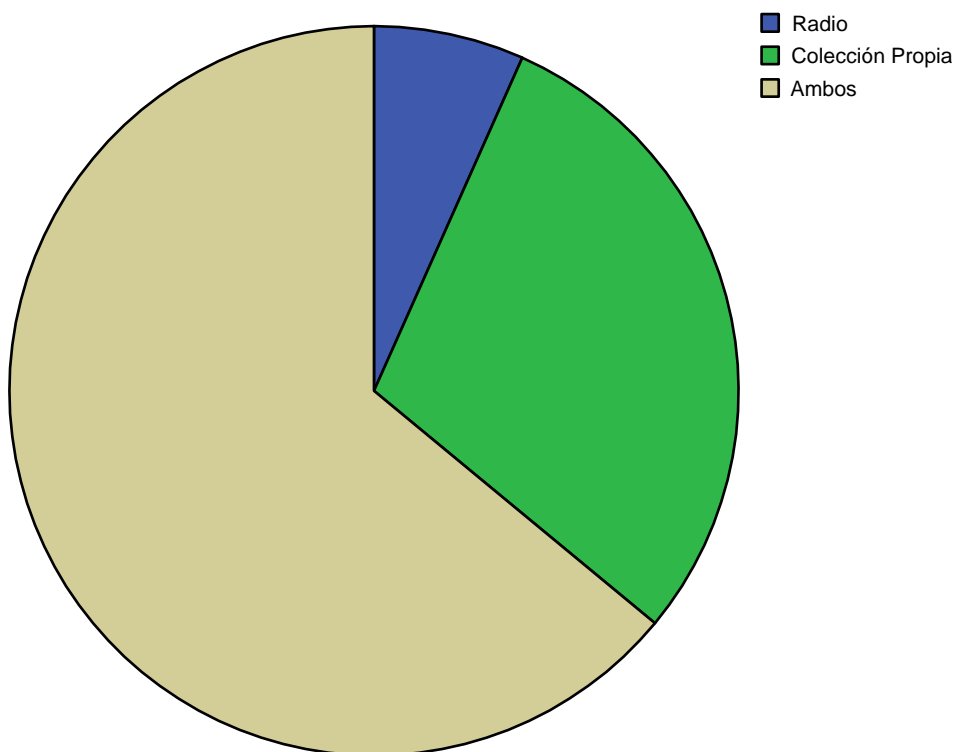
4- ¿Cuántas horas dedica a ver vídeos musicales al día?



4- ¿Cuántas horas dedica a ver vídeos musicales al día?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	29	38,7	38,7	38,7
	Media hora	31	41,3	41,3	80,0
	Una hora	6	8,0	8,0	88,0
	Hora y media	2	2,7	2,7	90,7
	Dos horas	6	8,0	8,0	98,7
	Más de dos horas	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

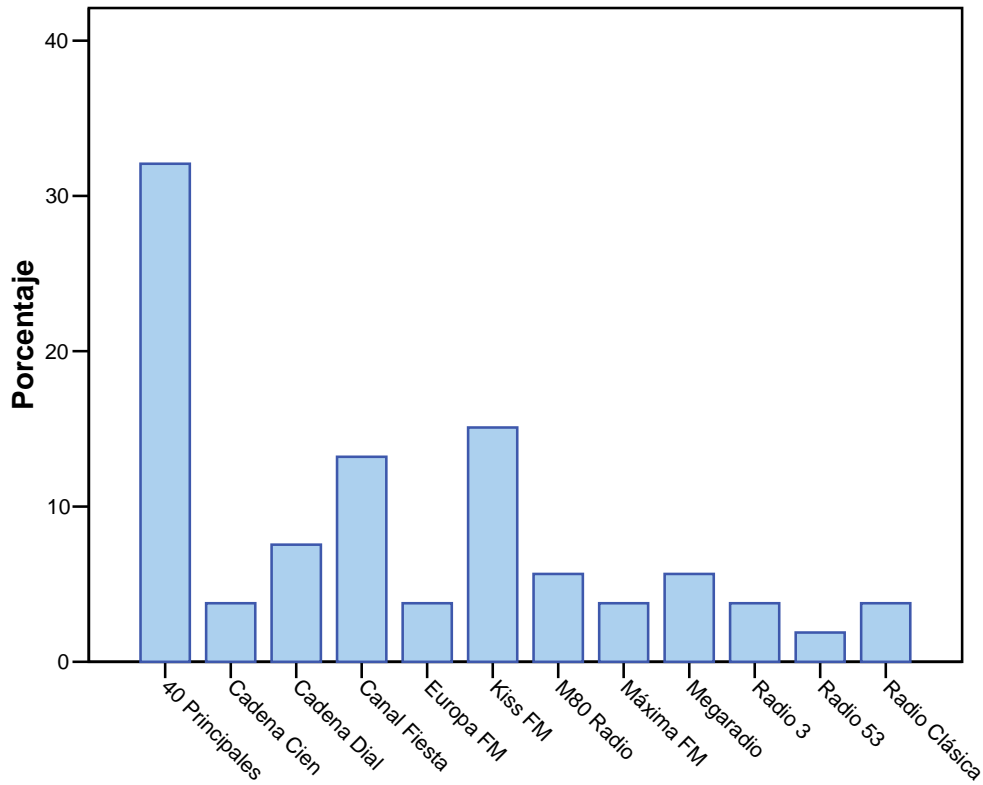
5- La música que escucha, ¿es de su propia colección o de programas de radio?



5- La música que escucha, ¿es de su propia colección o de programas de radio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Radio	5	6,7	6,7	6,7
Colección Propia	22	29,3	29,3	36,0
Ambos	48	64,0	64,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

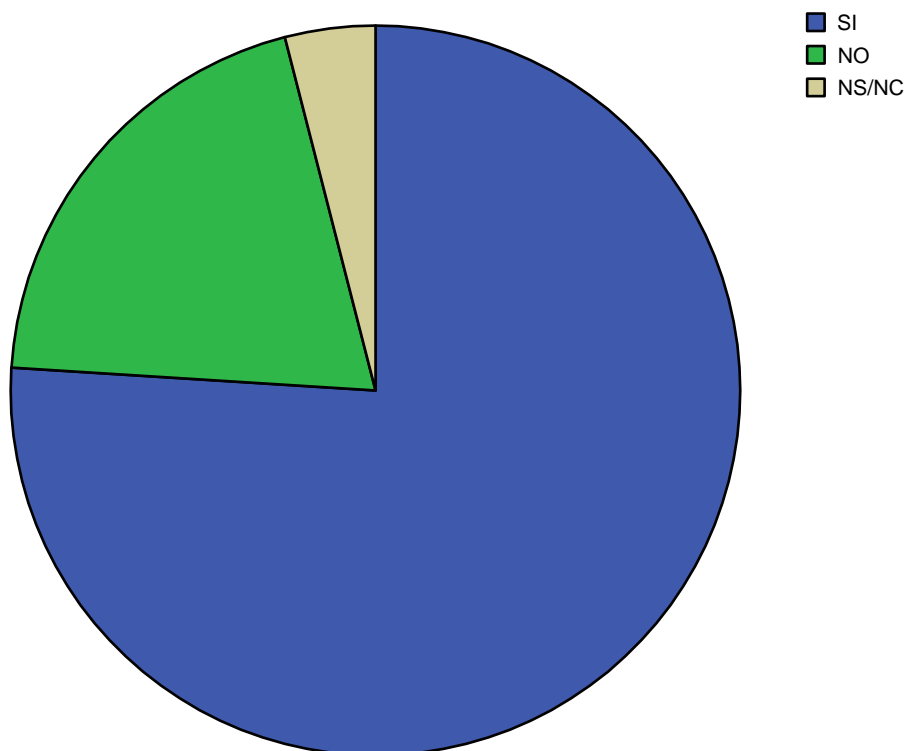
6- Si es de programas de radio, ¿de qué emisoras?



6- Si es de programas de radio, ¿de qué emisoras?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
40 Principales	17	32,1	32,1	32,1
Cadena Cien	2	3,8	3,8	35,8
Cadena Dial	4	7,5	7,5	43,4
Canal Fiesta	7	13,2	13,2	56,6
Europa FM	2	3,8	3,8	60,4
Kiss FM	8	15,1	15,1	75,5
M80 Radio	3	5,7	5,7	81,1
Máxima FM	2	3,8	3,8	84,9
Megaradio	3	5,7	5,7	90,6
Radio 3	2	3,8	3,8	94,3
Radio 53	1	1,9	1,9	96,2
Radio Clásica	2	3,8	3,8	100,0
Total	53	100,0	100,0	

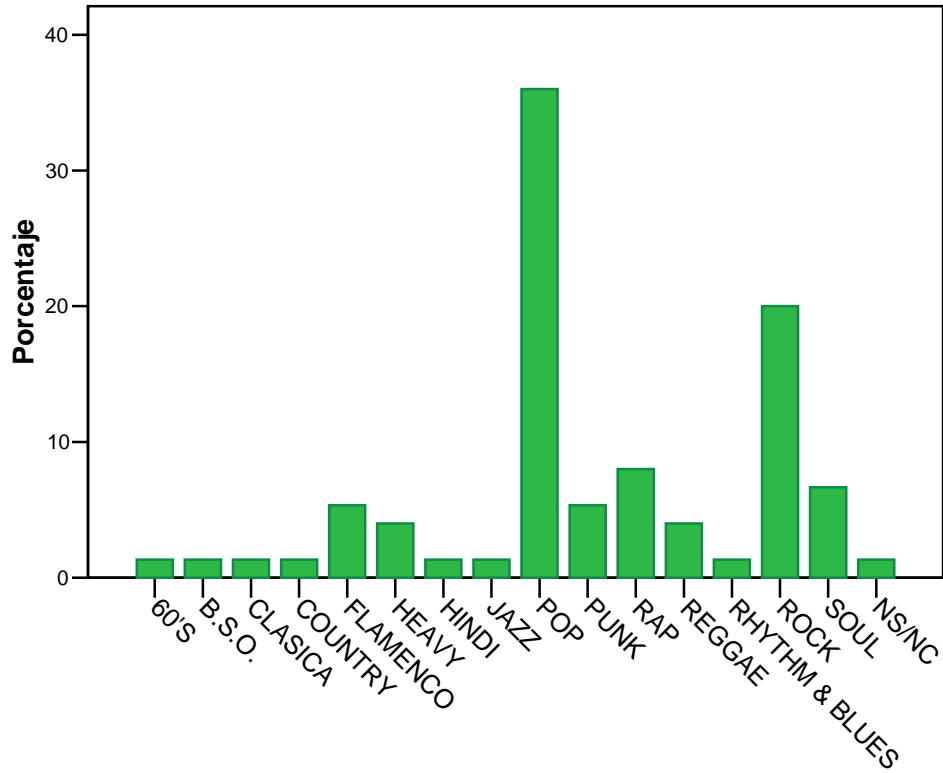
7- ¿Utiliza *internet* para conseguir música?



7- ¿Utiliza *internet* para conseguir música?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	57	76,0	79,2	79,2
	NO	15	20,0	20,8	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,3		
	Sistema	2	2,7		
	Total	3	4,0		
Total		75	100,0		

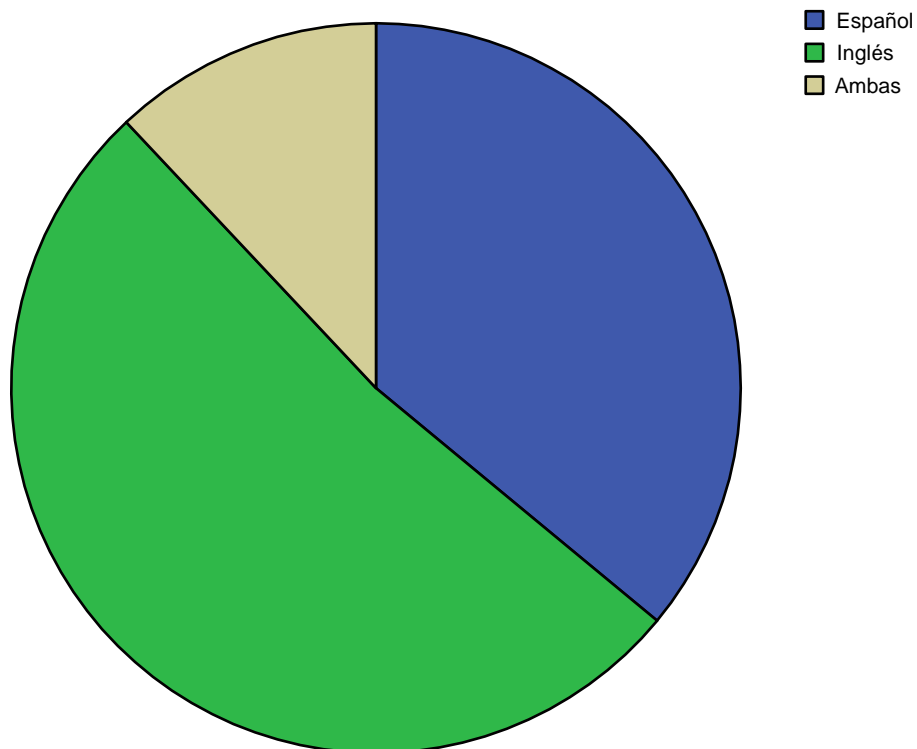
8- ¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?



8- ¿Qué tipo de música popular le gusta escuchar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 60'S	1	1,3	1,3	1,3
B.S.O.	1	1,3	1,3	2,7
CLASICA	1	1,3	1,3	4,0
COUNTRY	1	1,3	1,3	5,3
FLAMENCO	4	5,3	5,3	10,7
HEAVY	3	4,0	4,0	14,7
HINDI	1	1,3	1,3	16,0
JAZZ	1	1,3	1,3	17,3
NS/NC	1	1,3	1,3	18,7
POP	27	36,0	36,0	54,7
PUNK	4	5,3	5,3	60,0
RAP	6	8,0	8,0	68,0
REGGAE	3	4,0	4,0	72,0
RHYTHM & BLUES	1	1,3	1,3	73,3
ROCK	15	20,0	20,0	93,3
SOUL	5	6,7	6,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

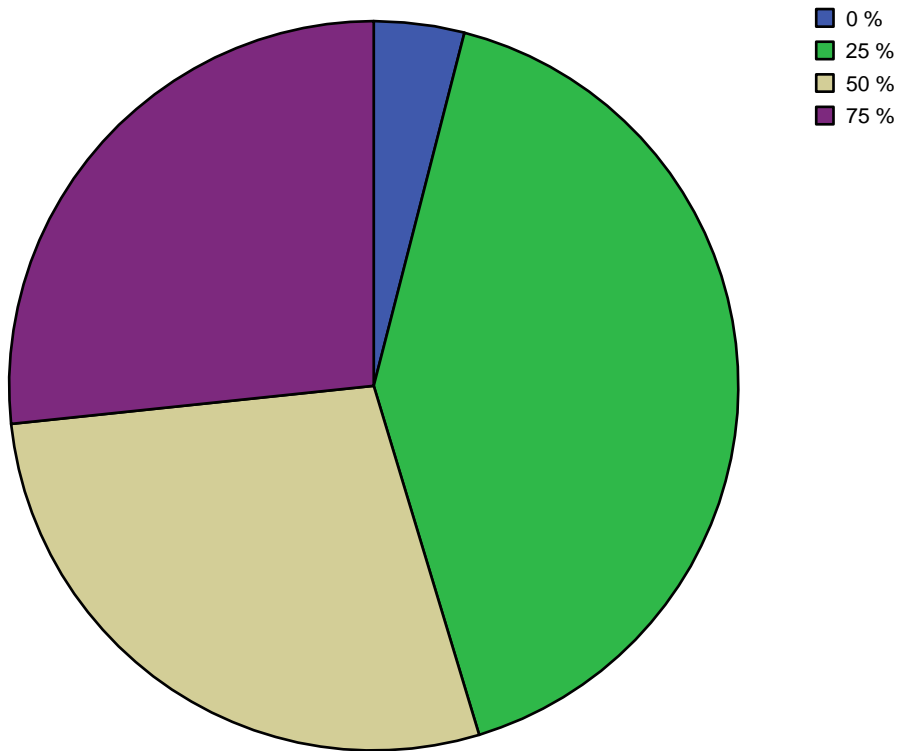
9- ¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?



9- ¿En qué lengua están las canciones que normalmente escucha?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Español	27	36,0	36,0	36,0
	Inglés	39	52,0	52,0	88,0
	Ambas	9	12,0	12,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

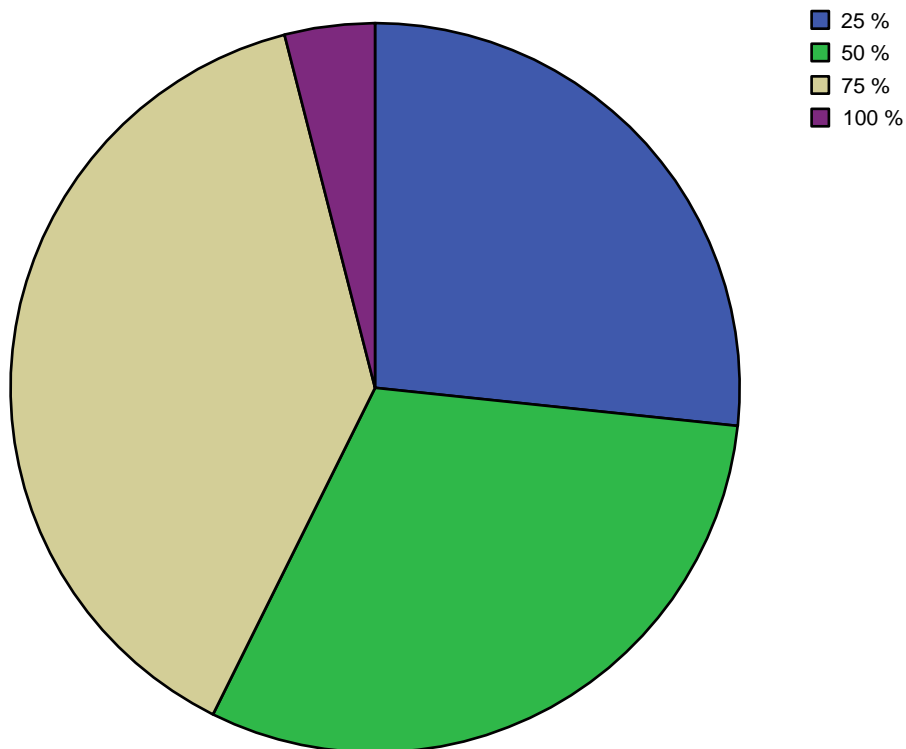
10- ¿Qué tanto por ciento está en español?



10- ¿Qué tanto por ciento está en español?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 %	3	4,0	4,0	4,0
	25 %	31	41,3	41,3	45,3
	50 %	21	28,0	28,0	73,3
	75 %	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

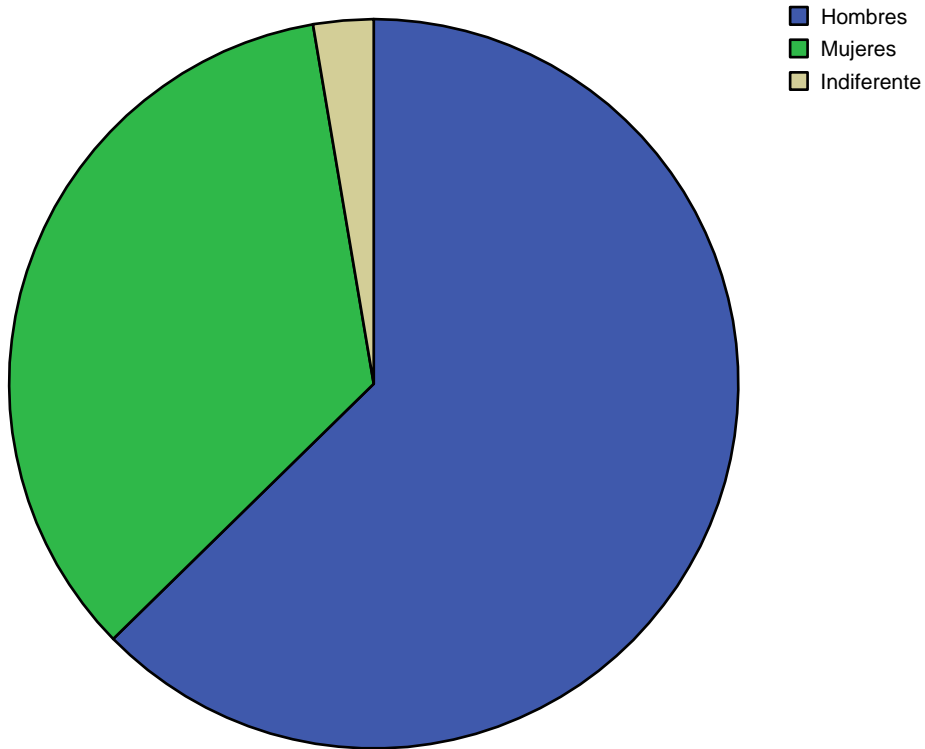
11- ¿Qué tanto por ciento está en inglés?



11- ¿Qué tanto por ciento está en inglés?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 25 %	20	26,7	26,7	26,7
50 %	23	30,7	30,7	57,3
75 %	29	38,7	38,7	96,0
100 %	3	4,0	4,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

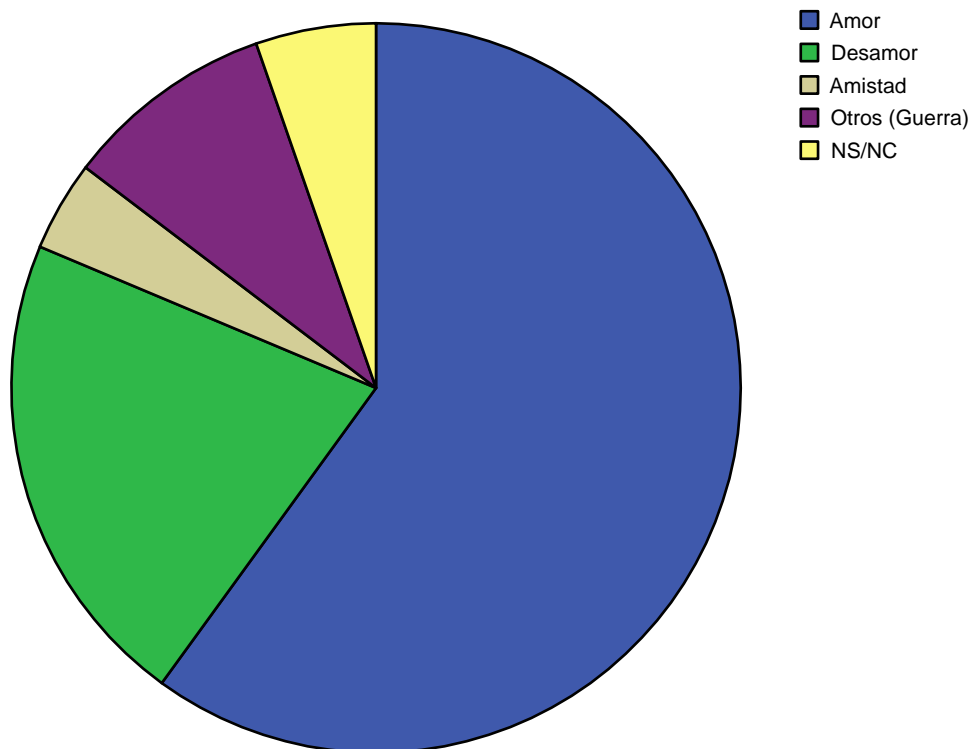
12- ¿Su cantante favorito es hombre o mujer?



12- ¿Su cantante favorito es hombre o mujer?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombres	47	62,7	62,7	62,7
	Mujeres	26	34,7	34,7	97,3
	Indiferente	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

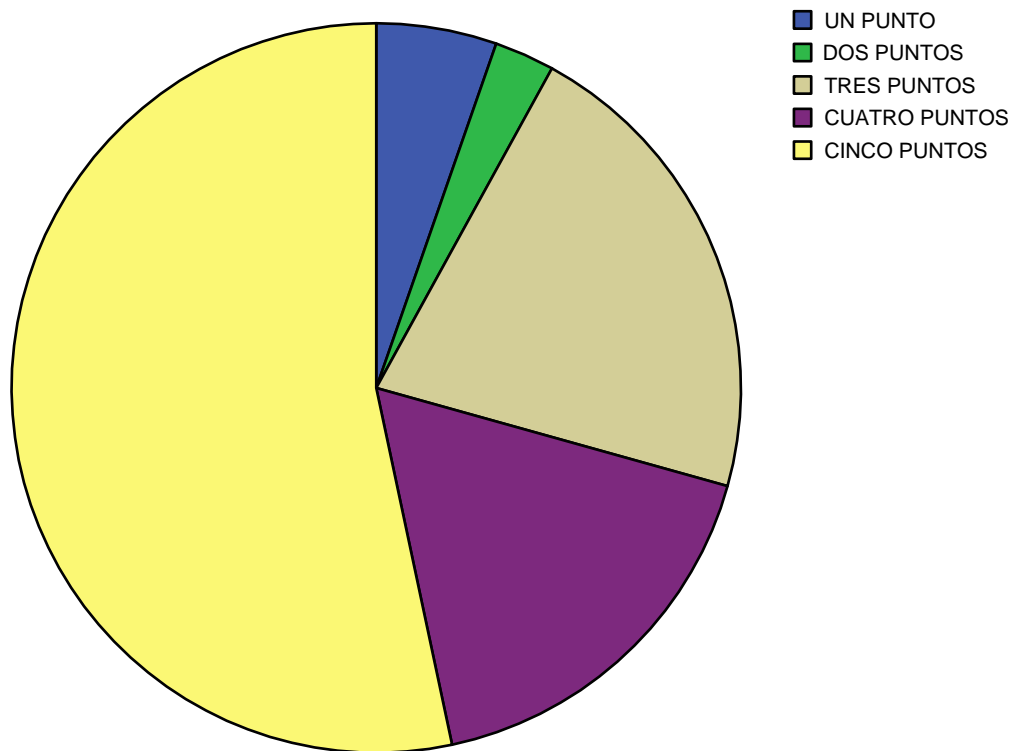
13- ¿De qué trata su canción favorita?



13- ¿De qué trata su canción favorita?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Amor	45	60,0	63,4	63,4
	Desamor	16	21,3	22,5	85,9
	Amistad	3	4,0	4,2	90,1
	Otros(Guerra)	7	9,3	9,9	100,0
	Total	71	94,7	100,0	
Perdidos	NS/NC	4	5,3		
Total		75	100,0		

14- ¿Le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa?

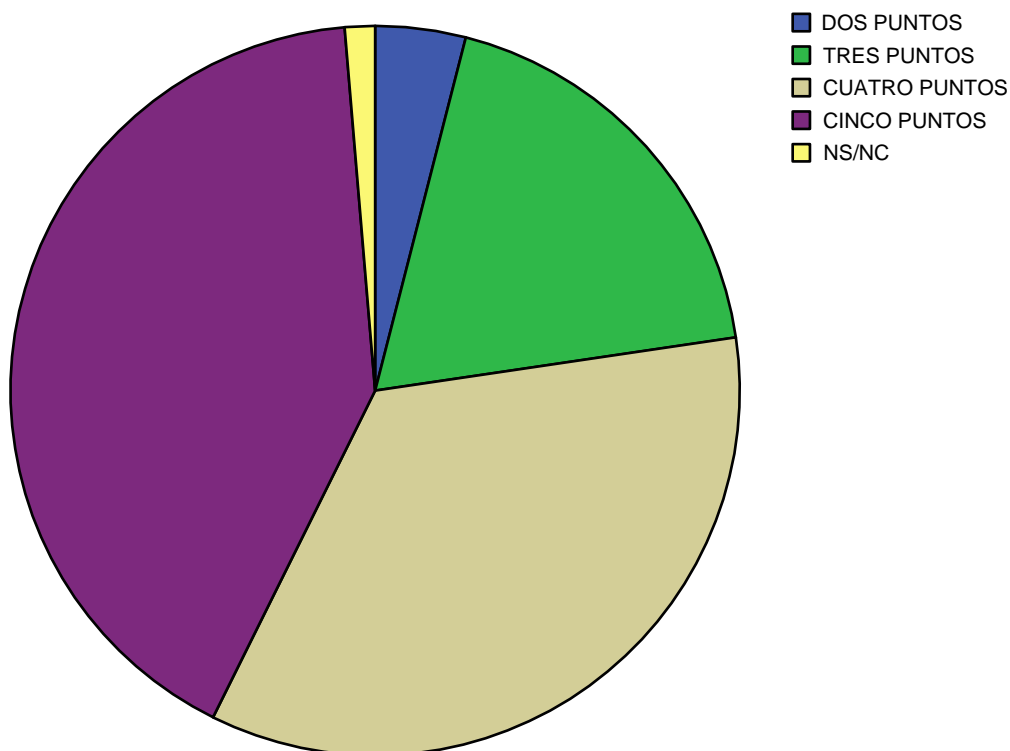


14- ¿Le gustaría realizar actividades con canciones en clase de lengua inglesa?

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	4	5,3	5,3	5,3
	Dos	2	2,7	2,7	8,0
	Tres	16	21,3	21,3	29,3
	Cuatro	13	17,3	17,3	46,7
	Cinco	40	53,3	53,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

15- ¿Para qué cree que serviría el uso de canciones en clase de lengua inglesa?

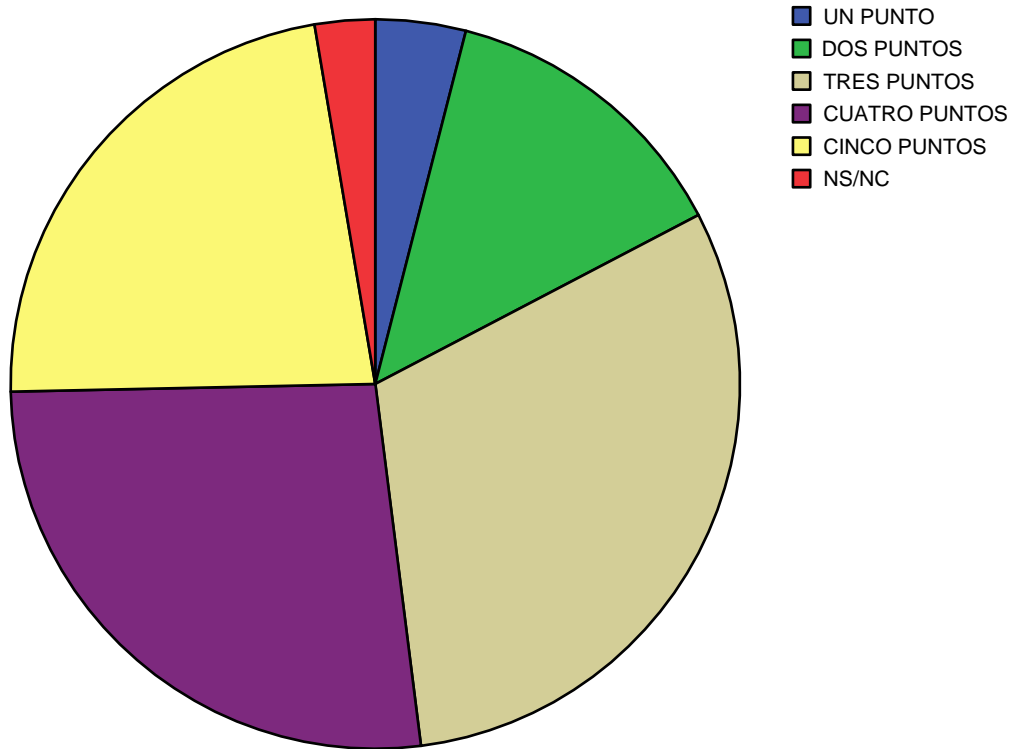
15.1 Motivar y crea interés



15.1 Motivar y crear interés

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dos	3	4,0	4,1	4,1
	Tres	14	18,7	18,9	23,0
	Cuatro	26	34,7	35,1	58,1
	Cinco	31	41,3	41,9	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,3		
Total		75	100,0		

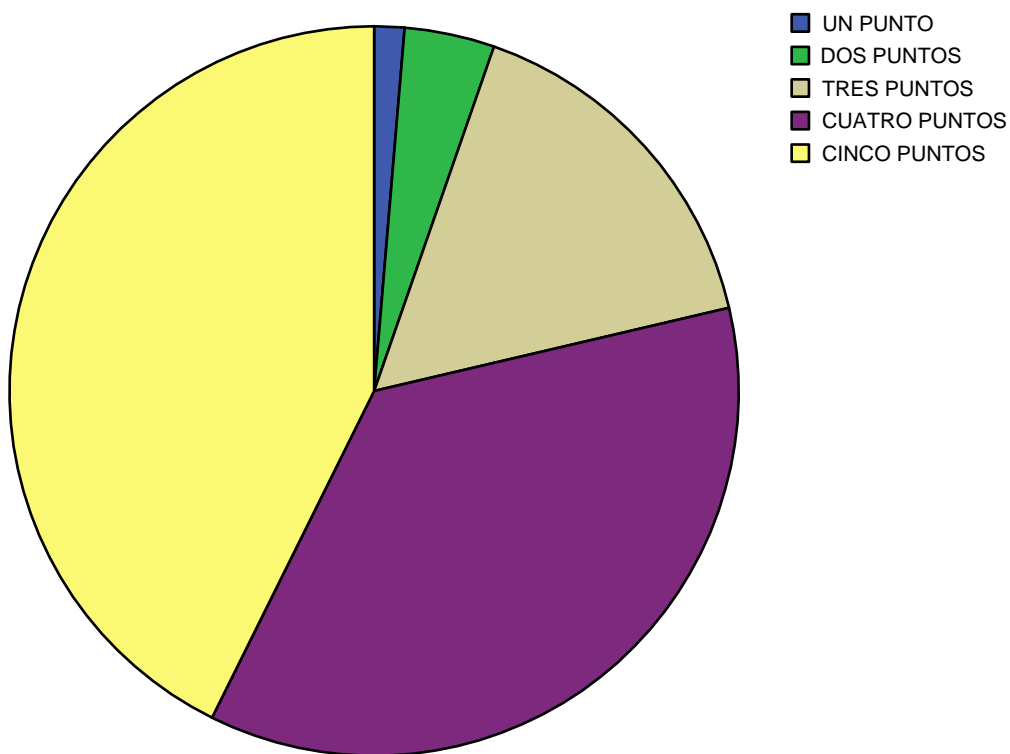
15.2 Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje



17.2 Reducir la ansiedad en el proceso de aprendizaje

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	3	4,0	4,1	4,1
	Dos	10	13,3	13,7	17,8
	Tres	23	30,7	31,5	49,3
	Cuatro	20	26,7	27,4	76,7
	Cinco	17	22,7	23,3	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,3		
	Sistema	1	1,3		
	Total	2	2,7		
Total		75	100,0		

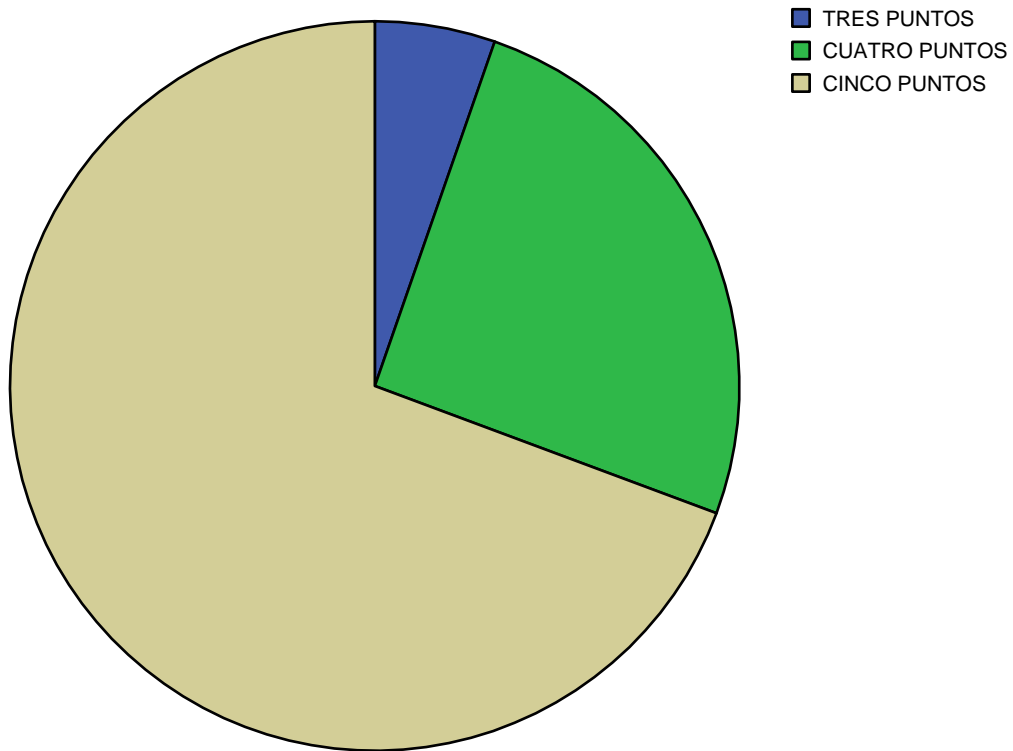
15.3 Facilitar la adquisición de la lengua inglesa



15.3 Facilitar la adquisición de la lengua inglesa

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	1	1,3	1,3	1,3
	Dos	3	4,0	4,0	5,3
	Tres	12	16,0	16,0	21,3
	Cuatro	27	36,0	36,0	57,3
	Cinco	32	42,7	42,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

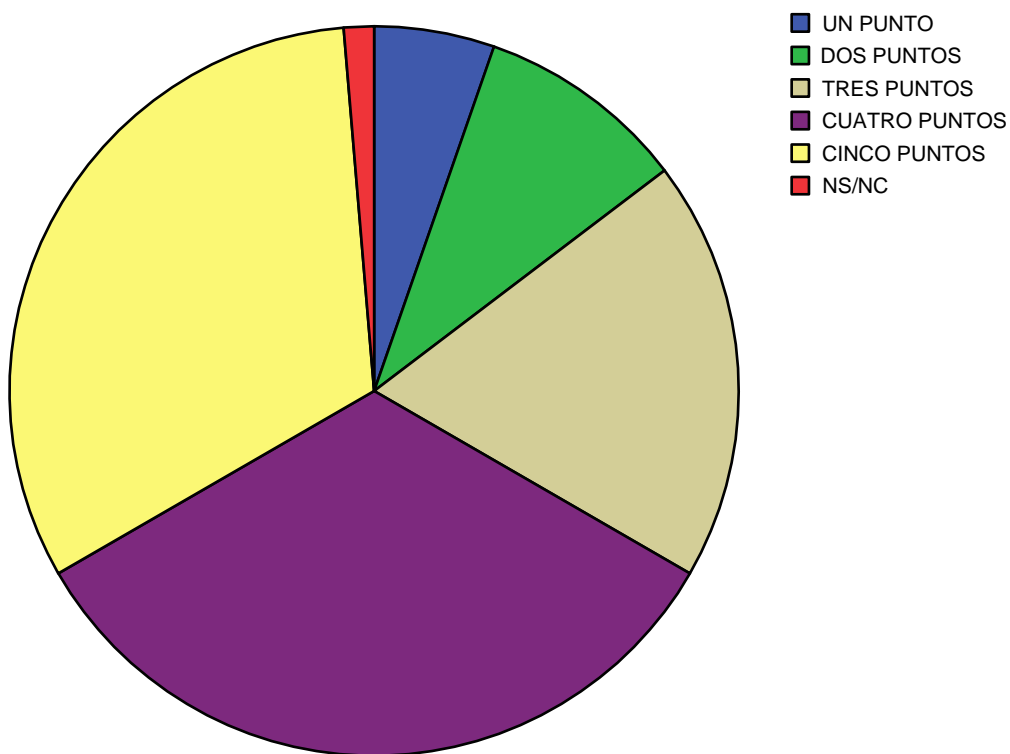
15.4 a) Desarrollar la comprensión auditiva (escuchar)



15.4 a) Desarrollar la comprensión oral (escuchar)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tres	4	5,3	5,3	5,3
	Cuatro	19	25,3	25,3	30,7
	Cinco	52	69,3	69,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

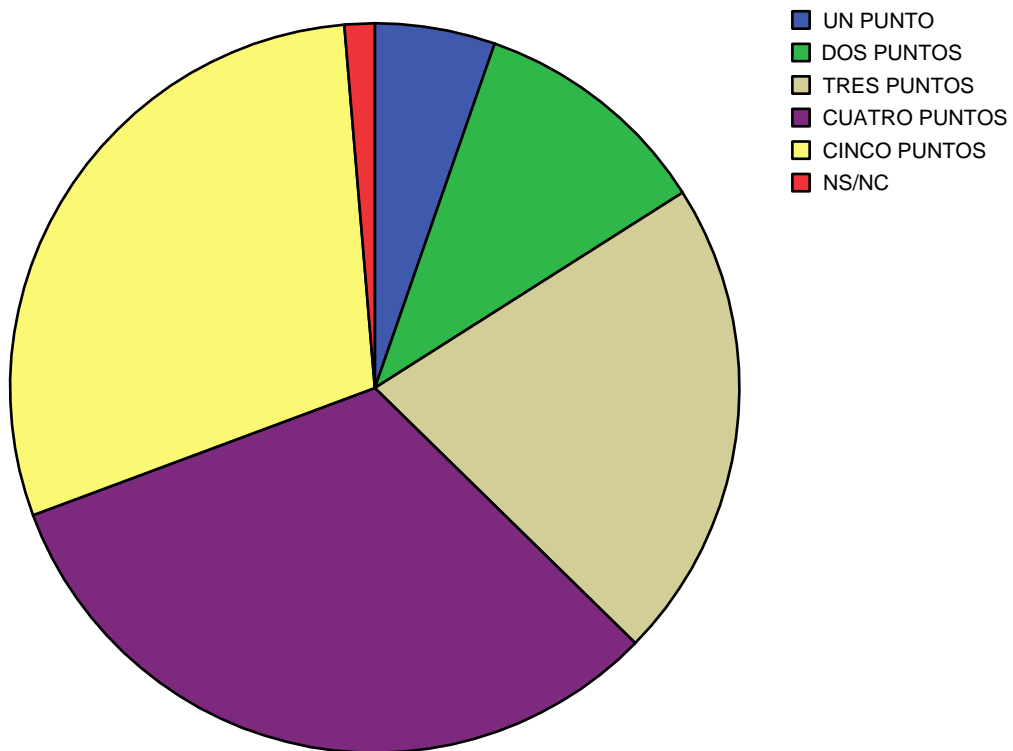
15.4 b) Desarrollar la expresión oral (hablar)



15.4 b) Desarrollar la expresión oral (hablar)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	4	5,3	5,4	5,4
	Dos	7	9,3	9,5	14,9
	Tres	14	18,7	18,9	33,8
	Cuatro	25	33,3	33,8	67,6
	Cinco	24	32,0	32,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,3		
Total		75	100,0		

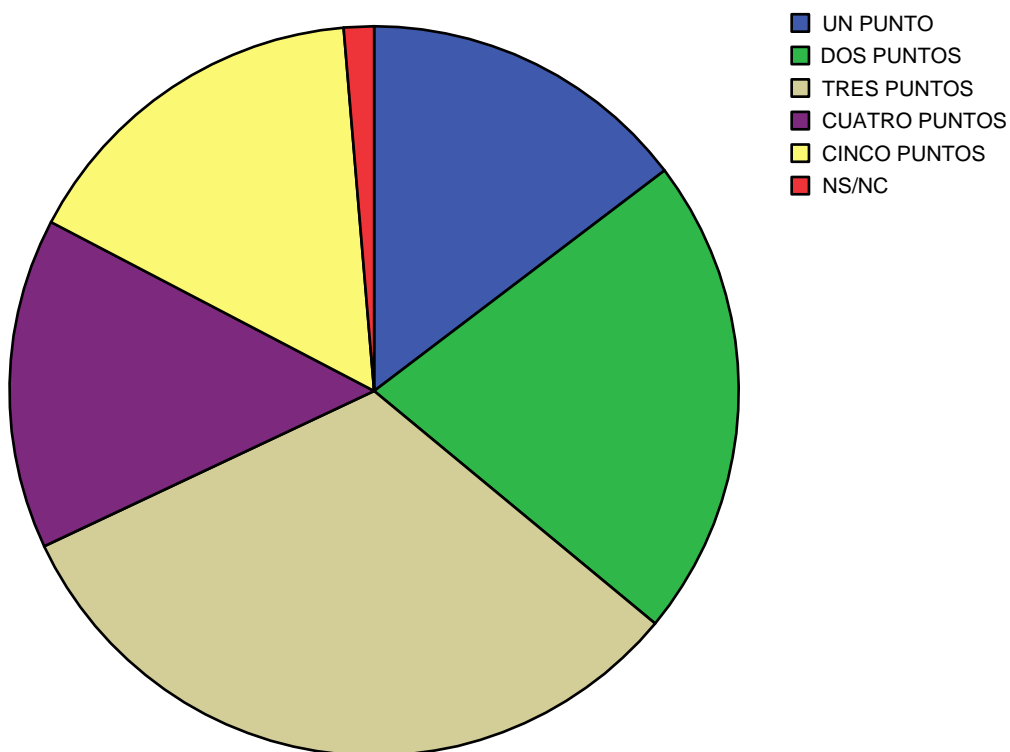
15.4 c) Desarrollar la comprensión lectora (leer)



15.4 c) Desarrollar la comprensión lectora (leer)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	4	5,3	5,4	5,4
	Dos	8	10,7	10,8	16,2
	Tres	16	21,3	21,6	37,8
	Cuatro	24	32,0	32,4	70,3
	Cinco	22	29,3	29,7	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,3		
Total		75	100,0		

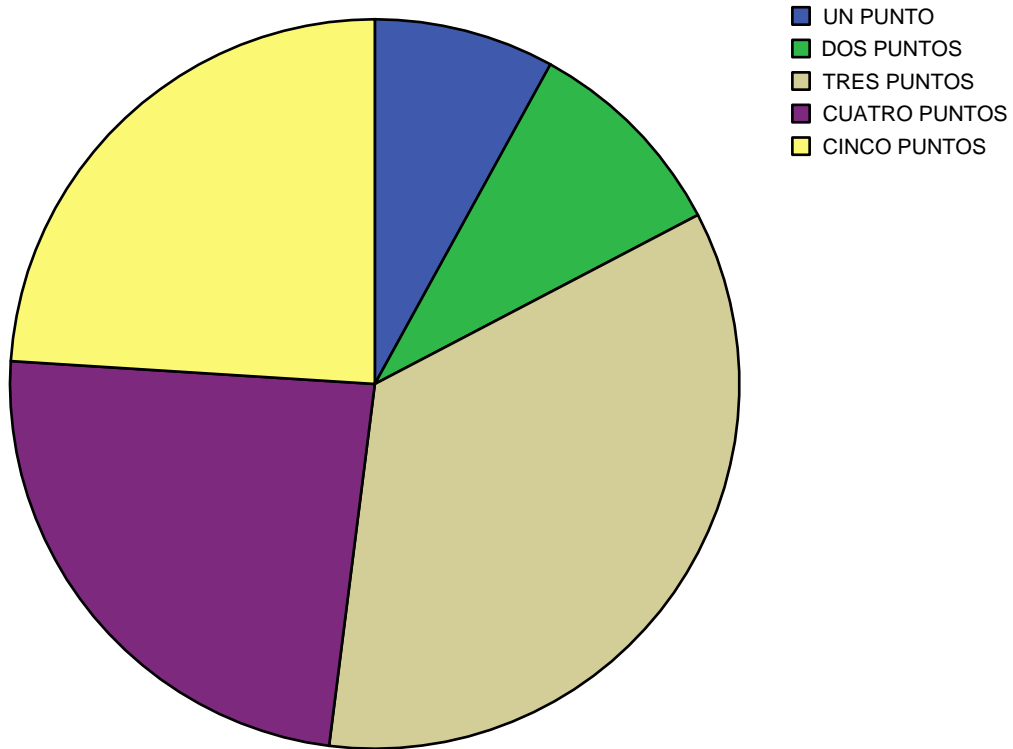
15.4 d) Desarrollar la expresión escrita (escribir)



15.4 d) Desarrollar la expresión escrita (escribir)

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	11	14,7	14,9	14,9
	Dos	16	21,3	21,6	36,5
	Tres	24	32,0	32,4	68,9
	Cuatro	11	14,7	14,9	83,8
	Cinco	12	16,0	16,2	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,3		
Total		75	100,0		

15.5 Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la lengua inglesa



15.5 Conocer de forma más concreta la cultura y el entorno de la lengua inglesa

Puntos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	6	8,0	8,0	8,0
	Dos	7	9,3	9,3	17,3
	Tres	26	34,7	34,7	52,0
	Cuatro	18	24,0	24,0	76,0
	Cinco	18	24,0	24,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

APÉNDICE V: CORPUS DE CANCIONES

El presente corpus está compuesto por un total de once canciones. Para su confección se ha partido del cuadro del apartado 4.5.1 sobre los “Orígenes de los principales géneros de la música popular” a partir del siglo XX, siguiendo el mismo orden cronológico: *country*, *blues*, *jazz*, *rock*, *soul*, *pop*, *disco-dance*, *heavy metal*, *punk*, *reggae* y *rap*. Hemos dejado fuera del corpus los géneros *rhythm & blues (R&B)*, *ska* y *hip hop*, ya que el *R&B* es una mezcla de *blues* y *soul*, el *ska* fue el origen del *reggae*, y el *hip hop* es simplemente una variante del *rap*. Como se comentó en el apartado correspondiente, aunque existen otros géneros dentro de la música popular, se han tenido en cuenta aquellos que han marcado un hito en la historia de la música, además de ser los géneros que aparecen en la mayoría de las publicaciones periódicas sobre música popular. Pese al carácter efímero de la música de hoy en día, hemos tratado de elegir aquellas canciones que debido a su éxito se han convertido en “clásicos”. No obstante, esta selección tiene un gran componente subjetivo.

La confección del corpus conforme a los principales géneros de la música popular permite, a su vez, el análisis de diversas variedades geográficas y sociales del inglés, además de distintos registros. En efecto, los géneros musicales populares incluyen canciones de mujeres y hombres pertenecientes a diferentes niveles sociales, etnias y procedentes de distintos lugares. A continuación incluimos las letras de las canciones seleccionadas para el corpus, que también se encuentran grabadas (en formato mp3) en el CD adjunto a la presente tesis doctoral.

Listado de Canciones por Géneros de Música Popular

1. Patsy Cline: *I Fall to Pieces* (Country)
2. Nina Simone: *My Baby Just Cares for Me* (Blues)

3. Nat King Cole & Natalie Cole: *Unforgettable* (Jazz)
4. Elvis Presley: *Jailhouse Rock* (Rock)
5. Aretha Franklin: *Respect* (Soul)
6. Beatles: *Let It Be* (Pop)
7. Gloria Gaynor: *I Will Survive* (Disco-Dance)
8. Linkin Park: *In the End* (Heavy Metal)
9. Patti Smith: *Because the Night Belongs to Lovers* (Punk)
10. Marcia Griffiths: *This Time Around* (Reggae)
11. Queen Latifah: *Ladies First* (Rap)

1. Patsy Cline: *I Fall to Pieces* (Country)

I fall to pieces
Each time I see you again
I fall to pieces
How can I be just your friend

You want me to act like we've never kissed
You want me to forget, pretend we've never met
And I've tried and I've tried but I haven't yet
You walk by, and I fall to pieces

I fall to pieces
Each time someone speaks your name
I fall to pieces
Time only adds to the flame

You tell me to find someone else to love
Someone who'll love me, too, the way you used to do
But each time I go out with someone new
You walk by and I fall to pieces
You walk by and I fall to pieces

2. Nina Simone: *My Baby Just Cares for Me* (Blues)

My baby don't care for shows
My baby don't care for clothes
My baby just cares for me
My baby don't care for cars and races
My baby don't care for high-tone places

Liz Taylor is not his style
And even Lana Turner's smile
Is somethin' he can't see

My baby don't care who knows it
My baby just cares for me
My baby don't care for shows
My baby don't even care for clothes
My baby just cares for me
My baby don't care for cars and races
My baby don't care for
He don't care for high-tone places

Liz Taylor is not his style
And even Lana Turner's smile
Is somethin' he can't see

My baby don't care who knows it
My baby just cares for me
Baby, my baby don't care for shows
And he don't even care for clothes
My baby just cares for me
My baby don't care for cars and races
My baby don't care for
He don't care for high-tone places

Liz Taylor is not his style
And even Lana Turner's smile
Is somethin' he can't see
Is somethin' he can't see

I wonder what's wrong with baby
My baby just cares for
My baby just cares for
My baby just cares for me

3. Nat King Cole & Natalie Cole: *Unforgettable* (Jazz)

Unforgettable, that's what you are
Unforgettable though near or far
Like a song of love that clings to me
How the thought of you does things to me
Never before has someone been more

Unforgettable in every way
And forever more, that's how you'll stay
That's why, darling, it's incredible
That someone so unforgettable
Thinks that I am unforgettable too

(instrumental interlude)

No never before
Has someone been more oh

Unforgettable in every way
And forever more, that's how you'll stay
That's why, darling, it's incredible
That someone so unforgettable
Thinks that I am unforgettable too

4. Elvis Presley: *Jailhouse Rock* (Rock)

The warden threw a party in the county jail.
The prison band was there and they began to wail.
The band was jumping and the joint began to swing.
You should've heard those knocked out jailbirds sing.
Let's rock, everybody, let's rock.
Everybody in the whole cell block
Was dancing to the Jailhouse Rock.

Spider Murphy played the tenor saxophone,
Little Joe was blowing on the slide trombone.
The drummer boy from Illinois went crash, boom, bang,
The whole rhythm section was the Purple Gang.
Let's rock, everybody, let's rock.
Everybody in the whole cell block
Was dancing to the Jailhouse Rock.

Number forty-seven said to number three:
"You're the cutest jailbird I ever did see.
I sure would be delighted with your company,
Come on and do the Jailhouse Rock with me."
Let's rock, everybody, let's rock.
Everybody in the whole cell block
Was dancing to the Jailhouse Rock.

The sad sack was a sitting on a block of stone
Way over in the corner weeping all alone.
The warden said, "Hey, buddy, don't you be no square.
If you can't find a partner use a wooden chair."
Let's rock, everybody, let's rock.
Everybody in the whole cell block
Was dancing to the Jailhouse Rock.

Shifty Henry said to Bugs, "For Heaven's sake,
No one's looking, now's our chance to make a break."
Bugsy turned to Shifty and he said, "Nix nix,
I wanna stick around a while and get my kicks."
Let's rock, everybody, let's rock.
Everybody in the whole cell block
Was dancing to the Jailhouse Rock.

5. Aretha Franklin: *Respect* (Soul)

What you want
Baby, I got
What you need
Do you know I got it?
All I'm asking
Is for a little respect when you come home (just a little bit)
Hey baby (just a little bit) when you get home
(just a little bit) mister (just a little bit)

I ain't gonna do you wrong while you're gone
Ain't gonna do you wrong 'cause I don't wanna
All I'm asking
Is for a little respect when you come home (just a little bit)
Baby (just a little bit) when you get home (just a little bit)
Yeah (just a little bit)

I'm about to give you all of my money
And all I'm asking in return, honey
Is to give me my profits
When you get home (just a, just a, just a, just a)
Yeah baby (just a, just a, just a, just a)
When you get home (just a little bit)
Yeah (just a little bit)

Your kisses
Sweeter than honey
And guess what?
So is my money
All I want you to do for me
Is give it to me when you get home
(re, re, re ,re)
Yeah baby (re, re, re, re)
Whip it to me (respect, just a little bit)
When you get home, now (just a little bit)

R-E-S-P-E-C-T
Find out what it means to me
R-E-S-P-E-C-T
Take care, TCB

Oh (sock it to me, sock it to me,

sock it to me, sock it to me)
A little respect (sock it to me, sock it to me,
sock it to me, sock it to me)
Whoa, babe (just a little bit)
A little respect (just a little bit)
I get tired (just a little bit)
Keep on trying (just a little bit)
You're running out of fooling (just a little bit)
And I ain't lying (just a little bit)
(re, re, re, re) 'spect
When you come home (re, re, re, re)
Or you might walk in (respect, just a little bit)
And find out I'm gone (just a little bit)
I got to have (just a little bit)
A little respect (just a little bit)

6. Beatles: *Let It Be* (Pop)

When I find myself in times of trouble,
Mother Mary comes to me,
Speaking words of wisdom, let it be.
And in my hour of darkness,
She is standing right in front of me,
Speaking words of wisdom, let it be.

Let it be, let it be, let it be, let it be,
Whisper words of wisdom, let it be.

And when the broken hearted people,
Living in the world agree,
There will be an answer, let it be.
For though they may be parted,
There is still a chance that they will see,
There will be an answer, let it be.

Let it be, let it be, let it be, let it be,
Yeah, there will be an answer, let it be,
Let it be, let it be, let it be, let it be,
Whisper words of wisdom, let it be.

Let it be, let it be, let it be, let it be,
Whisper words of wisdom, let it be.

And when the night is cloudy,
There is still a light, that shines on me,
Shine until tomorrow, let it be.
I wake up to the sound of music,
Mother Mary comes to me,
Speaking words of wisdom, let it be.

Let it be, let it be, let it be, let it be,
Yeah, there will be an answer, let it be,
Let it be, let it be, let it be, let it be,
Whisper words of wisdom, let it be.

7. Gloria Gaynor: *I Will Survive* (Disco-Dance)

First I was afraid, I was petrified!
Kept thinking I could never live without you by my side,
But then I spent so many nights thinking how you did me wrong,
And I grew strong, and I learned how to get along.

And so you're back from outerspace,
I just walked in to find you here with that sad look upon your face,
I shoulda changed that stupid lock, I shoulda made you leave your key,
If I had known for just one second you'd be back to bother me.

Go on now go, walk out the door,
Just turn around now, you're not welcome anymore.
Weren't you the one who tried to hurt me with goodbye?
You think I'd crumble? You think I'd lay down and die?

Oh no not I! I will survive!
Oh, as long as I know how to love, I know I'll stay alive.
I've got all my life to live,
And I've got all my love to give.
I'll survive, I will survive!
Hey hey

It took all the strength I had not to fall apart,
And trying hard to mend the pieces of my broken heart,
And I spent oh so many nights just feeling sorry for myself,
I used to cry, but now I hold my head up high.

And you'll see me, somebody new,
I'm not that chained up little girl who's still in love with you.
So you felt like dropping in and just expect me to be free,
But now I'm saving all my loving for someone who's loving me.

Go on now go, walk out the door,
Just turn around now, you're not welcome anymore.
Weren't you the one who tried to break me with goodbye?
You think I'd crumble? You think I'd lay down and die?

Oh no not I! I will survive!
Oh as long as I know how to love I know I'll stay alive,
I've got all my life to live,
And I've got all my love to give.

I'll survive, I will survive!

Oh

Go on now go, walk out the door,

Just turn around now, you're not welcome anymore.

Weren't you the one who tried to break me with goodbye?

You think I'd crumble? You think I'd lay down and die?

Oh no not I! I will survive!

Oh as long as I know how to love I know I'll stay alive,

I've got all my life to live,

And I've got all my love to give.

I'll survive, I will survive!

I will survive.!

8. Linkin Park: *In the End* (Heavy Metal)

(It starts with)

One thing I don't know why
It doesn't even matter how hard you try
Keep that in mind I designed this rhyme
To explain in due time
All I know time is a valuable thing
Watch it fly by as the pendulum swings
Watch it count down to the end of the day
The clock ticks life away
It's so unreal
Didn't look out below
Watch the time go right out the window
Trying to hold on but didn't even know
Wasted it all just to watch you go
I kept everything inside and even though I tried, it all fell apart
What it meant to me will eventually be a memory of a time

I tried so hard
And got so far
But in the end
It doesn't even matter
I had to fall
To lose it all
But in the end
It doesn't even matter

One thing I don't know why
It doesn't even matter how hard you try
Keep that in mind I designed this rhyme
To remind myself how
I tried so hard
In spite of the way you were mocking me
Acting like I was part of your property
Remembering all the times you fought with me
I'm surprised it got so (far)
Things aren't the way they were before
You wouldn't even recognize me anymore
Not that you knew me back then
But it all comes back to me
In the end
You kept everything inside and even though I tried it all fell apart

What it meant to me will eventually be a memory of a time when

I tried so hard
And got so far
But in the end
It doesn't even matter
I had to fall
To lose it all
But in the end
It doesn't even matter

I've put my trust in you
Pushed as far as I can go
For all this
There's only one thing you should know
I've put my trust in you
Pushed as far as I can go
For all this
There's only one thing you should know

I tried so hard
And got so far
But in the end
It doesn't even matter
I had to fall
To lose it all
But in the end
It doesn't even matter

9. Patti Smith: *Because the Night Belongs to Lovers* (Punk)

Take me now baby here as I am
Pull me close try and understand
Desire is hunger is the fire I breathe
Love is a banquet on which we feed

Come on now try and understand
The way I feel when I'm in your hands
Take my hand come undercover
They can't hurt you now,
Can't hurt you now, can't hurt you now

Because the night belongs to lovers
Because the night belongs to lust
Because the night belongs to lovers
Because the night belongs to us

Have I doubt when I'm alone
Love is a ring, the telephone
Love is an angel disguised as lust
Here in our bed until the morning comes

Come on now try and understand
The way I feel under your command
Take my hand as the sun descends
They can't touch you now,
Can't touch you now, can't touch you now

Because the night belongs to lovers
Because the night belongs to lust
Because the night belongs to lovers
Because the night belongs to us

With love we sleep
With doubt the vicious circle
Turn and burns
Without you I cannot live
Forgive, the yearning burning
I believe it's time, too real to feel
So touch me now, touch me now, touch me now

Because the night belongs to lovers
Because the night belongs to lust
Because the night belongs to lovers
Because the night belongs to us

Because tonight there are two lovers
If we believe in the night we trust
Because tonight there are two lovers

10. Marcia Griffiths: *This Time Around* (Reggae)

This time around
I know I did some things
I should not have done
I said some hurtful words
I wish I didn't say
Followed my foolish pride
The day I walked away
Even though you were still begging me to stay

Jealousy caught the better of me
It tore us apart
How so much on my mind
I didn't listen my heart

This time around
I won't make the same mistake
This time we understand each other more
It's better than it was before
This time around
I will never let you down
This time around

Faith has been good to us
Here we are again
It's a blessing when broken hearts can mend
Following my heart this time
I'm sure you will be
This must be destiny
What was meant to be

Jealousy caught the best of me
It tore us apart
How so much on my mind
I didn't listen my heart

This time around
I won't make the same mistake
This time we understand each other more
It's better than it was before
This time around
I will never let you down

This time around
I remember how it used to be
Whenever thing was you and me
And that we've got a second chance
To make it right
I remember everything was fine
With you and I
This love deserves a second try

This time around
I won't make the same mistake
This time we understand each other more
It's better than it was before
This time around
I will never let you down
This time around

11. Queen Latifah: *Ladies First* (featuring Monie Love) (Rap)

(Queen Latifah)

The ladies will kick it the rhyme that is wicked
Those that don't know how to be pros get evicted
A woman can bear you break you take you
Now it's time to rhyme can you relate to
A sister dope enough to make you holler and scream

(Monie Love)

Ayo let me take it from here Queen
Excuse me but I think I'm about do
To get into precisely what I am about to do
I'm conversating to the folks that have no whatsoever clue
So listen very carefully as I break it down for you
Merrily merrily merrily merrily hyper happy overjoyed
Pleased with all the beats and rhymes my sisters have employed
Slick and smooth throwing down the sound totally a yes
Let me state the position: Ladies first, yes? (Yes)

(Yeah, there's going to be some changes in here)

(Monie Love)

Believe me when I say being a woman is great, you see
I know all the fellas out there will agree with me
Not for being one but for being with one
Because when it's time for loving it's the woman that gets some
Strong, stepping, strutting, moving on
Rhyming, cutting, and not forgetting
We are the ones that give birth
To the new generation of prophets because it's Ladies First

(Queen Latifah)

I break into a lyrical freestyle
Grab the mic, look into the crowd and see smiles
'Cause they see a woman standing up on her own two
Sloppy slouching is something I won't do
Some think that we can't flow (can't flow)
Stereotypes, they got to go (got to go)
I'm a mess around and flip the scene into reverse
(With what?) With a little touch of "Ladies First"

Who said the ladies couldn't make it, you must be blind

If you don't believe, well here, listen to this rhyme
Ladies first, there's no time to rehearse
I'm divine and my mind expands throughout the universe
A female rapper with the message to send the
Queen Latifah is a perfect specimen

(Monie Love)
My sister, can I get some?

(Queen Latifah)
Sure, Monie Love, grab the mic and get dumb

(Monie Lovie)
Yo, praise me not for simply being what I am
Born in L-O-N-D-O-N and sound American
You dig exactly where I'm coming from
You want righteous rhyming, and I give you some
To enable you to aid yourself and get paid
And the material that has no meaning I wish to slay
Pay me every bit of your attention
Like mother, like daughter, I would also like to mention
I wish for you to bring me to, bring me to the rhythm
Of which is now systematically given
Desperately stressing I'm the daughter of a sister
Who's the mother of a brother who's the brother of another
Plus one more; all four
Have a job to do, we doing it
Respect due, to the mother who's the root of it
And next up is me, the M-O-N-I-E L-O-V-E
And I'm first 'cause I'm a L-A-D-I-E

(Queen Latifah)
Contact and in fact, the style, it gets harder
Cooling on the scene with my European partner
Laying down track after track, waiting for the climax
When I get there, that's when I tax
The next man, or the next woman
It doesn't make a difference, keep the competition coming
And I'll recite the chapter in verse
The title of this recital is "Ladies First"

APÉNDICE VI: ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS

1. Actividades de comprensión auditiva

1.1 Actividades de *pre-listening*

1.1.1 Here you have a song title: *9 to 5*

Questions:

- a) Could you say what this song is about?
- b) Do you know its singer?
- c) Do you know to what musical genre it belongs?

1.1.2 *9 to 5* is a song about work conditions. Prepare some questions about this theme and get the answers from your partner. Compare your questions with your partner. For example, in which country do they have this timetable?

1.1.3 Give a synonym or explain the meaning of the following words that appear in the song *9 to 5*:

Yawn

Stretch

Make a living

Promotion

Boss

Shatter

Drive somebody crazy

Ladder

Boat

Tide

1.1.4 Fill in the blanks with these prepositions: by (x3), in (x5), for, from, of, on, outta.

Dolly Parton: 9 to 5

Tumble ____ bed
And stumble to the kitchen
Pour myself a cup ____ ambition
Yawnin', stretchin', try to come to life
Jump ____ the shower
And the blood starts pumpin'
Out ____ the streets
The traffic starts jumpin'
With folks like me on the job ____ 9 to 5

(Chorus)
Workin' 9 to 5
What a way to make a livin'
Barely gettin' ____
It's all takin'
And no givin'
They just use your mind
And they never give you credit
It's enough to drive you
Crazy if you let it

9 to 5, for service and devotion
You would think that I
Would deserve a fair promotion
Want to move ahead
But the boss won't seem to let me ____
I swear sometimes that man is out to get me
Mmmmm

They let your dream
Just a' watch 'em shatter
You're just a step
On the boss man's ladder
But you got dreams he'll never take away

On the same boat
With a lot of your friends
Waitin' ____ the day
Your ship'll come ____
And the tide's gonna turn

And it's all gonna roll you away

(2nd Chorus)
Workin' 9 to 5
What a way to make a livin'
Barely gettin' ____
It's all takin'
And no givin'
They just use your mind
And you never get the credit
It's enough to drive you
Crazy if you let it

9 to 5, yeah, they got you where they want you
There's a better life
And you think that I would daunt you
It's a rich man's game
No matter what they call it
And you spend your life
Putting money ____ his wallet

(3rd Chorus)
Workin' 9 to 5
What a way to make a livin'
Barely gettin' ____
It's all takin'
And no givin'
They just use your mind
And they never give you credit
It's enough to drive you
Crazy if you let it

Fade:
9 to 5, yeah, they got you where they want you
There's a better life
And you dream that I would daunt you
It's a rich man's game
No matter what they call it
And you spend your life
Putting money ____ his wallet

1.1.5 Fill in the blanks with the correct option.

Bryan Adams: *Everything I Do, I Do It For You*

_____ into my eyes —you will see (look / take)
What you _____ to me (dream / mean)
Search your heart —_____ your soul (teach / search)
And when you _____ me there you'll search no more (find / mind)
Don't _____ me it's not worth tryin' for (say / tell)
You can't tell me it's not worth dyin' for
You _____ it's true. (know / blow)
Everything I do —I do it for you.

Look into _____ heart —you will _____ (your / my) (find / mind)
There's nothing there to _____ (cry / hide)
_____ me as I am —take my life (make / take)
I would _____ it all I would sacrifice (give / live)
Don't _____ me it's not worth fightin' for (say / tell)
I can't _____ there's nothin' I want more (say / help)
You _____ is true. (know / blow)
Everything I do —I do it for you.

There's no _____—like your love (love / laugh)
And no other —could _____ more love (give / live)
There's nowhere —unless you're there
All the time —all the way

Oh, you can't _____ me it's not worth tryin' for (tell / speak)
I can't help there's nothing I _____ more (want / walk)
I would _____ for you —I'd _____ for you (fight / bright) (lie / die)
_____ the wire for you —Yeah I'd _____ for you. (want / walk) (lie / die)

You _____ is true. (know / blow)
Everything I do —I do it for you.

1.2 Actividades de *while-listening*

1.2.1 Find the words corresponding to the following definitions in the song

The Girl in the Other Room by Diana Krall.

- a) Make-up used for adding colour to the lips
- b) A long loose piece of clothing
- c) To cry
- d) Not covered by clothes
- e) To put make-up in your cheeks
- f) When you are tired or bored you do it with your mouth
- g) When something comes off, to lose an outer layer or surface
- h) To become red in your face
- i) The top part of a room
- j) To throw something light with a gentle movement of your hand

The girl in the other room
She knows by now
There's something in all of her fears
Now she wears this thread bare
She sits on the floor
The glass pressed tight to the wall
She hears murmurs low
The paper is peeling
Her eyes staring straight at the ceiling
Maybe they're there
Or maybe it's nothing at all
As she draws lipstick smears on the wall
The girl in the other room
She powders her face
And stares hard into her reflection
The girl in the other room
She stifles a yawn
Adjusting the strap of her gown
She tosses her tresses
Her lover undresses
Turning the last lamp light down
What's that voice we're hearing
We should be sleeping
Could that be someone who's weeping
Maybe she's there
Maybe there's nothing to see
Just a trace of what used to be
The girl in the other room
She darkens her lash and blushes
She seems to look familiar

1.2.2 Look for a synonym of the following words in the song *Survivor* by Destiny's Child.

- a) Feeble
- b) Ruined
- c) Cheerless
- d) Clever
- f) Bright
- g) Surrender
- h) Be unsuccessful
- i) To criticize
- j) To make unfair remarks about someone
- k) Dimness

Destiny's Child: *Survivor*

Now that you are out of my life,
I'm so much better,
You thought that I'd be weak without ya,
But I'm stronger,
You thought that I'd be broke without ya,
But I'm richer,
You thought that I'd be sad without ya,
I laugh harder,
You thought I wouldn't grow without ya,
Now I'm wiser,
You thought that I'd be helpless without ya,
But I'm smarter,
You thought that I'd be stressed without ya,
But I'm chillin'
You thought I wouldn't sell without ya,
Sold nine million.
(Chorus)
I'm a survivor (what),
I'm not gonna give up (what),
I'm not gonna stop (what),
I'm gonna work harder (what),
I'm a survivor (what),
I'm gonna make it (what),
I will survive (what),
Keep on survivin' (what),
I'm a survivor (what),
I'm not gonna give up (what),
I'm not gonna stop (what),
I'm gonna work harder (what),
I'm a survivor (what),
I'm gonna make it (what),
I will survive (what),
Keep on survivin' (what).
(Verse 2)
Thought I couldn't breathe without you,
I'm inhalin'

You thought I couldn't see without you,
Perfect vision,
You thought I couldn't last without ya,
But I'm lastin'
You thought that I would die without ya,
But I'm livin'
Thought that I would fail without ya,
But I'm on top,
Though it would be over by now,
But it won't stop,
You thought that I would self-destruct,
But I'm still here,
Even in my years to come,
I'm still gonna be here.
(Chorus)
(Bridge)
I'm wishin' you the best,
Pray that you are blessed,
Much success, no stress, and lots of happiness,
(I'm better than that)
I'm not gonna blast you on the radio,
(I'm better than that)
I'm not gonna lie on you or your family, you,
(I'm better than that)
I'm not gonna hate you in the magazine,
(I'm better than that)
I'm not gonna compromise my Christianity,
(I'm better than that)
You know I'm not gonna diss you on the internet
'Cause my mamma told me better than that.
(Chorus)
Oh (Oh) Oh (Oh) Oh (Oh)
After all of the darkness and sadness,
Still comes happiness,
If I surround myself with positive things,
I'll gain prosperity.

1.2.3 Match the equivalences. In list A you have English expressions from *Heartbreak Hotel* song by Elvis Presley, and in list B there are expressions from a Spanish version of this song by Auserón brothers.

LIST A

- A** Desk clerk's dressed in black
- B** Crowded
- C** Cry away their gloom
- D** Got a tale to tell
- E** Lonely street
- F** New place to dwell
- G** Heartbreak Hotel

Heartbreak Hotel

Well, since my baby left me,
I found a new place to dwell.
It's down at the end of lonely street
At Heartbreak Hotel.
I get oh so lonely baby,
I get so lonely,
I get so lonely I could die.

And although it's always crowded,
You still can find some room.
Where broken hearted lovers
Do cry away their gloom.
I get oh so lonely baby,
I get so lonely,
I get so lonely I could die.

Well, the Bell hop's tears keep flowin',
And the desk clerk's dressed in black.
Well they been so long on lonely street
They ain't ever gonna look back.
I get oh so lonely baby,
I get so lonely,
I get so lonely I could die.

Hey now, if your baby leaves you,
And you got a tale to tell.
Just take a walk down lonely street
To Heartbreak Hotel.
I get oh so lonely baby,
I get so lonely,
I get so lonely I could die.

LIST B

- a** Saber el cuento
- b** Hotel del Dolor
- c** Negro corredor
- d** Sitio mejor
- e** Desesperación
- f** Lleno
- g** Calle en sombra

Hotel del Dolor

El día en que te fuiste
Me busqué un sitio mejor
Al final de la calle en sombra está
Hotel del Dolor
Me dejaste solo
Y ahora estoy tan solo
Me dejaste solo
No puedo más
Parece estar siempre lleno
Mas queda un habitación
Si llega un corazón roto
Por la desesperación

Me dejaste solo
Y ahora estoy tan solo
Me dejaste solo
No puedo más

Ya no suena la campana
Del viejo mostrador
Se pierde en solitario
Por el negro corredor

Me dejaste solo
Y ahora estoy tan solo
Me dejaste solo
No puedo más

Ya te sabes el cuento
Por si te deja tu amor
Podrás ir dando un paseo
Al hotel del Dolor

1.2.4 Listen carefully and substitute the wrong words with the right ones.

Britney Spears: *Stronger*

Ooh hey, yeah
Hush, just stop
There's nothing you can make or say, baby
I've had enough
I'm not your possession as from today, baby
You might think that I don't make it on my own
But now I'm

(Chorus)
Stronger than that day
Now it's nothing but my way
My illness ain't killing me no more
I'm stronger

That I ever thought that I could be, baby
I used to go with the crowd
Didn't really care 'bout me
You might believe that I can't take it, but you're wrong
'Cause now I'm

(Chorus)
Stronger than that day
Now it's nothing but my way
My illness ain't killing me no more
I'm stronger

Come on, now
Oh, yeah

Here I leave, on my own
I don't need nobody, better off alone
Here I leave, on my own now
I don't need nobody, not anybody
Here I go, alright, here I go

(Chorus)
Stronger than that day
Now it's nothing but my way
My illness ain't killing me no more
I'm stronger

Key: make>do, possession>property, don't> won't, that day>yesterday,
illness>loneliness, crowd>flow, believe>think, leave>go.

1.2.5 Listen and fill in the blanks with the missing verb forms. Compare your results with your partner.

The Beatles: *All You Need is Love*

Love, love, love
Love, love, love
Love, love, love

There's nothing you can _____ that can't be _____
Nothing you can _____ that can't be _____
Nothing you can _____ but you can _____ how to _____ the game
It's easy.

Nothing you can _____ that can't be _____
No one you can _____ that can't be _____
Nothing you can _____ but you can _____ how to be you in time
It's easy.

All you need is love
All you need is love
All you need is love, love
Love is all you need

All you need is love
All you need is love
All you need is love, love
Love is all you need

Nothing you can _____ that isn't _____
Nothing you can _____ that isn't _____
Nowhere you can be that isn't where you're _____ to be
It's easy.

All you need is love
All you need is love
All you need is love, love
Love is all you need

All you need is love (All together, now!)
All you need is love (Everybody!)
All you need is love, love
Love is all you need
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)

Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Yee-heah! (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)

Yesterday (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Love is all you need (Love is all you need)
Oh yeah! (Love is all you need)
She loves you, yeah yeah yeah (Love is all you need)
She loves you, yeah yeah yeah (Love is all you need)

Key: known, shown, made, saved, learn (x2), say, sung, done, sing, do (x2),
play, make, save, know, see, meant.

1.2.6 As you listen to the song, put the words in order to form the correct sentences.

Fugees: *Killing Me Softly*

with my fingers strumming his pain,
my words singing his life with,
his song killing me softly with,
his song killing me softly with,
telling his life with my whole words,
his song killing me softly with.

he sang a song I heard good.
I had a style he heard.
so I see him to come and,
for a while and listen.
and there was he this young boy,
to my eyes a stranger.

with my fingers strumming his pain,
my words singing his life with,
his song killing me softly with,
his song killing me softly with,
telling his life with my whole words,
his song killing me softly with.

all with fever felt flushed,
by the crowd embarrassed.
he felt my letters I found,
and read loud out one each.
I would pray he finish that,
but just kept he right on.

with my fingers strumming his pain,
my words singing his life with,
his song killing me softly with,
his song killing me softly with,
telling his life with my whole words,
his song killing me softly with.

with my fingers strumming his pain,
my words singing his life with,
his song killing me softly with,
his song killing me softly with,
telling his life with my whole words,
his song killing me softly with.

Key:

Strumming my pain with his fingers,
Singing my life with his words,
Killing me softly with his song,
Killing me softly with his song,
Telling my whole life with his words,
Killing me softly, with his song.

I heard he sang a good song,
I heard he had a style.
And so I came to see him,
And listen for a while.
And there he was, this young boy,
A stranger to my eyes.

Strumming my pain with his fingers,
Singing my life with his words,
Killing me softly with his song,
Killing me softly with his song,
Telling my whole life with his words,
Killing me softly, with his song.

I felt all flushed with fever,
Embarrassed by the crowd.
I felt he found my letters,
And read each one out loud.
I prayed that he would finish,
But he just kept right on.

Strumming my pain with his fingers,
Singing my life with his words,
Killing me softly with his song,
Killing me softly with his song,
Telling my whole life with his words,
Killing me softly, with his song.

Strumming my pain with his fingers,
Singing my life with his words,
Killing me softly with his song,
Killing me softly with his song,
Telling my whole life with his words,
Killing me softly, with his song.

1.2.7 Separate the words

Beatles: *Yesterday*

Yesterday all my troubles seemed so very far
away now it looks as though they're here to stay
oh I believe in yesterday suddenly I'm not half the
man I used to be there's a shadow hanging over me
oh yesterday came suddenly why she had to go
oh I don't know she wouldnt say I said something
wrong now I long for yesterday yesterday love
was such an easy game to play now I need a pla-
ce to hide away oh I believe in yesterday why she
had to go I don't know she wouldnt say I said so-
mething wrong now I long for yesterday yester-
day love was such an easy game to play now I ne-
ed a place to hide away oh I believe in yesterday

1.2.8 Match each song with their singer and with their corresponding geographical linguistic variety.

<i>Let's Call the Whole Thing Off</i>	Brooke Fraser	Irish English
<i>Holding for a Hero</i>	Bob Marley	Sudafrican English
<i>Say What You Want</i>	Miriam Makeba	Indian English
<i>Sunday, Bloody Sunday</i>	Sheila Chandra	American English
<i>She's not Just a Pretty Face</i>	CoCo Lee	Caribbean English
<i>Them Belly Full (But We Hungry)</i>	U2	Canadian English
<i>Torn</i>	Shania Twain	Australian English
<i>Better</i>	E. Fitzgerald & L. Armstrong	Scottish English
<i>Homeland</i>	Bonnie Tyler	Chinese English
<i>Ever Lo Lonely</i>	Texas	New Zealand English
<i>A Love Before Time</i>	Natalie Imbruglia	Welsh English

1.3 Actividades de *post-listening*

1.3.1 After listening to this song, can you guess its title. Tip: The title appears several times in the lyrics. (The song will be *You Gotta Be* by Des'ree).

Des'ree: *You Gotta Be*

Listen as your day unfolds
Challenge what the future holds
Try and keep your head up to the sky
Lovers, they may cause you tears
Go ahead release your fears
Stand up and be counted
Don't be ashamed to cry

You gotta be
You gotta be bad, you gotta be bold
You gotta be wiser, you gotta be hard
You gotta be tough, you gotta be stronger
You gotta be cool, you gotta be calm
You gotta stay together
All I know, all I know, love will save the day

Herald what your mother said
Reading the books your father read
Try to solve the puzzles in your own sweet time
Some may have more cash than you
Others take a different view
My oh my heh, hey

You gotta be bad, you gotta be bold
You gotta be wiser, you gotta be hard
You gotta be tough, you gotta be stronger
You gotta be cool, you gotta be calm
You gotta stay together
All I know, all I know, love will save the day

Don't ask no questions, it goes on without you
Leaving you behind if you can't stand the pace
The world keeps on spinning
You can't stop it, if you try to
This time it's danger staring you in the face
Oh oh oh Remember
Listen as your day unfolds
Challenge what the future holds
Try and keep your head up to the sky
Lovers, they may cause you tears
Go ahead release your fears
My oh my heh, hey, hey

You gotta be

You gotta be bad, you gotta be bold
You gotta be wiser, you gotta be hard
You gotta be tough, you gotta be stronger
You gotta be cool, you gotta be calm
You gotta stay together
All I know, all I know, love will save the day

You gotta be bad, you gotta be bold
You gotta be wiser, you gotta be hard
You gotta be tough, you gotta be stronger
You gotta be cool, you gotta be calm
You gotta stay together
All I know, all I know, love will save the day

- 1.3.2 After this first listening of the song *You Gotta Be* by Des'ree, write on the blackboard words you think you have heard. After a second listening, find out which words from the blackboard really appear in the song.

1.3.3 After listening to Bob Marley's *No Woman No Cry*, decide whether the following sentences are part or not of the song. Tick ✓ for true sentences, or cross ✗ for false ones.

TRUE **FALSE**

- a) We used to sit in the government yard in Kingston
- b) Good friends we've lost along the way
- c) Little darlin' don't shed no tears
- d) It was log wood burnin' through the day
- e) We would cook corn meat porridge
- f) My feet is my only carriage

1.3.4 Questions and answers on Bryan Adams' *Everything I Do, I Do It For*

You

a) This is a Bryan Adams' song. Where is the singer from? Which continent?

Your answer:

True answer:

b) This song is part of the musical band of a film. Have you seen it? Can you remember the title of the film?

Your answer:

True answer:

c) In Bryan Adams' country, there are two official languages. Do you know which ones?

Your answer:

True answer:

d) What happens between the hero and the princess? In which country does it happen?

Your answer:

True answer:

e) Who was the King in England at the time of Robin Hood?

Your answer:

True answer:

f) How do you say in English "fuera de la ley" or "bandolero"?

Your answer:

True answer:

g) What's the real name of the actor?

Your answer:

True answer:

h) What kind of song is this? Is it on Adventures, War, Science, History, Love, etc.?

Your answer:

True answer:

1.3.5 Rewrite Bob Marley's *No Woman No Cry*, changing only the last word of each line. Use words you know and that provide the song with meaning.

For example:

No woman, no cry/**NO BE SAD**
Said, said, said I remember when we used to sit/ **TO BE**
In the government yard in Trenchtown/ **KINGSTOWN**
Oba, ob-serving the hypocrites/**THE BAD**
As they would mingle with the good people we meet/**HEAL**
Good friends we have had, oh good friends we've lost along the way/**PAIN**
In this bright future you can't forget your past/**CHANCE**
So dry your tears I say/**PRAY**
No woman, no cry
No woman, no cry
Little darlin' don't shed no tears
No woman, no cry

Said, said, said I remember when we used to sit
In the government yard in Trenchtown
And then Georgie would make the fire light
As it was log wood burnin' through the night
Then we would cook corn meal porridge
Of which I'll share with you

My feet is my only carriage
So I've got to push on through
But while I'm gone...

Ev'rything's gonna be alright (Repeat 8 times)

So, no woman, no cry
No, no woman, no woman, no cry
Oh, little darling, don't shed no tears
No woman, no cry

No woman, no woman, no woman, no cry
No woman, no cry
Oh, my little darlin' please don't shed no tears
No woman, no cry, yeah

2. Actividades de comprensión lectora

2.1 Actividad para comprensión lectora

Tell the students they are going to read a letter from a very famous person, in which she expresses all the problems and suffering until reaching fame.

You can say what you want about me and do what you want to me but you can't stop me. I've been challenged by this crazy town and was even hit in the face in LA. But there isn't anything in the world that can stop me from doing what I want because I'm not easy to defeat and I'm strong. In addition, my philosophy is that you must continue and move forward because being depressed and feeling victimized doesn't bring you success. So I held my head up high and knew I would survive. Now I'm successful but I'm not angry because I know that confronting difficulty is a normal part of the process.

Even I can't believe that I've succeeded and I am now independent but I had to make many sacrifices and pay a price. They tried to stop me but you can't now because I've sacrificed what was necessary. Now I'm still challenged every day and people are still trying to destroy me. But you'll be quite surprised because I can deal with such challenges. I think you should know that I'm not a coward and am not going to be defeated. In addition, I don't care who will be offended and this philosophy has not failed me yet.

It took so long to get me here so I refuse to live in fear. But you try to take away my success —first they try to make you feel confident and successful and then they tell you that you are no good; it's difficult to understand what they want to do to you.

After reading it, tell the students this is not exactly the letter, since the original one includes colloquial expressions as follows:

You can say what you want about me and you can try to do what you want to me but you cannot stop me. I've been knocked down because this is a crazy town and even punched in the face in LA. But there ain't nothing in the world that can keep me from doing what I want to do because I'm too proud, I'm too strong, and I live by the code that you've gotta move on because feeling sorry for yourself ain't got nobody nowhere. So I held my head high and knew I'd survive. Now I made it and I don't hate it because that's just the way it goes. I've and now stand my own two and I've paid my dues. They tried to hold me down but you can't stop me now because I've paid my dues. I think I told you that you cannot stop me since I've paid my dues. Now I'm still tested every day and people try to mess with me. But you got another thing coming 'cause I handle mine and I thought I'd better let you know that I'm no punk and I can't get down. In addition, I don't give a damn about who's around and that's worked just fine til now. Took so long to get me here but I won't live in fear. But you try to steal my shine —first they wanna build you up and then they tear you down; it's a struggle trying to follow.

Now the students have to compare the underlined expressions with those in the first letter. They will check the differences between standard and colloquial English. Probably, some of them have already realised that the expression “paid my dues” is the title of a famous song by the American pop singer Anastacia.

Anastacia: *Paid My Dues*

You can say what you want about me,
Try to do what you want to me
But you can not stop me!

I've been knocked down, it's a crazy town,
Even got punched in the face in LA.
Ain't nothing in the world that can keep me from doing what I wanna do.
'Cause I'm too proud, I'm too strong, live by the code
That you gotta move on,
Feeling sorry for yourself ain't got nobody nowhere

(Chorus)
So I held my head high,
I knew I'd survive.
Well, I made it, I don't hate it,
That's just the way it goes!
I've done made it through,
Stand on my own two,
I've paid my dues.
Tried to hold me down,
You can't stop me now.
I've paid my dues.

I think I told you
You can not stop me,
I've paid my dues!

Now I'm still tested every day,
And people try to mess with Anastacia
You got another thing coming
'Cause I can handle mine
And I thought I'd better you know
I'm no punk, I can't get down
I don't give a damn about who's around,
That's worked just fine till now.

(Chorus)

Took so long to get me here,
But I won't live in fear.
Oh, you try to steal my shine
But first they wanna build you up,
Then they tear you down,
It's a struggle trying to follow.

(Chorus)

Fuente: TING, Y.L. TERESA. 2002 "An in-house Training session on the use of Songs", en *Humanising Language Teaching Magazine* 4 (2).

2.2 Read the text and answer the questions. After doing this, prepare your own questions for your partner.

PROFILE: MADONNA

Full name: Blanche Madonna Louise Ciccone

Date of birth: 15 August 1959

Place of birth: Bay City

Height: 1.62m

Weight: 53kg

A born winner

Blanche Madonna Louise Ciccone was the third of eight children.

Her mother died when she was six, and from then on she had to help her Italian father to bring up her younger brothers and sisters.

Although her father was very strict and disapproved of her studying modern dance at the University of Michigan, Madonna had already decided on her career as a performer, and nothing was going to stop her. In the 1970s she worked for a while in Paris, but soon decided New York was the place for her. Soon the whole of New York showbiz agreed with her, and she was destined for success.

World records

By 1984, Madonna had sold 3.5 million records of *Like a Virgin*, and had appeared on 117 magazine covers around the world.

Unusual star

In 1985 two things happened: she married actor Sean Penn, and she appeared in *Desperately Seeking Susan*. In it, she played someone very like herself. In *Shanghai Surprise*, she played a very different sort of role—that of a missionary. At the same time as filming, Madonna was producing her third album, *True Blue*.

Madonna has often been at the centre of controversy. Some say she is only interested in making money—she says all she wants is love. What is certain is that she is bright, beautiful, and highly talented.



- a) What is the real name of Madonna?
- b) Where does her family come from?
- c) Which song was her first hit?
- d) How would you describe Madonna's figure?

Fuente: MURPHEY, Tim. 1992. *Music and Song*. Oxford, Oxford University Press.

3. Actividades de expresión oral

3.1 Pop Group interview

a) Ask four students to volunteer to be members of a pop group. The rest of the class will be music journalists. While the pop group fill out a press release for themselves (form 1), the journalists, in groups of four to six, decide which magazine they are writing for, who their target audience is, and what they are interested in.

b) When the pop group has finished the press releases, they keep one for reference and give three to the journalists for them to write questions they would like to ask the group. While the journalists are writing questions, members of the pop group fill out individual life history forms (form 2)

c) Stage a press conference with the teacher as the PR manager for the group. The group members take turns at answering the journalists' questions.

Form 1: Press release

- Name of group.....
- Manager's name.....
- Length of time together.....
- Record contract with
- Touring schedule for the next four months.....
- Most recent record release.....
- Style of music.....
- Short historical sketch.....
- Recent development and future plans.....

Form 2: Individual biographies

- | | |
|----------------------|--------------------------------------|
| •Real name..... | •Stage name..... |
| •Age..... | •Originally from..... |
| •Previous bands..... | •Present band |
| •Since..... | •Instrument played |
| •Song writing?..... | •Distinguishing characteristics..... |
| •Hobbies..... | •Loves |
| •Hates..... | •Style of dress..... |

Fuente: MURPHEY, Tim. 1992. *Music and Song*. Oxford, Oxford University Press.

3.2 Work in pairs. Give answers to the following questions according to Suzanne Vega's song *Luka*.

- a) Where is this taking place?
- b) When is this taking place? (Time of day)
- c) How many people are there? Who are they?
- d) Is Luka male or female?
- e) How old is Luka?
- f) Why has the neighbour stopped to speak to Luka?
- g) How does Luka feel in general?
- h) How does Luka feel about the neighbour?
- i) What do you think has happened to Luka?
- j) What reasons does Luka give for what has happened?
- k) Is Luka entirely honest with the neighbour? Why (not)?

Suzanne Vega: *Luka*

My name is Luka
I live on the second floor
I live upstairs from you
Yes, I think you've seen me before
If you hear something late at night
Some kind of trouble, some kind of fight

Just don't ask me what it was
Just don't ask me what it was
Just don't ask me what it was

I think it's because I'm clumsy
I try not to talk too loud
Maybe it's because I'm crazy
I try not to act too proud
They only hit you till you cry
And after that you don't ask why

You just don't argue anymore
You just don't argue anymore
You just don't argue anymore

Yes, I think I'm okay
I walked into the door again
If you ask that's what I'll say

It's not your business anyway
I guess I'd like to be alone
With nothing broken, nothing thrown

Just don't ask me how I am
Just don't ask me how I am
Just don't ask me how I am

My name is Luka
I live on the second floor
I live upstairs from you
Yes, I think you've seen me before
If you hear something late at night
Some kind of trouble, some kind of fight

Just don't ask me what it was
Just don't ask me what it was
Just don't ask me what it was

They only hit you till you cry
And after that you don't ask why
You just don't argue anymore
You just don't argue anymore
You just don't argue anymore

3.3 Music Questionnaire

Do you like Music?

Interview your partner. Tick ✓ or cross ✗ his/her answers.

- a) Do you often listen to music?

- b) Have you got a music system at home?
- c) Have you got a lot of CDs/records/cassettes?
- d) Do you often watch music programmes on TV?
- e) Do you usually listen to music when you travel?
- f) Do you read music magazines?
- g) Do you like going to music shops?
- h) Do you often go to concerts?
- i) Can you play a musical instrument?
- j) Can you read or write music?
- k) Can you sing well?
- l) Do you sing or play in a group?
- m) Do you sing in the shower?
- n) Do you like dancing?
- o) Do you often dance?

Count your partner's score. Score one point for each ✓. Tell your partner about his/her score

SCORE

- 0 to 4** You really don't like music very much.
- 5 to 8** You quite like music, but you think other things are more important.
- 9 to 12** You like music a lot. It's very important in your life.
- 13 to 15** You love music and you're very musical.

Fuente: OXEDEN, Clive, SELIGSON, Paul y LATHAM-KOENIG, Christina.
English File Communicative Activities Booklet. Oxford, Oxford University Press.

3.4 Discuss with your partner the following pop music glossary, and tell which terms you knew and which ones you didn't.

A pop glossary

Talking about a song:

beat main rhythm of a song

chorus part of a song which is repeated after each verse

intro (introduction) part of a song before the singer begins

lyrics words of a song

riff short repeated tune by one instrument such as the guitar

solo part of a song where one person plays alone or with the others in the background

tune series of musical notes; the music, not the words

Talking about a band:

backing vocals singers who support the lead singer

bassist person who plays bass guitar

brass section part of a group playing brass instruments like saxophone and trumpet

drummer person who plays drums

group/band a number of musicians who perform together

lead guitarist guitar player who plays the riffs and solos in a band

keyboard player person who plays piano, synthesizer or keyboards

lead singer person who sings the complete lyric of the song

rhythm section part of a band including drummer, bassist and guitarist

Talking about a concert:

amps (amplifiers) machines to increase the volume of the instruments

applause clapping and shouting from the audience

encore extra songs after the applause at the end of a gig

gig pop concert

mike (microphone) machine singers hold to increase the volume of their voice

opening number first song of a gig

speakers large boxes where the sound comes out

venue place where the gig happens

Talking about recorded music:

album complete record, tape or CD, usually with around 15 songs

cover version version of a song which was written and made famous by another band

hit track which becomes really popular and is played a lot on the radio

instrumental track with no singer or lyric

single track which is released separately on a small record, tape or CD, often used in discos by the disc jockey

track one song from an album

Fuente: HANCOCK, Mark. 1998. *Singing Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.

4. Actividades de expresión escrita

4.1 Photo-story

According to the lyrics and the outline below of the song *Stan* by Eminem and Dido, look for pictures and photos in magazines, newspapers, etc., in order to recreate the story with them.

Outline of the story

Stan writes several letters to Slim> no answer> anyway Stan goes on writing>tells his own story> girlfriend pregnant >biggest fan>Slim refuses autograph for Stan's younger brother>Stan goes on writing and telling his story>he never knew his father> girlfriend jealous>another letter to Slim>no answer>Stan gets drunk>drives to fast >girlfriend in the car's trunk>accident over the bridge>Slim writes back>gives some pieces of advice>finally he realises Stan is dead.

Answer the following questions:

- a) Which words does the main character use to refer to his girlfriend?
- b) How does he treat her?
- c) Do you consider this is a right behaviour?

4.2 Pop song lyric contest

- a) Explain to the students that you are going to display the words of seven or eight songs around the room.
- b) Ask the students to read and rate them from A-G/H (“A” being the one they like the most, etc.).
- c) When the students have completed their choices, tabulate the results (A = 2, B = 1), and then let them discuss in small groups why some of the lyrics got high scores and others did not.
- d) Finally, ask the students to write their own song lyrics by a certain date. At this point, give them the hand-out you have prepared.

Hand-out

Pop song lyric contest

Deadline for submissions is ...
(To be judged by your classmates.)

Songwriting observations

1 The lines you write do not have to rhyme.

2 You do not need to use full sentences (look at Country Roads, for an example).

3 Your song does not have to be very long. Most pop songs are about 250 words long, but use only about 75 different words because lines are repeated a lot, especially the chorus.

4 Submissions should be on one page (in two copies), with your name on the back of one copy.

- e) After the deadline, the students' lyrics are displayed around the room and students put an (A) against their first choice, and (B) for their second. A top ten is then calculated (for example, A = 2, B = 1) and announced.

This activity can be carried out in one class or, on a larger scale, in a school or in the community. The judges in a wider context could be mixture of musicians, teachers, students, and disc-jockeys. It might even be appropriate to produce a booklet of some or all of the lyrics.

Fuente: MURPHEY, Tim. 1992. *Music and Song*. Oxford, Oxford University Press

5. Otras actividades

5.1 Actividades de Fonética

5.1.1 The English vowel system is made up by the following 12 vowels: /i:/, /ɪ/, /e/, /æ/, /a:/, /o/, /ɔ:/, /u/, /ʊ/, /ʌ/, /ə/, /ɜ:/. Try to find most of them in different words of the following song. After doing it, listen to the song and compare your findings with the real pronunciation, have into account that this group is American and there can be some differences.

Bon Jovi: *Livin' on a Prayer*

Once upon a time
Not so long ago
Tommy used to work on the docks
Union's been on strike
He's down on his luck, it's tough, so tough
Gina works the diner all day
Working for her man, she brings home her pay
For love — for love
She says we've got to hold on to what we've got
'Cause it doesn't make a difference
If we make it or not
We've got each other and that's a lot
For love — we'll give it a shot
(Chorus)
Whooah, we're half way there
Livin' on a prayer
Take my hand and we'll make it — I swear
Livin' on a prayer
Tommy's got his six string in hock
Now he's holding in what he used
To make it talk — so tough, it's tough
Gina dreams of running away
When she cries in the night
Tommy whispers baby it's okay, someday
We've got to hold on to what we've got
'Cause it doesn't make a difference
If we make it or not
We've got each other and that's a lot
For love — we'll give it a shot
(Chorus)
We've got to hold on ready or not
You live for the fight when it's all that you've got
(Chorus)

5.1.2 The English pronunciation of /t/ and /d/ is different from the Spanish one. While in English they are alveolar, in Spanish they are dental. The English corresponding dentals are /θ/ and /ð/, that share the same spelling “th” (for example, *three* /θri:/ and *the* /ðe/). Work in pairs. Look for words in the following song having these 4 consonants.

UB40: *Red Red Wine*

Red, red wine
Goes to my head
Makes me forget that I
Still need you so

Red, red wine
It's up to you
All I can do, I've done
memories won't go
memories won't go

I have sworn that with time
Thoughts of you would leave my head
I was wrong now I find
Just one thing makes me forget

Red, red wine
Stay close to me
Don't let me be alone
It's tearin' apart
My blue, blue heart

I have sworn that in time
Thoughts of you would leave my head
I was wrong now I find
Just one thing makes me forget

Red, red wine
Stay close to me
Don't let me be alone
It's tearin' apart
My blue, blue heart

5.2 Actividad de Léxico

5.2.1 False friends

The words in brackets (pretend, credit, success, used to) appear in the following songs: *I Fall to Pieces*, *9 to 5*, *Survivor*, and *Livin' on a Prayer*. Can you explain their meaning according to the context where they appear? Translate them into Spanish.

5.3 Actividades de traducción

5.3.1 The song *Malas Lenguas* by Auserón brothers is a translation from *I Heard it Through the Grapevine* by Marvin Gaye. Compare both songs and discuss similarities and differences. Match the equivalences.

Marvin Gaye

I Heard it Through the Grapevine

Oh, I bet you're wondering how I knew
About you're plans to make me blue
With some other guy that you knew before.
Between the two of us guys
You know I love you more.
It took me by surprise I must say,
When I found out yesterday.
Don't you know that

(Chorus)

I heard it through the grapevine
Not much longer would you be mine.
Oh I heard it through the grapevine,
Oh and I'm just about to lose my mind.
Honey, honey yeah.

I know that a man ain't supposed to cry,
But these tears I can't hold inside.
Losin' you would end my life you see,
'Cause you mean that much to me.
You could have told me yourself
That you love someone else.
Instead

(Chorus)

People say believe half of what you see,
Son, and none of what you hear.
I can't help bein' confused If it's true
please tell me dear?
Do you plan to let me go
For the other guy you loved before?
Don't you know

(Chorus)

Santiago y Luis Auserón

Malas lenguas

No te asombre que sepa ya
Tu intención de causarme mal
Con otro chaval que conoces bien
Aunque yo te quiero más que él
Has de imaginar cómo me sentí
Encajando lo que ayer oí
Sabes nena

(Estribillo)

Son las malas lenguas
Murmurando que me dejas
Uh, uh, son las malas lenguas
Retumbando en mi cabeza aún
Dale y dale, yeah
Son las malas lenguas
Murmurando van que tú me dejas
Uh,uh

No es de hombres lloriquear
Pero apenas puedo aguantar
Si te vas no sé vivir
Representas mucho para mí
Trato de explicarme por qué razón
Me ocultaste tu corazón
Oye nena

(Estribillo)

No doy crédito ni a la mitad
De rumores en esta ciudad
No soporto la falsedad
Por favor, dime si es verdad
Si has dado en pensar que será mejor
Regresar con tu antiguo amor
Oye nena

(Estribillo)

Van diciendo que no
Que no quieres mi amor

5.3.2 Here you can find the famous ballad *Wind of Change* by the German heavy metal group Scorpions, and its Spanish version. Taking into account both songs, try to write down your own translation.

Scorpions: *Wind of Change*

I follow the Moskva
Down to Gorky park
Listening to the wind of change
An August summer night
Soldiers passing by
Listening to the wind of change

The world is closing in
Did you ever think?
That we could be so close, like brothers
The future's in the air
I can feel it everywhere
Blowing with the wind of change

(Chorus)
Take me to the magic of the moment
On a glory night
Where the children of tomorrow dream away
In the wind of change

Walking down the street
Distant memories
Are buried in the past forever
I follow the Moskva
Down to Gorky park
Listening to the wind of change

(Chorus)
Where the children of tomorrow
Share their dream
With you and me

(Chorus)
The wind of change blows straight
Into the face of time
Like a storm wind that will ring
The freedom bell
For peace of mind
Let your balalaika sing
What my guitar wants to sing

(Chorus)
With you and me
(Chorus)

Scorpions: *Vientos nuevos*

Por el río de Moskva
Bajo al Gorky park
Escuchando vientos nuevos
Verano atardecer
Soldados al pasar
Escuchando vientos nuevos

Se achica el mundo más
Quién iba a creer
Que fuéramos tú y yo hermanos
El futuro ya se ve,
Se puede hasta tocar
Soplando con los vientos nuevos

(Estribillo)
Llévame a la magia del momento
De la gloria
Donde los niños del mañana soñarán
Los cambios que vendrán

Recuerdos del ayer
Siento al recorrer
Antiguas calles del pasado
Por el río de Moskva
Bajo al Gorky park
Escuchando vientos nuevos

(Estribillo)
(Estribillo)
Donde los sueños de los niños cambiarán
A la humanidad

El viento hará sonar
La campana de la libertad
Ya no hay tiempo que perder
Hay que girar hacia la paz
Canta con tu balalaika ya
Lo que mi guitarra quiere gritar

(Estribillo)
(Estribillo)
Donde los sueños de los niños cambiarán
A la humanidad

5.4 Actividad de Poesía

First, we introduce the poet, and then the students read the poem. After listening to the song, they write down the differences and similarities between the poem and the song. Finally, they can talk about the topic, the singer, and so on.

Biography of the poet

Edwin Arlington Robinson (1869-1935) was born at Head Tine in Maine, and he lived with his family at Gardiner until 1897. He was a student at Harvard University for several years. He spent the rest of his life in New York, writing poetry. His *Collected Poems* (1922) received the Pulitzer Prize. Robinson won the Pulitzer Prize also in 1925 and 1927. He was appointed member of the National Academy of Arts.

Poem

Edwin Arlington Robinson

Richard Cory

Whenever Richard Cory went down town,
We people on the pavement looked at him:
He was a gentleman from sole to crown,
Clean favored and imperially slim.

And he was always quietly arrayed,
And he was always human when he talked;
But still he fluttered pulses when he said,
“Good-morning” and he glittered when he walked.

And he was rich —yes, richer than a king—
And admirably schooled in every grace:
In fine, we thought that he was everything
To make us wish that we were in his place.

So on we worked, and waited for the light,
And went without the meat and cursed the bread;
And Richard Cory, one calm summer night,
Went home and put a bullet through his head.

Song

Paul Simon

Richard Cory

They say that Richard Cory
Owns one-half of this whole town,
With political connections
To spread his wealth around.
Born into society, a banker’s only child,
He had everything a man could want:
Power, grace and style.

But I work in his factory,
And I curse the life I’m living,
And I curse my poverty
And I wish that I could be (x3)
Richard Cory.

The papers print his picture
Almost everywhere he goes,
Richard Cory at the opera,
Richard Cory at the show,
And the rumor of his parties,
And the orgies on his yacht,
Oh, he surely must be happy
With everything he’s got.

But I work in his factory,
And I curse the life I’m living,
And I curse my poverty
And I wish that I could be (x3)
Richard Cory.

He freely gave to charity,
He had the common touch,
And they were grateful for his patronage,
And they thanked him very much
So my mind is filled with wonder,
When the evening headlines read:
“Richard Cory went home last night
And put a bullet through his head.”

But I work in his factory,
And I curse the life I’m living,
And I curse my poverty
And I wish that I could be (x3)
Richard Cory

**APÉNDICE VII: *FOREING LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY*
*SCALE (FLCAS)***

- 1) I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
- 2) I don't worry about making mistakes in language class.
- 3) I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
- 4) It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
- 5) It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
- 6) During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
- 7) I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
- 8) I am usually at ease during tests in my language class.
- 9) I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
- 10) I worry about the consequences of failing my foreign language class.
- 11) I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
- 12) In language class, I can get so nervous I forget things I know.
- 13) It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
- 14) I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
- 15) I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
- 16) Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
- 17) I often feel like not going to my language class.
- 18) I feel confident when I speak in foreign language class.
- 19) I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

- 20) I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
- 21) The more I study for a language test, the more confused I get.
- 22) I don't feel pressure to prepare very well for language class.
- 23) I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
- 24) I feel self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
- 25) Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
- 26) I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
- 27) I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
- 28) When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
- 29) I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
- 30) I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
- 31) I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language
- 32) I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
- 33) I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Para las respuestas se empleó la siguiente escala de Likert:

SA: Strongly Agree; A: Agree; N: Neither Agree nor Disagree; D: Disagree; SD: Strongly Disagree.

Fuente: HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B. y COPE, Jo Ann. 1991. "Foreign Language Classroom Anxiety", en HORWITZ, Elaine K. y YOUNG, Dolly J. eds. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 27-36.

APÉNDICE VIII: ÍNDICE CD

1. CANCIONES CORPUS GÉNEROS DE MÚSICA POPULAR (APÉNDICE V)

1. Patsy Cline: *I Fall to Pieces* (Country)
2. Nina Simone: *My Baby Just Cares for Me* (Blues)
3. Nat King Cole & Natalie Cole: *Unforgettable* (Jazz)
4. Elvis Presley: *Jailhouse Rock* (Rock)
5. Aretha Franklin: *Respect* (Soul)
6. Beatles: *Let It Be* (Pop)
7. Gloria Gaynor: *I Will Survive* (Disco-Dance)
8. Linkin Park: *In the End* (Heavy Metal)
9. Patti Smith: *Because the Night Belongs to Lovers* (Punk)
10. Marcia Griffiths: *This Time Around* (Reggae)
11. Queen Latifah: *Ladies First* (Rap)

2. CANCIONES ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS (APÉNDICE VI)

2.1 Actividades de comprensión auditiva

2.1.1 Actividades de *pre-listening*

12. Dolly Parton: *9 to 5*
13. Bryan Adams: *Everything I Do, I Do It For You*

2.1.2 Actividades de *while-listening*

14. Diana Krall: *The Girl in the Other Room*
15. Destiny's Child: *Survivor*
16. Elvis Presley: *Heartbreak Hotel*
17. Hermanos Auserón: *Hotel del Dolor*
18. Britney Spears: *Stronger*
19. The Beatles: *All You Need is Love*
20. Fugees: *Killing Me Softly*
21. The Beatles: *Yesterday*

2.1.3 Actividades de *post-listening*

22. Des'ree: *You Gotta Be*
23. Bob Marley: *No Woman No Cry*

2.2 Actividad de comprensión lectora

24. Anastacia: *Paid My Dues*

2.3 Actividad de expresión oral

25. Suzanne Vega: *Luka*

2.4 Actividad de expresión escrita

26. Eminem: *Stan*

2.5 Otras actividades

2.5.1 Actividades de Fonética

27. Bon Jovi: *Livin' on a Prayer*

28. UB40: *Red Red Wine*

2.5.3 Actividades de Traducción

29. Marvin Gaye: *I Heard It Through the Grapevine*

30. Hermanos Auserón: *Las Malas Lenguas*

31. Scorpions: *Wind of Change*

32. Scorpions: *Wind of Change* (español)

2.5.4 Actividad de Poesía

33. Paul Simon: *Richard Cory*

3. CANCIONES ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO (CAPÍTULO 7)

3.1 Variedades geográficas

34. Dido: *Isobel* (Inglés británico)

35. Ella Fitzgerald & Louis Armstrong: *Let's Call the Whole Thing Off* (Inglés estadounidense)

36. Bonnie Tyler: *Holding for A Hero* (Inglés gales)

37. Texas: *Say What You Want* (Inglés escocés)

38. U2: *Sunday, Bloody Sunday* (Inglés irlandés)

39. Shania Twain: *She's not Just a Pretty Face* (Inglés canadiense)

40. Bob Marley: *Them Belly Full (But We Hungry)* (Inglés jamaicano)

41. Natalie Imbruglia: *Torn* (Inglés australiano)

42. Brooke Fraser: *Better* (Inglés neozelandés)

43. Miriam Makeba: *Homeland* (Inglés sudafricano)

44. Sheila Chandra: *Ever So Lonely* (Inglés indio)

45. CoCo Lee: *A Love Before Time* (Inglés chino)

3.2 Variedades sociales

3.2.1 Clase social

46. Tracy Chapman: *Talking About A Revolution*

3.2.2 Sexo

47. Bikini Kill: *Double Dare Ya*

3.2.3 Etnia

48. Ella Fitzgerald: *Summertime*

49. Janis Joplin: *Summertime*

3.2.4 Edad

50. Elvis Presley: *Suspicious Minds*

51. Madonna: *Like a Prayer*

52. Eminem: *The Real Slim Shady*

3.2.5 Idiolecto

53. Louis Armstrong: *What a Wonderful World*

3.3 Registros

3.3.1 Estilo

54. Madonna: *Holiday*

55. MC Miker G. & DJ Swen: *Holiday Rap*

3.3.2 Campo

56. Whitney Houston: *The Lord is My Shepherd*

57. Bruce Springsteen: *Born in the USA*

58. Celine Dion: *My Heart Will Go On*

