



marcoELE. Revista de Didáctica Español

Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

FERNÁNDEZ MARTÍN, PATRICIA

EL PAPEL DE LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A INMIGRANTES:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 17, julio-diciembre,

2013, pp. 1-60

MarcoELE

València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152425016>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

marcoelementos

**EL PAPEL DE
LAS CANCIONES
EN LA ENSEÑANZA
DE IDIOMAS A
INMIGRANTES:
UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA**

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN

**17 JULIO
DICIEMBRE
2013**

FERNÁNDEZ MARTÍN, PATRICIA
ESTUDIANTE DE DOCTORADO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
EL PAPEL DE LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS
A INMIGRANTES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

BIODATA

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, en Lingüística por la Universidad Autónoma y en Antropología Social y Cultural por la UNED, tiene un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija y el de Investigación en Lengua Española de la Universidad Complutense. Ha publicado algunos artículos sobre la enseñanza del español en contextos de segundas lenguas. Actualmente, compagina sus estudios de doctorado con las clases de idiomas en Madrid.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es doble. Por un lado, basándonos en la motivación como motor de aprendizaje, pretendemos defender la necesidad de utilizar canciones en la enseñanza de idiomas, especialmente cuando este proceso tiene lugar en contextos cuyos protagonistas, los alumnos, son inmigrantes adultos. Por otro lado, buscamos dar al lector/profesor las herramientas didácticas adecuadas para hacerlo, detallando nuestra propia experiencia didáctica (añadiendo material que se puede llevar directamente al aula) y exponiéndola abiertamente a una crítica reflexiva que le evite caer en los mismos errores.

PALABRAS CLAVE: canciones, segundas lenguas, motivación, inmigración, propuesta didáctica

ABSTRACT

The aim of this paper is twofold. On the one hand, taking into account the motivation as the main driver of learning, we intend to defend the need to use songs in language teaching, especially when this process takes place in contexts where students are adult immigrants. On the other hand, we give the readers/teachers appropriate teaching tools to do so, explaining in detail our own experience –including real material to use directly in the classroom– and putting it under review so that they do not make the same mistakes.

KEY WORDS: songs, second languages, motivation, immigration, activities

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es doble. Por un lado, pretendemos defender la necesidad de utilizar canciones en la enseñanza de idiomas, especialmente cuando este proceso tiene lugar en contextos cuyos protagonistas, los alumnos, son inmigrantes adultos. La base teórica para defender dicha necesidad se basa en el papel desempeñado por la motivación, motor psicosocial del aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, buscamos dar al lector / profesor las herramientas didácticas adecuadas para hacerlo, detallando nuestra propia experiencia didáctica y exponiéndola abiertamente a una crítica reflexiva que le evite caer en los mismos errores y, simultáneamente, le convenza de las ventajas de emplear canciones en el aula en estos contextos específicos. Combinamos, pues, la argumentación teórica con una experiencia docente reflexiva y crítica, tal y como creemos que ha de ser la práctica profesional del enseñante, especialmente si se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva neohumanista (Martínez-Otero, 2008; Williams y Burden, 2008).

Así, para captar la esencia del contexto en que nos encontramos y de la función que en él pueden desempeñar las canciones, probablemente más relevantes que en otras situaciones de aprendizaje, comenzamos hablando de las características contextuales del centro de enseñanza (cfr. apartado 2) en el que se ha llevado a cabo la experiencia docente que más tarde se detalla (cfr. apartado 4), porque consideramos esencial comprender los objetivos del Centro, los recursos con los que cuenta y el perfil del alumnado que acude a sus aulas.

Dado que, como hemos señalado, nos basamos en el papel que, en general, la motivación desempeña en el aprendizaje de un idioma, cuya importancia aumenta, evidentemente, en contextos en los que la lengua objeto se percibe como algo impuesto por unas normas sociales con las que, en ocasiones, el alumno no se siente todo lo identificado que, quizás, desearía (Fernández Martín, 2012), ofrecemos ciertas premisas teóricas de partida en las que tratamos de relacionar la música, el aprendizaje de idiomas y la motivación (cfr. apartado 3), analizando la triple asociación: la motivación y la enseñanza (cfr. apartado 3.1), las canciones y el aprendizaje de una lengua extranjera (cfr. apartado 3.2) y la música como factor motivador de una segunda lengua (cfr. apartado 3.3).

Teniendo todas estas consideraciones en cuenta, tratamos de analizar con ojo crítico las actividades llevadas al aula (cfr. apartado 5), para conseguir no sólo mejorar nuestra propia práctica docente, sino también animar a seguirla a aquellos que se acerquen a estas páginas. Al fin y al cabo, tenemos el firme convencimiento de que lo que se llama, en ocasiones, "teoría" (lo que configura el estudio de la historia de una disciplina, en nuestro caso, la enseñanza de idiomas) no es, en realidad, más que la suma de las prácticas de nuestros predecesores en la materia.

El texto finaliza con una serie de anexos en los que ofrecemos de modo fotocopiable el material correspondiente a cada una de las canciones que se llevaron al aula, tras las conclusiones y la bibliografía. El último anexo de la serie, el sexto, comprende las

soluciones a las actividades propuestas que no son de respuesta libre. Como indicábamos unas líneas más arriba, nuestro objetivo es convencer al docente de la necesidad de llevar canciones al aula de segundas lenguas y creemos que, para empezar, debe contar con un material útil, siempre adaptable al propio grupo, por supuesto; y con una experiencia docente que le dé la seguridad suficiente para hacerlo.

Antes de comenzar, no obstante, vaya por delante una aclaración. Si bien nuestra especialidad, por la trayectoria formativa y profesional, se centra en la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes adultos, dentro de la cual se inserta sin problemas de continuidad este trabajo, hemos creído oportuno también incluir aquí algunos ejemplos referentes a la enseñanza de la lengua inglesa a inmigrantes hispanohablantes, por varios motivos: a) por necesidades del Centro, este proceso ha constituido durante algunos meses también nuestra experiencia docente y, como tal, pretendemos compartirlo con el lector/profesor interesado; b) creemos que puede resultar interesante tener en cuenta a este grupo de inmigrantes como aprendices de una lengua extranjera que, si bien no es la que se habla *de facto* en el país de asentamiento, sí resulta ser, casi por autonomía, la *lingua franca* actual a nivel mundial, por lo que las relaciones asimétricas entre lengua de prestigio (lengua objeto) y lengua materna son similares a las que se producen en el caso de los inmigrantes no hispanohablantes cuando tratan de aprender español; c) no hemos encontrado excesiva bibliografía sobre la enseñanza del inglés a inmigrantes adultos en España, por lo que quizás este artículo pueda contribuir mínimamente a ampliar esta línea de investigación, en caso de que la práctica docente tenga lugar, es decir, suponiendo que no se realizan tales indagaciones no porque no se dé la circunstancia apropiada para ello (el proceso de enseñanza-aprendizaje), sino, sencillamente, porque no se dedica tiempo a la reflexión sobre la práctica docente (la investigación); y d) dado que se trata del mismo centro de enseñanza, el contexto en que tiene lugar el proceso de aprendizaje es muy semejante en uno y otro caso, así como son también semejantes las características psicosociales de los alumnos inmigrantes (Fernández Martín, 2008, 2012): la diferencia más relevante, claro está, es la lengua materna de los latinoamericanos, común a la lengua de la profesora y, por ello, desde la perspectiva interpersonal (de creación de relaciones sociales, ambiente distendido y acercamiento a la situación real del estudiante), una clara ventaja con respecto a los otros inmigrantes.

2. EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA: CENTRO, ALUMNOS Y PROFESORADO

En esta sección mostramos los que consideramos son los principales factores contextuales que han de tenerse en cuenta a la hora de impartir un curso concreto, en nuestro caso de español e inglés para inmigrantes: el centro, los alumnos y los docentes (Martínez-Otero Pérez, 2008; Fernández Martín, 2008, 2012).

Por lo que respecta al centro, cabe destacar que las actividades aquí propuestas se llevaron al aula en un Centro de Educación para Personas Adultas (CEPA), situado en un barrio norteño de Madrid, dentro del distrito de Tetuán (155.000 habitantes, de los que cerca de 34.000 son extranjeros a fecha de enero de 2010). No obstante, algunas de las canciones mostradas han sido utilizadas posteriormente, además, en clases con alumnos

también adultos, no necesariamente etiquetables como inmigrantes, bien por tratarse de clases individuales de inglés a adultas españolas, bien por tratarse de clases de español a extranjeros en una escuela privada (cfr. apartado 3.2).

Nuestro CEPA, de gestión privada-concertada, cuenta con el principal objetivo de formar adultos para que consigan una especialización profesional y una mejora en destrezas personales que les permitan (re-)incorporarse al mercado laboral con la mayor comodidad posible. De ahí que ofrezca, aparte de ciertas enseñanzas regladas como el Graduado en Educación Secundaria, cursos formativos independientes (informática, inglés, cocina, electricidad...), español para extranjeros e, incluso, actividades de ocio y tiempo libre (gimnasia, pintura, costura...) que amplían, como decimos, las habilidades y los conocimientos transversales de los alumnos.

Por lo que respecta a los recursos materiales y humanos, el centro en que se trabaja no dista mucho de cualquier asociación cultural de características semejantes (García Parejo, 2003; Fernández Martín, 2007): el voluntariado, no siempre profesional docente, forma parte de los pilares esenciales para llevar a buen puerto el funcionamiento de la organización; los recursos materiales no son exuberantes, aunque puedan ser suficientes, como muestran las pizarras sobre las que (aún) se escribe con tiza; el espacio de las aulas está distribuido o bien con una mesa grande alrededor de la que se sientan los alumnos, o bien con un conjunto de mesas pequeñas dispuestas para formar grupos.

Los alumnos que asisten habitualmente a las clases de español ofrecidas entre semana por el Centro forman un grupo muy heterogéneo, tanto en origen geolingüístico (a una mayoría marroquí, hablante de *dariya* y, en algunos casos, conocedora de Al-Fusha, se le han de añadir, por una parte, una minoría arabófona no marroquí procedente de Siria, Palestina y Egipto, entre otros, y, por otra, otros grupos de distintas procedencias, entre las que destacan la búlgara, rumana, filipina, china, iraní, neozelandesa y centroafricana), como en intereses (desde el estudio universitario y el turismo hasta la permanencia en el país con fines laborales o por motivos políticos), conocimientos previos (personas que no han sido escolarizadas en su país de origen [cfr. Delgado Pérez, 2008] o que alcanzan niveles de conocimiento de lengua cercanos al B2 o incluso al C1 según el *Marco* [Consejo de Europa, 2001]), edad (desde los 18 a los 64 años) y género (algo más del 60% de ellos son mujeres). En concreto, las clases en las que se insertan las actividades aquí propuestas tuvieron lugar mayoritariamente en un grupo en el que se tuvo que fusionar, por necesidades del Centro, alumnos de nivel A1, A2 y B1 (y algún estudiante con nivel B2 que venía de vez en cuando), por lo que las canciones se convirtieron, también, en un medio vehicular de canalización de la heterogeneidad lingüística del grupo.

Los alumnos que buscan aprender inglés, por su parte, son adultos cuyas edades se encuentran entre los 18 y los 45 años de edad, con una formación generalmente básica y con la conciencia de que necesitan aprender la lengua franca por cuestiones eminentemente laborales, aunque también por el simple placer de comunicarse en otro idioma y de, por ello, poder viajar independientemente. Asimismo, acuden a clases en horario de domingo por la mañana, que es cuando sus circunstancias se lo permiten. La inmensa mayoría del grupo con el que se trabajó (un 80%), compuesto por quince alumnos, era de procedencia latinoamericana (el resto estaba constituido por españoles,

rumanos, brasileños y búlgaros, estos tres últimos grupos con un muy alto nivel de lengua española). Además, de todos ellos sólo tres eran hombres.

Finalmente, el papel desempeñado por los voluntarios es fundamental para sostener la dinámica del Centro, como se ha indicado anteriormente. A excepción de algunos coordinadores contratados que han de cubrir las constantes tareas de gestión (matrículas, horarios, excursiones, voluntarios, publicidad...), impartir numerosas clases para conocer bien a los alumnos y poder llegar a ellos y suplir a los voluntarios cuando estos faltan, los principales recursos humanos están constituidos por personas que deciden enseñar al menos un par de horas a la semana, bien por motivos altamente altruistas, bien porque piensan así extraer una experiencia satisfactoria que, ¿por qué no?, pueda servirles para su posible futuro profesional dentro de la enseñanza de idiomas.

3. MÚSICA, MOTIVACIÓN Y SEGUNDAS LENGUAS

Del triángulo analítico que se puede utilizar para comprender mejor el papel del alumno de lenguas extranjeras, conformado por a) factores psicológico-cognitivos que determinarán cómo efectuar la enseñanza; b) factores sociales-contextuales que contribuirán a delimitar qué enseñar en cada momento; y c) las lenguas que los alumnos ya conocen y tienen, por tanto, como bagaje psicosociocultural previo (Fernández Martín, 2008; Williams y Burden, 2008), vamos a centrarnos en la relevancia de un aspecto psicológico-cognitivo como es la motivación (Moreno Fernández, 2000: 11).

Así, aunque sea considerada, con fines estrictamente analíticos, un aspecto psicológico, no cabe entender la motivación como un fenómeno invariable únicamente forjado en nuestra mente, como parece que subyace en las sucesivas teorías que la han investigado, desde las que defienden que se trata de un cúmulo de fuerzas externas que empujan a la realización de la acción, como dirían los conductistas, hasta los que señalan que es la intención o la evitación de la acción (motivación de logro), pasando por los expertos que aclaman que el motor de la actividad es una serie de necesidades humanas (biológicas, pero también de asociación, dominación y comprensión del mundo); o incluso que son procesos inconscientes que nos hacen desear realizar algo cuyos motivos ni siquiera nosotros conocemos, como señalan algunos autores freudianos (Arnold y Douglas, 2000: 30; Williams y Burden, 2008: 118-122).

En efecto, la motivación incluye numerosos aspectos que no pueden, en ocasiones, siquiera desmigajarse para su posterior análisis: las variables pueden llegar a ser incontrolables. De ahí que adoptemos una definición como la siguiente como punto de partida: la motivación es “un constructo multidimensional que se ve afectado por factores situacionales” (Williams y Burden, 2008: 126). O, dicho de otro modo, la motivación consiste en “un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas” (Williams y Burden, 2008: 128), lo que implica, por un lado, tener fuerza de voluntad para comenzar una actividad; por otro lado, decidirse a emprenderla y, por tanto, a dar el primer paso

para comenzarla y, finalmente, mantener el esfuerzo para llevarla a término (Arnold y Douglas, 2000: 30 ss; Williams y Burden, 2008: 129-130).

3.1. LA MOTIVACIÓN COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Son diversos los argumentos que podríamos esgrimir para defender la idea de que la motivación es fundamental a la hora de aprender una LE (y mucho más si se trata de una L2). No obstante, nos limitaremos a mencionar varios conceptos relacionados que, a nuestro juicio, demuestran no sólo que es fundamental que el alumno se sienta a gusto en clase, sino también que es capaz de mejorar su aprendizaje a pasos agigantados si está motivado para ello.

En primer lugar, podemos fijarnos en lo que se ha denominado *filtros ideológicos de la lengua*. El principal prejuicio que puede encontrarse para exemplificar esta idea es el hecho de que exista un modelo de lengua entendido como ideal o perfecto, generalmente coincidente con el de un hablante nativo. Dentro de las variedades diatópicas, las que habitualmente se consideran esenciales a la hora de discernir entre lo que es estándar y lo que no lo es, tienden a estar mejor vistos aquellas pertenecientes a individuos que socialmente cuentan con cierto prestigio dadas diversas razones socioeconómicas e histórico-políticas (Moreno Cabrera, 2004; 2008). Así, por ejemplo, el hecho de que ciertos hablantes extranjeros pretendan hablar pronunciando excesivamente bien la LE (o, en nuestro caso, la L2) para evitar ser juzgados como extranjeros, y lo que es peor, como “inferiores” o “ilegítimos” ilustra, creemos, la persecución de dicho ideal lingüístico (Lorenzo, 2006: 20).

Sin embargo, la existencia de este prejuicio puede estar contribuyendo, paradójicamente, a fomentar la motivación de algunos estudiantes extranjeros, especialmente en los niveles intermedios (B según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [Consejo de Europa, 2001]) en los que ya han superado la barrera comunicativa, es decir, en los que ya se muestran capaces de mantener una conversación con un hablante nativo sobre prácticamente cualquier tema no especializado. De esta forma, el esfuerzo que realizarán para adecuarse, pongamos, al sistema fonológico de la lengua meta, que, no lo olvidemos, es el nivel lingüístico que primero adquiere el niño al entablar contacto con su lengua materna (Cantero, 1994), será mucho mayor que si no hubiera absolutamente ningún interés en ello.

Si a ese esfuerzo le sumamos el deseo de alcanzar el objetivo lingüístico que se han propuesto (que bien puede ser pronunciar de manera lo más parecida posible a la forma nativa, dominar a la perfección la diferencia entre el subjuntivo y el indicativo o distinguir sin ningún tipo de duda entre *ser* y *esta*), y una actitud positiva a que lo conseguirán, tenemos los ingredientes utilizados por algunos expertos para definir la motivación. El concepto clave, creemos, en relación con estos elementos es la distinción entre la orientación instrumental y la orientación integrativa o integradora. La primera permitiría un aprendizaje destinado a aprender la lengua como herramienta comunicativa (ascender laboralmente, por ejemplo), y la segunda se adoptaría cuando se pretendiera adaptarse a

la sociedad de asentamiento, esto es, a la cultura en la que se habla la L2 (Lorenzo, 2006: 29; Williams y Burden, 2008: 125).

Basándonos en nuestra experiencia profesional, consideramos que los alumnos inmigrantes llegan al país destino con una orientación tanto instrumental (el *leitmotiv* de su viaje es claramente un ascenso biográfico que le ha sido negado en su país de origen) como integradora (pretenden encontrar en los "autóctonos" aquellas personas que han dejado atrás). Como consecuencia, estamos ante un *continuum* cuyos límites no son del todo claros. Con el paso del tiempo, dadas las fases del contacto cultural (entusiasmo, choque cultural, estrés, asimilación o adaptación), la motivación por el aprendizaje de la L2 puede verse trastocada, convirtiéndose así en puramente instrumental, lo que no implica que no pueda volver a ser integradora si se recupera el interés por aprenderla (Arnold y Douglas, 2000: 38-40). En esta posible recuperación es donde el docente, a nuestro juicio, desempeña un papel esencial, en su deber de analizar con cuidado cuál de las dos orientaciones prima en la mayoría de sus alumnos, para enfocar el curso de una u otra manera: al fin y al cabo, su papel de facilitador va más allá del contexto didáctico, puesto que se trata *también* de un mediador entre la cultura objeto de aprendizaje y la cultura meta que el estudiante pretende conocer (Underhill, 2000; Williams y Burden, 2008: 73 ss).

Este proceso está relacionado con lo que se ha denominado *consistencia cognitiva*, esto es, la fuerza que la persona emplea en alcanzar un equilibrio entre creencias, actitudes y comportamientos. Es relativamente sencillo que la armonía entre las características psicológico-cognitivas y el contexto social se rompa, y el individuo se vea entonces en la necesidad de defender su identidad (Lorenzo, 2006: 31-32), lo que en la práctica, al perder la motivación y, por tanto, las ganas de seguir profundizando en el idioma, implique caer en el riesgo de la exclusión social (Fernández Martín, 2012), por desconocer la lengua de prestigio.

En segundo lugar, nos parece importante destacar que hay enfoques, dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, que defienden la existencia de un filtro afectivo, sin el cual resulta completamente imposible adquirir la L2 (Lorenzo, 2006: 50). Así, por ejemplo, el método natural esgrime que los factores relacionados con el terreno de lo emotivo (estados emocionales como la autoestima, la ansiedad, la distancia social y psicológica, las actitudes y, en general, la motivación) pueden llegar a impedir el progreso del alumno, el cual aprendería rápidamente si su motivación fuera alta y el filtro afectivo bajo, y llegaría a estancarse en su desarrollo de aprendizaje si la motivación para hacerlo fuera baja y, por tanto, el filtro afectivo, que actúa a modo de barrera entre el *input* que debe llegarle al aprendiz y el mismo aprendiz, fuera alto (Arnold y Douglas, 2000; De Andrés, 2000; Oxford, 2000; Baralo, 2004: 61).

Dentro de los factores que afectan a la motivación, se encuentra, claro está, el contenido que se dé en las clases (Reid, 2000: 320-322). Si los alumnos no sienten ningún interés por lo que están aprendiendo, ni le encuentran utilidad, dejarán de asistir a clase y esto provocará, también, un gran sentimiento de inseguridad (por el desconocimiento de la lengua meta). Ese interés durante las clases está relacionado con la llamada *teoría del dominio del discurso*, que defiende la idea de que se puede conseguir motivar llevando al

aula determinados ámbitos discursivos que gusten y enganchen a los estudiantes: temas sobre los que discutir, material real, contenidos atractivos... Además, este sería un factor que contaría, de verdad, con la opinión del alumno (Preston y Young, 2000: 24). Las canciones, por tanto, como discursos que interesan a los estudiantes pueden actuar como elementos claramente motivadores (De Andrés, 2000: 118).

Una prueba de esto la tenemos, en concreto, en dos hechos frutos de nuestra experiencia. Por un lado, la regañina de ciertos alumnos a la profesora cuando piensan que lo que se está haciendo en clase no cumple sus expectativas didácticas, bien porque se esté trabajando con muestras de lengua de niveles inferiores a los de esos alumnos (recuérdese la situación de trabajo del Centro; cfr. apartado 2), bien porque, al tratar de dinamizar la clase con actividades para hablar en parejas o en pequeños grupos, o al realizar tareas más cercanas a lo lúdico (precisamente, con canciones), tienen la sensación de que no están aprendiendo y se frustran. Generalmente, este descontento termina traduciéndose, por otro lado, en una asistencia irregular que suele acabar convirtiéndose en un abandono total, cuya reflexión ha de llevar, necesariamente, a la interrelación existente entre aquello que el docente considera que debe enseñar y aquello que el alumno entiende que ha de aprender (Fernández Martín, 2012). Afortunadamente, el encuentro de ese equilibrio en la interrelación mencionada suele ser negociable, como demuestra el caso de algún estudiante que va a clase simplemente para informarse sobre las nuevas noticias de España (no entienden los medios y necesitan, por ello, la "traducción" del docente), haciendo preguntas que se salen del tema previsto, obligando, así, a la profesora a modificar el plan de clase establecido. Resulta importante, por tanto, tener en cuenta tanto los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y las costumbres adquiridas durante su etapa educativa como sus propios intereses (Fleming y Mills, 1992; Reid, 2000), a la vez que se manejan con cuidado sus expectativas didácticas, sin caer en exclusiva en ellas pero sin tampoco dejarlas de lado por completo.

En síntesis, creemos que la motivación, como principal factor de tipo psicológico-cognitivo, motor del aprendizaje, debe ayudar a elegir al profesor un método (el cómo) adecuado a los intereses del alumno, tanto desde un punto de vista del contenido (lengua de comunicación, real, hablada) como de la forma (actividades variadas, ambiente agradable en clase, predisposición positiva del docente...). Como decimos, por encima de todo se encuentra seguir incentivando al alumno a que aprenda la lengua extranjera y se lleve, así, con ello, un aprendizaje esencial para su desarrollo como persona a lo largo de la vida.

3.2. LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Los motivos por los que un adulto se acerca al estudio de una lengua extranjera son múltiples y variados. Generalmente, deciden hacerlo por la necesidad de comunicarse en ella, bien por razones laborales, bien por razones personales (cfr. apartado 2). No obstante, hay quien decide estudiar un idioma porque le atrae parte de los productos culturales que en él se generan, entre los que se encuentran las telenovelas, la literatura y, claro está, las canciones (Medina y Barrón, 2010; Covarrubias, 2010; Jiménez *et al.*, 2009: 131).

En efecto, se puede aprovechar ese interés inicial en las canciones del mundo hispano que muchos alumnos muestran, explotándolas didácticamente. Al fin al cabo, son bien conocidos los efectos positivos de la música en la enseñanza de idiomas, de los que se pueden destacar los siguientes: contribuir a desarrollar en el alumno un estilo de aprendizaje propio, más visual, más auditivo, más cinético o más táctil (Fleming y Mills, 1992: 137 ss; Arnold y Douglas, 2000: 35; Reid, 2000: 318-320; De Andrés, 2000; Rodríguez López, 2005: 806); permitir el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, el izquierdo especializado en el lenguaje, y el derecho, en la melodía, lo que facilita la concentración (Llorente, 2009: 70); integrar, igualmente, el desarrollo de las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal, la intrapersonal, la musical y la verbal (Rodríguez López, 2005: 806; Martínez Sallés, 2002: 5); crear un ambiente lúdico, seguro y relajado en el aula que no sólo deja a los estudiantes desinhibirse, coger confianza y, gracias a ello, conocerse lo suficiente para perder el miedo a equivocarse (Jiménez *et al.*, 2009: 132; Moskowitz, 2000; Rinvolucri, 2000) sino que también ayuda a fusionar el grupo y crear señas de identidad común (Dörnyei y Malderez, 2000), lo que, por supuesto, sirve para motivar a los alumnos a aprender el idioma (Martínez Sallés, 2002: 4; Rodríguez López, 2005: 807).

Además, dejando de lado inconvenientes como los problemas técnicos (el correcto funcionamiento del lector de CD; la localización de las canciones en la red), los gustos musicales de los alumnos (no siempre acordes con los del docente) o el tiempo de inversión en la creación de actividades (y su posterior reflexión crítica), lo cierto es que con las canciones los alumnos pueden, entre otros, aprender a pronunciar (Fernández Martín, 2007), a fijar estructuras gramaticales, a reflexionar sobre los grandes temas como la muerte, la amistad o el amor; a desarrollar las destrezas lectoescritoras y orales, a ampliar vocabulario; pueden también tomar conciencia de las variedades de la lengua, desarrollar su competencia intercultural unida por la música, más allá de diferencias lingüísticas; fomentar su creatividad y desarrollar el sentido rítmico (Rodríguez López, 2005: 807 ss; Jiménez *et al.*, 2009: 131-133; Llorente, 2009: 74; Martínez Sallés, 2002: 5; Simón Rueda *et al.*, 2002). Y todo ello dentro de un contexto comunicativo real (y por ello, significativo) como es el que se produce cuando un hablante escucha una canción, en el que se da generalmente la integración de destrezas (Martínez Sallés, 2002: 4-5).

Resulta, en cualquier caso, especialmente relevante recordar que una canción tiende a romper la monotonía en ocasiones impuesta por el constante uso del manual, por lo que actúa, para con los alumnos, como una forma de modificar sus expectativas didácticas. No obstante, cada canción puede afectarle de determinada manera, llegando incluso a hacerle rechazarla por motivos personales (cfr. apartado 5). No hay que olvidar que resulta sumamente fácil que cierto tipo de melodía evoque en unos receptores emociones positivas y en otros oyentes emociones negativas, dependiendo de las experiencias vividas y de las asociaciones que hagan con esa canción (Simón Rueda *et al.*, 2002; Rodríguez López, 2005; Fernández Martín, 2008: 657-660; Llorente, 2009).

Y en este sentido, igual da que la canción haya sido creada ex profeso para trabajar cierto aspecto lingüístico (Llorente, 2009: 71 ss; Rodríguez López, 2005: 810); que sea una canción tradicional que se oiga sólo en ciertos contextos infantiles (Rodríguez López, 2005: 810; Martínez Sallés, 2002: 6; Simón Rueda *et al.*, 2002: 36 ss); o que forme parte

de las canciones más actuales del momento (Rodríguez López, 2005: 810; Simón Rueda *et al.*, 2002: 36 ss): lo relevante, en nuestro caso, es que sirvan para animar al alumno a seguir aprendiendo, a hacerle ver que con ellas puede mejorar su conocimiento de la lengua y, quizá aún más importante, dotarle de productos culturales de la sociedad de asentamiento que le resulten lo suficientemente atractivos y positivos para que aprender la lengua objeto no se convierta en una misión imposible.

3.3. MÚSICA Y MOTIVACIÓN EN CONTEXTOS DE SEGUNDAS LENGUAS

Dado el carácter social del aprendizaje de idiomas, diferente de, por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas o la filosofía, se convierte este proceso en un fenómeno en el que la autoimagen se pone constantemente en juego, al adoptar una serie de normas socioculturales diferentes que hacen tambalear la naturaleza social del estudiante (Williams y Burden, 2008: 123), lo que, creemos, se agudiza en el caso de las segundas lenguas, debido a los procesos psicosociales por los que suelen pasar los estudiantes en situación de inmersión (Fernández Martín, 2008: 656-664; Hernández y Villalba 1994: 74-75; Arnold y Douglas, 2000: 38-40; cfr. apartado 3.1).

No cabe extrañarse, por tanto, que haya una clara relación entre las ganas que un alumno tenga por aprender un idioma y su actitud hacia la sociedad en que se habla, fomentada en ocasiones por algunos productos culturales que haya recibido (y percibido) como interesantes. Es en este punto donde la música puede desempeñar un papel mediador entre la representación que de la sociedad de asentamiento se puede forjar de nuevas en el alumno y la representación previa que de ella antes tenía según una fusión en que se incluyen las normas socioculturales de su propio país de origen y la experiencia vivida.

El papel que, por tanto, desempeñen las canciones en el aula de EL2 pueden contribuir a aumentar el valor que el propio alumno tenga de la actividad (disfrute de las clases, utilidad comunicativa...), de forma que, por un lado, comience la tarea de estudiar el idioma, por simple curiosidad (que es el principal componente de la activación), pero, por otro lado, también, sea capaz de mantener el interés en el proceso de aprendizaje, si somos capaces de que se implique totalmente en él, disminuyendo su ansiedad, mejorando su autoestima, fomentando sus relaciones interpersonales y creando un ambiente agradable en el aula (Williams y Burden, 2008: 133-135; Arnold y Douglas, 2000; Oxford, 2000; De Andrés, 2000; Dörnyei y Malderez, 2000; Moskowitz, 2000; Rinvolucri, 2000).

Para que esto resulte operativo, puede ser adecuado no sólo negociar constantemente lo que ellos quieren aprender, sino también la manera en que desean hacerlo, llegando siempre a un acuerdo construido aproximadamente en el punto intermedio entre lo que a ellos, en su opinión, les motiva y lo que el docente cree conveniente para su avance (Underhill, 2000; Martínez-Otero Pérez, 2008; Fernández Martín, 2012). De este modo, los discentes sienten no sólo dominar el inicio de su aprendizaje (locus de causalidad), sino también su mismo desarrollo del proceso (locus de control), lo que en principio les motiva a continuar, porque sienten que hacen lo que verdaderamente desean hacer (Williams y Burden, 2008: 135-136).

En este sentido, sería absurdo emplear canciones con un grupo que las rechaza por no pertenecer al ámbito metodológico del aprendizaje percibido, es decir, por no encajar con las expectativas que se han creado, a través de su (generalmente) corta experiencia didáctica. De hecho, a nosotros nos ha sucedido algo semejante con respecto a cierta metodología para enseñar fonética y ortografía a alumnos semianalfabetos (Fernández Martín, 2012), que nos hizo reflexionar tanto sobre los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos (Fleming y Mills, 1992; Reid, 2000), que conducen a la creación de constantes expectativas acerca de lo que va a ocurrir en el aula; como sobre los diferentes estilos motivacionales, es decir, diversas maneras de responder ante el éxito y el fracaso, que tal vez puedan resumirse en dos: la indefensión aprendida, en la que se atribuye el fracaso a la falta de habilidad; la orientación al dominio, en la que se relaciona el fracaso con la falta de esfuerzo empleado (Williams y Burden, 2008: 137-138).

Así, si el docente permite que un alumno que tiende a la indefensión aprendida pierda la motivación por completo, lo más probable es que termine abandonando las aulas porque considerará excesivamente compleja la tarea asignada. Si, por el contrario, un alumno se encuentra orientado al dominio y considera que su esfuerzo no es suficiente para acabar aprendiendo lo que se ha propuesto (es decir, para llegar a la meta autocreada), entonces probablemente interprete el uso de canciones en el aula como una forma de perder el tiempo, por alejarse de la instrucción a la que se ha habituado en los contextos escolares, o por no adecuarse a su propia idea de lo que constituye el aprendizaje de un idioma, lo cual forma parte del valor que le otorgue a la manera de conseguir la actividad que constituye su meta, en nuestro ejemplo, aprender a leer y a escribir (Fernández Martín, 2012; Williams y Burden, 2008: 133 ss).

Por este motivo es fundamental, creemos, la negociación para encontrar el punto intermedio entre lo que el docente ve que necesita y lo que el estudiante piensa que para él es más eficaz. No sólo estará ayudando, así, al alumno a aportar sus propios deseos al alcance de la meta, sino que además estará haciendo que este se implique en su propio proceso de aprendizaje, dotándole de una importancia que en otros contextos, probablemente, no tenía. El docente que lleva a cabo una clase democrática, es, en estos casos, el mediador que, entre otros, debe conseguir hacerles conscientes de la importancia de su proceso de aprendizaje y de la utilidad de conseguir la meta más allá del aquí y el ahora del aula (Underhill, 2000; Williams y Burden, 2008; Martínez-Otero Pérez, 2008).

A este respecto, si el docente se involucra personalmente en enseñar a sus alumnos, acabará adquiriendo un papel esencialmente significativo en la tarea, lo que sin duda contribuye a activar, fomentar y mantener en el estudiante la motivación (Williams y Burden, 2008: 141-142). Algun ejemplo anecdotico podemos extraer de nuestra experiencia, cuando ciertas alumnas, a las que se les ha atendido más allá de sus problemas académicos, vienen con un satisfactorio título oficial y dejan caer un "Ha sido gracias a ti".

Sea como sea, como decíamos más arriba (cfr. apartado 3.2), creemos interesantísimo resaltar el papel que las canciones pueden desempeñar en la enseñanza de idiomas en un

contexto de tan alta exigencia social como es el de las segundas lenguas, siempre y cuando, claro está, los alumnos las acepten de buen grado (lo cual sucede en la mayoría de los casos). Dejando, así, de lado las diferencias eminentemente causadas por los factores sociales que han conformado las vivencias de cada alumno (Fernández Martín, 2008: 660-661), nos podemos centrar en lo que se puede considerar común a todos los aprendientes independientemente de que sean inmigrantes o no: las distintas fases de los procesos cognitivos por los que ha de pasar un estudiante de lenguas extranjeras. Al fin y al cabo, la unidad psíquica de la humanidad cuenta con una base empírica evidente (Velasco, 2003: cap. 15).

Así, no hay que olvidar, por ejemplo, los procesos cognitivos que apoyan la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (cfr. apartado 3.1), dado que, gracias a la música, la ansiedad típica del esfuerzo que se ha de dedicar al estudio y del miedo al error disminuye considerablemente, abriendo las puertas a un proceso de aprendizaje más eficaz (Llorente, 2009: 70; Martínez Sallés, 2002: 4-5).

Otra cuestión tremadamente útil, creemos, a la hora de motivar es conocer la cultura del alumno. Si el profesor puede aprender, siquiera por encima, algunas palabras en las lenguas que hablan los estudiantes (evidentemente, es mucho mejor que las hable con fluidez, tanto para comprender con más sentido sus dificultades a la hora de aprender la L2, como para poder llegar a ellos a modo de tutor personal para entender sus problemas sociocontextuales), comprobará en seguida el efecto tan positivo que causa en los alumnos, no sólo como medio para animarles a estudiar la lengua objeto al empatizar con ellos, sino para demostrarles, al menos, dos caras de la misma moneda.

Por un lado, hay "autóctonos" que se interesan de verdad por su cultura y que, por ello, se han molestado mínimamente en aprender su idioma (al fin y al cabo, este es el gran tesoro que esconde el aprendizaje de idiomas: la empatía, el interés por conocer al *otro*, por acercarse a él y comprenderle para respetarle). No olvidemos que el docente no es más que un intermediario entre la cultura del alumno y la del país de asentamiento y que también contribuye a crear en los inmigrantes una imagen de esta sociedad (Arnold y Douglas, 2000: 36; Underhil, 2000; Williams y Burden, 2008).

Por otro lado, el docente que "chapurrea", como se dice coloquialmente, un poco de árabe o chino, búlgaro o rumano, o incluso wolof o suahilí, está rompiendo parcialmente, creemos, la relación asimétrica que se establece entre el profesor y el alumno, al dejar de percibirse por un momento como el-nativo-de-la-sociedad-de-acogida-que-habla-español-perfectamente y transformarse en el-hablante-torpe-de-“mi”-lengua (Fernández Martín, 2008, 2012). Sabemos por experiencia que, a veces, el simple hecho de nombrar a los alumnos la lengua que previsiblemente hablan, genera en ellos un disimulado interés y curiosidad por saber cómo ha llegado hasta la docente un conocimiento tan, aparentemente, poco usual.

Esta necesidad de compartir cultura, bien sea lengua o bien sea música, parece confirmarse especialmente entre los niños, en el caso de las canciones, durante las primeras etapas escolares: los pequeños hijos de inmigrantes tienden a recordar más canciones tradicionales que los pequeños hijos de españoles, lo que puede interpretarse

por la necesidad de trasmisir los aspectos culturales-identitarios que de otra manera se pierden (Simón Rueda *et al.*, 2002). Razón de más, por tanto, para compartir nuestras canciones con los inmigrantes y, ¿por qué no?, pedirles a ellos que comparten con nosotros las suyas, un proyecto que puede realizarse una vez se les ha enseñado, durante el curso, algunas canciones prototípicamente occidentales.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES CON CANCIONES

En esta sección mostramos algunos ejemplos de actividades con canciones que se pueden llevar al aula, con el objetivo, por supuesto, de motivar al alumno sin que por ello deje de seguir aprendiendo. Explicamos con detalle cómo se explotaron didácticamente las canciones que aquí exponemos para que le sean útiles al profesor-lector, si bien, claro está, nuestra experiencia constituye tan sólo una de las diversas formas de explotación de las letrillas.

Partiendo, pues, de la base de que, por la misma naturaleza de las canciones, todas permiten trabajar en mayor o menor medida (al menos) las comprensiones tanto auditiva como lectora, creemos que pueden servir para muchas otras finalidades, dependiendo, claro está, del ritmo de la clase, del tipo de alumnos, de la motivación del profesor y de las propias características del Centro (Llorente, 2009: 74). En otras palabras, lo que proponemos a continuación constituye, en realidad, solamente un pequeño grano de arena de las múltiples posibilidades de explotación de las canciones, dentro de la inmensidad de posibilidades didácticas que con ellas se pueden emplear (Williams y Burden, 2008: 73 ss).

Así, por ejemplo, puede haber canciones que se utilicen como *input* para presentar cierto contenido gramatical (como la de *Para toda la vida* de El sueño de Morfeo o *I remember L.A.* de Celine Dion; cfr. anexo III), pero que nosotros utilicemos para practicarlo una vez presentado por otros medios (cfr. apartado 4.1.3); mientras que otras sean utilizadas para practicar los tiempos verbales (como se presta fácilmente *A New Day Has Come* de Celine Dion o la de *¿Dónde están?* de Enrique Iglesias y Coti, cfr. anexo IV), pero nosotros las explotemos, sencillamente, para terminar una clase de viernes por la tarde y dejar a los alumnos un buen sabor de boca de cara al fin de semana (cfr. apartado 4.2).

Por estos motivos, hemos decidido clasificar las canciones atendiendo al objetivo didáctico principal de cada una de ellas, independientemente de que se trabajen varios contenidos o destrezas de manera simultánea: muchas canciones son, bien es sabido, proclives a tratar varios aspectos comunicativos (Llorente, 2009: 73-74). Como hemos dicho anteriormente, cada docente decidirá si llevar al aula estas canciones tal y como aquí se presentan, si hacer algo diferente con ellas propuestas o si hacer lo propio con otras distintas.

El criterio de selección de las canciones expuestas en este trabajo, aparte, claro está, del gusto personal de la docente, ha sido la función que se quería desarrollar en cada momento (enseñar gramática o léxico; desarrollar las competencias lectoescritoras u orales; o, simplemente, animarles a seguir aprendiendo), atendiendo siempre a las

circunstancias y características de los estudiantes, a los que con el paso de las clases cada vez se les va conociendo mejor. De ahí que en algunas ocasiones hayamos seleccionado canciones poco conocidas (*Buena noticia* de Chenoa, *Angel* de The Corrs, *Wherever You Are* de Bon Jovi, *I remember L.A.* de Celine Dion, *Ella vive en mí* de Álex Ubago) o relativamente conocidas (*¿Dónde están?*, *Someone Like You*, *Summer Cat*, *Para toda la vida*, *Sin miedo a nada*), e incluso algo antiguas (*Always*, *Pop*, *Go the Distance*, *Love doesn't Ask Why*), creyendo, no obstante, que además de cumplir la función didáctica propuesta, iban a coincidir, en mayor o menor grado, con el gusto musical de los estudiantes. Recordemos que nuestro principal objetivo, en este contexto de enseñanza, es incentivar a los inmigrantes a que estudien idiomas (cfr. apartado 3).

Por último, cabe señalar que numerosas actividades de las aquí explicadas se basan en ocasiones en tipologías de explotación didáctica ya publicadas (Jiménez *et al.*, 2009; Llorente, 2009; Martínez Sallés, 2002), si bien creemos aportar la adaptación correspondiente a nuestro contexto de español e inglés para inmigrantes y a la canción que en cada caso se trata, esperando así contribuir humildemente a esa ya de por sí no extensa lista de trabajos en los que se ofrecen diversas formas de empleo de las canciones en el aula de lenguas extranjeras.

4.1. ACTIVIDADES CON OBJETIVO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO

Siguiendo lo dicho, incluimos a continuación la explicación didáctica de cada canción empleada para trabajar las destrezas lectoescritoras (cfr. apartado 4.1.1) u orales (cfr. apartado 4.1.2), para focalizar ciertos contenidos gramaticales (cfr. apartado 4.1.3) o léxicos (cfr. apartado 4.1.4) o, sencillamente, para motivar (cfr. apartado 4.2), independientemente de que estemos enseñando español o inglés. Esta fusión se debe, como ya hemos indicado anteriormente (cfr. apartados 1 y 2), a la función motivadora de las canciones; a la semejanza de contextos en que se han impartido las dos lenguas; y a nuestro principal objetivo, esto es, animar a los docentes de segundas lenguas a crear (y utilizar) material de este tipo, para fomentar el aprendizaje del español como segunda lengua.

Mas, antes de comenzar, creemos necesario indicar que siempre se tienen en cuenta las tres fases de la explotación didáctica de las canciones: preauditiva, auditiva y postauditiva (Jiménez *et al.*, 2009: 135-137). Sin embargo, por cuestiones prácticas no las señalamos explícitamente en todas las canciones, ya que damos por hecho que puede ser suficiente (dependiendo, por supuesto, del grupo) mostrar una foto del cantante (o su disco original, si se tiene) o preguntar si les gusta bailar (o cantar o escuchar canciones o cierto tipo de música) en grupo-clase, para implicar al alumno en la actividad que se va a realizar o, si el tema de la canción se presta a ello, ponerles por parejas a hablar durante unos pocos minutos sobre él, antes de oírla.

De la misma manera, para cerrar la explotación didáctica puede bastar con un *¿Os ha gustado?* (si se quiere, por escrito y de manera anónima) o con la realización de un cuestionario sobre gustos musicales (Rodríguez López, 2005: 809) que le dé al profesor una idea del éxito de la actividad. En cualquier caso, recomendamos consultar Jiménez *et*

al. (2009), Rodríguez López (2005) y Llorente (2009), entre otros (cfr. Bibliografía), donde se ofrecen numerosos ejemplos de explotación didáctica con canciones.

4.1.1. Comprensión lectora y expresión escrita

La primera canción que deseamos mostrar (cfr. anexo I, ejemplo 1), tuvo por objetivo trabajar la expresión escrita, de manera que como tarea final se planteó la redacción de una buena noticia que los alumnos hubieran recibido recientemente o que desearan recibir, a partir de *Buena noticia* de Chenoa. Además, al tratarse de una propuesta a nivel institucional (la canción fue seleccionada por Dirección; la explotación didáctica se hizo pensando expresamente en nuestros alumnos inmigrantes), se colocó un mural en el tablón del Centro donde todos los estudiantes fueron escribiendo sus buenas noticias, lo que pareció motivarles mucho más, especialmente cuando entendieron que su escrito iba a ser leído por más alumnos, aparte de sus propios compañeros de aula.

Como peculiaridad, cabe señalar que los alumnos de español para extranjeros que escucharon la canción pertenecían a los niveles A2 y B1 (mezclados por necesidades del Centro). La actividad al completo duró una hora y media aproximadamente.

Así, tras una comprensión auditiva (actividades 1 y 2), los estudiantes debían prestar atención al léxico de la letra (actividad 3), diferenciando entre las palabras positivas y las palabras negativas.

Una vez hecho esto, se les puso el videoclip de la misma canción, para que desarrollaran la destreza visual (de imagen y texto), ya que debían atender al significado de lo dicho en cada ejemplo que se pone en el vídeo, si querían completar la cuarta actividad propuesta. El siguiente paso fue hablar sobre lo oido y visto por grupos (actividad 5) y por parejas (actividad 6), llegando poco a poco a la reflexión sobre una buena noticia que le hubieran dado al alumno recientemente (actividad 7) y que tenían que escribir, si se consideraba necesario, en dos fases distintas, dependiendo de su nivel de lengua (actividades 8 y 9), hasta redactarlo casi perfectamente en la tarea final (actividad 10).

Para la siguiente canción, *Summer Cat* (cfr. anexo I, ejemplo 2), ideamos una comprensión lectora (el tradicional rellena-huecos), que se debía realizar con las palabras ofrecidas en la caja. En este caso, la comprensión auditiva que ofrece la canción se empleó para corregir las hipótesis previas. Se hizo con alumnos de A2 en lengua inglesa y se repitió, después, con una adulta española de nivel semejante. No duró más de media hora en sus tres fases (leer, completar los huecos, escuchar dos veces, aclarar dudas).

Finalmente, la tercera propuesta didáctica, realizada igualmente con el grupo de nivel A2 y, posteriormente, con una adulta española a título individual, se hizo sobre una canción de The Corrs (cfr. anexo I, ejemplo 3). Primero, se les pidió que la escucharan y completaran los huecos (actividad 1). A continuación, con el objetivo de que comprendieran la letra de la canción *grosso modo*, se les pidió que identificaran cada párrafo con una frase de las propuestas (actividad 2). Finalmente, después de intentar hablar por parejas acerca del tema general de la letra (actividad 3), que no es otro que la pérdida de un ser querido, se les propuso redactar un breve texto contando cómo era una persona muy querida para ellos (actividad 4), sugiriéndoles que tomaran como modelo la

misma letra de *Angel*. No duró en total más de 45 minutos, si bien para futuras aplicaciones, la redacción se les puede enviar hacer en casa.

4.1.2. Expresión oral

Como ejemplo de una tarea final en la que se pretende trabajar las destrezas orales mostramos, por un lado, la canción *Welcome to Wherever You Are* de Bon Jovi (cfr. anexo II, ejemplo 1) y, por otro, *Pop* de La oreja de van Gogh (cfr. anexo II, ejemplo 2).

La canción norteamericana se ofrece con los párrafos desordenados, por lo que, en primer lugar, el alumno ha de reorganizarlos mientras la escucha (actividad 1). En nuestro caso, la escucharon dos veces, dada la dificultad que entraña la velocidad con la que el cantante pronuncia algunas palabras.

A continuación, para asegurarnos de que han entendido el sentido global de la letra, se les pidió que dijieran si cada una de las oraciones propuestas era verdadera o falsa (actividad 2), de acuerdo con Bon Jovi.

Una discusión por parejas sobre la misma canción y lo que en ella se dice (actividad 3) permitió a los alumnos, creemos, desarrollar la tarea final, consistente en un monólogo en el que se reflexionara brevemente sobre algún aspecto de su pasado, relacionándolo con la propia percepción que de ese aspecto se tuviera en el presente (actividad 4). Lo ideal en estos casos es que se les dejara preparar el *speech* en casa y lo expusieran, uno a uno, en la siguiente sesión a toda la clase. En nuestro caso no se pudo hacer así por falta de tiempo y tuvieron que prepararlo en la misma sesión. La actividad duró cerca de una hora. Y fue fundamental que se hiciera después de haber trabajado los pasados.

La explotación de la canción *Pop* de la Oreja de van Gogh, por su parte (cfr. anexo II, ejemplo 2), comenzó con una actividad de pura comprensión auditiva, en la que se tuvieron que colocar los párrafos según los iba cantando Amaia Montero (actividad 1). En una segunda escucha, el alumno debió prestar atención a las palabras que se han escrito incorrectamente con respecto a lo que la cantante dice (actividad 2).

Como actividad de expresión oral por parejas (actividad 3), se les pidió entonces que se definieran mutuamente diversas palabras de la canción, para que su compañero las adivinara. En estos casos, lo más adecuado era haber aclarado previamente los conceptos de la letra que no se entendían o, en su defecto, colocarlos por parejas de forma que en cada una hubiera un alumno de un nivel más alto que el otro, para asegurarse de que entendían los vocablos, siquiera aproximadamente. Recuérdese que de forma sistemática trabajábamos con un grupo constituido de alumnos de nivel A2 y B1, pero en la realidad podían llegar a aparecer estudiantes de A1 y B2 *también*.

No obstante, esta actividad se puede hacer también antes de escuchar la canción, como tarea previa de motivación léxica o para contribuir a que generen hipótesis sobre su significado, que luego se vean parcialmente confirmadas por la lectura de la letra. Lo más importante, creemos, es que se les presenten las palabras en formato de tarjeta, y que a cada pareja se le dé un paquetito con las tarjetas para que puedan hablar sobre esas palabras libremente durante unos minutos. Tampoco es mala idea entregarles, después,

una lista de estas mismas palabras con sus respectivas definiciones, avisándoles antes de que van a tener todo por escrito y de que, por tanto, han de aprovechar en ese momento a hablar.

Finalmente, se les propuso una pequeña discusión por grupos (actividad 3) en la que se aclarase el significado global de la letra y se relacionara con la realidad vivida por cada alumno. En total, esta explotación didáctica apenas llegó a la media hora.

4.1.3. Competencia gramatical

Para mostrar diversas maneras de trabajar determinados aspectos gramaticales, seleccionamos cuatro canciones: *Para toda la vida* de El sueño de Morfeo (cfr. anexo III, ejemplo 1); *Go the distance* de Michael Bolton (cfr. anexo III, ejemplo 2); *Love doesn't ask why* de Celine Dion (cfr. anexo III, ejemplo 3) y *I remember L.A.* de Celine Dion (cfr. anexo III, ejemplo 4).

Comencemos, pues, con la canción de *El sueño de Morfeo*, llevada al aula justamente después de trabajar la segunda condicional (*si* + pretérito imperfecto de subjuntivo + condicional simple). Se les preguntó, en primer lugar (actividad 1), si conocían a los personajes de las imágenes (en varias fotos sucesivas para que comprobaran si se trataba del mismo en distintas facetas de su vida): Raquel del Rosario (la cantante del grupo), el piloto de Fórmula 1 Fernando Alonso (ahora ya, su ex marido) y el propio grupo (*El sueño de Morfeo*). Como no los conocían, se les propuso que formularan hipótesis sobre quiénes serían y qué relación tendrían entre ellos. Se les enseñó también un mapa de Asturias (que es donde se casaron en secreto en 2006, un año después de conocerse en el programa deportivo *El larguero*), para que intentaran adivinar qué relación tendría esta región con la pareja.

A continuación, se les explicó que la canción que tenían delante era interpretada por el grupo de Raquel y se les dejó unos minutos para que la leyeron e intentaran crear hipótesis con respecto a los verbos que podrían aparecer (actividad 2). Dada la dificultad de la propuesta, especialmente para los estudiantes de A2, se les escribió en la pizarra esos verbos en infinitivo (*ser, estar, dejar, llegar, sobrar, volver*).

En ese momento, para confirmar sus hipótesis, se les pidió que escucharan la canción dos veces: una para ordenar los párrafos (actividad 3) y otra para confirmar sus hipótesis sobre los tiempos verbales (actividad 4), con el objetivo de confirmar la persona del verbo en cada caso (por ejemplo, *fuera* vs. *fueras*). Los alumnos con un nivel de lengua mayor (B1-B2) fueron capaces de hacer ambas tareas en la misma escucha, pero fue necesario mantener las dos fases para los alumnos con menos conocimientos.

Esta actividad se realizó también con alumnos extranjeros no inmigrantes, que tampoco conocían a los protagonistas de la historia y, que por tanto, también tuvieron que hacer hipótesis sobre quiénes eran y qué relación había entre ellos. En ambos casos, el tiempo utilizado se aproximó a la media hora.

La siguiente propuesta didáctica gira en torno a una canción en inglés, la banda sonora principal de la película de Hércules (1997) de Walt Disney (cfr. Anexo III, ejemplo 2). El

objetivo en esta ocasión era llamar la atención de los alumnos sobre el futuro simple, por lo que se llevó al aula después de haber presentado y practicado esta estructura.

Antes de escucharla, sin embargo, creímos necesario realizar algún ejercicio de léxico, tanto a nivel de la palabra (actividad 1), como a nivel oracional (actividad 2), con el fin de que los estudiantes entendieran el significado general de la letra y este contribuyera, así, a afianzar el concepto de futuro.

Después se procedió a la escucha de la canción para que la ordenaran (actividad 3.1). Antes de volver a escucharla, se les pidió que llenaran los huecos, discutiendo por parejas, y establecieran hipótesis sobre el tiempo verbal que iba en todos ellos (actividad 3.2). Por último, se les puso nuevamente la canción para que atendieran al tiempo verbal y lo descubrieran, si no lo habían descubierto con la actividad anterior. Apenas llegó a la media hora el tiempo empleado en su realización al completo.

Esta canción se realizó también con la alumna española de A2. La única diferencia fue que para las actividades de léxico se le dejó mirar la letra para ayudarla, mediante el contexto, a extraer su significado.

Con un objetivo semejante se les presentó la canción *Love Doesn't Ask Why* de Celine Dion. Tras escucharla dos veces para que prestaran atención a algunas palabras con significado fundamentalmente funcional (verbos en tercera persona del singular), se les pidió que corrigieran los errores gramaticales de las oraciones propuestas (actividad 1), repasando así estos contenidos que, si bien se enseñan muy pronto (a principios de A1), no se asimilan hasta bastante más adelante. También hubo un breve diálogo por parejas sobre la gramaticalidad de un par de frases de la canción (actividades 2 y 3). No duró en total más de media hora.

Esta canción se realizó con la alumna española de A2 y fue preciso, para evitar la angustia que sufría porque no entendía las palabras que se le pedía, pasárle la lista con verbos en infinitivo (*to do, to be, to speak, to explain*), y permitir que estableciera hipótesis previas de partida sobre el texto, que posteriormente corrigiera ella misma con la voz de Celine Dion.

La última canción con la que exemplificamos el trabajo de la competencia gramatical es la titulada *I remember LA*, también de Celine Dion. En esta ocasión, se trata de repasar las estructuras *there is / there are / there was / there were*, con ayuda de una tabla que los alumnos deben completar, primero con su conocimiento previo de la lengua y después con los ejemplos de la canción (actividad 3). Por supuesto, antes de hacerlo tienen que haber escuchado *I remember LA* al menos dos veces (actividades 1 y 2), ya que los huecos dejados los obligan a prestar atención a la estructura que interesa.

Cuando esta canción se llevó al aula, se les pidió que hiciesen la tercera actividad por parejas y que, posteriormente, inventaran nuevas frases para seguir ampliando la tabla tanto como pudieran, aprovechando así a reforzar la estructura en presente y en pasado. Esta parte de diálogo se evitó en la clase individual. En ambos casos no duró más de media hora.

4.1.4. Competencia léxica

La competencia léxica se puede trabajar de muchas maneras a través de las canciones. Nosotros ofrecemos dos ejemplos con composiciones de Álex Ubago: *Ella vive en mí* (cfr. anexo IV, ejemplo 1) y *Sin miedo a nada* (cfr. anexo IV, ejemplo 2), interpretada, en alguna ocasión, con la ex cantante de La oreja de van Gogh, Amaia Montero.

Con respecto a la primera opción, se familiarizaron con la letra gracias a una sencilla comprensión auditiva en la que los estudiantes tuvieron que atender a ciertas palabras (actividad 1) y, posteriormente, ponerlo en común con sus compañeros (cada pareja estaba formada por un alumno de nivel A y otro de nivel B). Al terminar, pusieron algunas de esas palabras al lado del significado correspondiente dentro de la tabla de la actividad 2. Finalmente, se les pidió que eligieran las tres palabras (de la lista) que desearan y las dibujaran. Una vez acabadas, se les indicó que tenían que enseñárselas a su compañero para que adivinara lo que eran (y a la inversa: el compañero les enseñaba las suyas para que también las adivinara). En tan sólo una ocasión hubo una pareja formada por dos estudiantes de nivel B, por lo que, en lugar de decirles que se mostraran mutuamente los dibujos, se les rogó que los intentaran describir (tal y como estuvieran hechos), sin que su compañero los viera. Después, se les permitió enseñárselos y comprobar con sus propios ojos si habían o no acertado.

Una tercera opción que no llegó a realizarse por falta de tiempo (y porque ese día no asistieron todos los de nivel B necesarios para ello) habría sido que un tercer compañero (C o D) tratara de dibujar lo que un miembro de otra pareja (A) le dijera a partir del dibujo del compañero de este miembro (B), es decir, que después de que A dibujara, pongamos por caso, un beso (por la palabra *beso*), pasara a B su dibujo y este tratara de describírselo a uno de los miembros de otra pareja (C y D), mientras que A mostrara el dibujo de B al otro miembro de la misma pareja (o de otra).

Excluyendo esta tercera fase que, como decimos, no llegó a realizarse, la implementación completa de la actividad no llegó a la media hora.

La segunda canción de Álex Ubago pretendió enseñar o refrescar algo de léxico recurriendo igualmente a definiciones, junto a las cuales tenían que colocar la palabra de la letra, independientemente de que fuera o no de las que faltaran (actividad 2), después de escucharla un par de veces (actividad 1) y corregirla por parejas (y, si quedan dudas, en grupo-clase). Una última actividad consistió en la búsqueda en la canción de las frases correspondientes a los significados propuestos (actividad 3). En total rondaron los treinta minutos.

4.2. ACTIVIDADES SIN OBJETIVO LINGÜÍSTICO EXPLÍCITO

En este apartado mostramos algunos ejemplos de canciones que se utilizaron sin un objetivo lingüístico explícito, lo que no implica que el hecho de que quiera trabajar con ellas la comprensión auditiva, entre otras, pueda facilitar que el alumno desarrolle ciertas estrategias de comprensión y de expresión orales o escritas.

Así, por ejemplo, la canción *Someone like You* de Adele (cfr. Anexo IV, ejemplo 1), propuesta para el grupo de A2 poco antes de la despedida de la docente, tenía por simple objetivo animar a los estudiantes a seguir estudiando inglés después de que acabara el curso, por lo cual se les pidió, primero, que dibujaran una línea entre los distintos párrafos según la escuchaban (actividad 1) y, segundo, que unieran cada palabra que estuviera en negrita en la letra de la canción con una foto de las propuestas (actividad 2). Dada la facilidad del vocabulario y el éxito y la fama de la canción, que fue trabajada en algo menos de treinta minutos, los estudiantes apenas se preocuparon por no entender todo el sentido del texto.

El siguiente ejemplo que queremos mostrar es una canción interpretada, en ocasiones, por Enrique Iglesias, y en ocasiones por este junto a Coti (cfr. Anexo IV, ejemplo 2), titulada *¿Dónde están?* Este detalle anecdótico puede resultar relevante a la hora de exponer a los alumnos la letra de una versión musical que no va a coincidir con la que se oye en el CD que se utiliza. En estos casos, se les puede pedir que, además de escuchar un par de veces la canción e intentar completar la última palabra de cada línea, detecten las diferencias entre lo que están diciendo los cantantes y lo que ellos están leyendo.

Lo divertido de esta canción con el grupo de inmigrantes fue ver la sorpresa que reflejaba su cara cuando comprendieron que la profesora pretendía, literalmente, que bailaran al son de su música. Evidentemente, no puede bailarse con facilidad porque el ritmo, muy lento, no se presta a ello; pero resulta excelente para practicar el patrón acentual agudo del español relacionando movimientos corporales con ciertos sonidos: cuando la palabra terminase en una sílaba aguda cuyo núcleo vocálico fuera una *a* (*amar, volverá, llorar, va, volar, mar, están, felicidad, dar, volverá, lugar*) debían levantar el brazo derecho; cuando fuera una *e* (*ver, volver*), el brazo izquierdo; cuando fuera una *o* (*ilusión, corazón*), ambos a la vez. A los alumnos de A2 les venía bien la velocidad porque les daba tiempo a pensar qué debían hacer; los alumnos de los niveles B1 o B2 movían los brazos en más palabras de las que se les dijo (la última de cada línea), lo que nos permite entender que habían captado el patrón acentual reseñado. En total llevó unos veinte minutos llevarla a cabo.

La siguiente canción que proponemos, la clásica *Always* de Bon Jovi (cfr. anexo IV, ejemplo 3), sigue una línea de motivación semejante a la de la ya comentada de Adele (cfr. anexo IV, ejemplo 1). La principal diferencia es que, aparentemente, el alumno tiene que prestar atención a las variedades sociolingüísticas de ciertas expresiones que difieren entre el inglés que sirve de eje a toda la comunidad angloparlante y el inglés que hemos denominado “de Bon Jovi” (actividad 1), para, a continuación, claro está, escuchar la canción tanto para atender a la pronunciación de estas estructuras que ya les serán algo familiares, como para ordenar los párrafos (actividad 2). La finalidad real no es otra que animar el ritmo de la clase tras una ligera bajada o, como sucedió en realidad, terminar una de las clases para que los alumnos se llevaran un buen sabor de boca a casa.

Cuando la misma canción se llevó a la clase individual, la reflexión sobre las diferencias dialectales dio lugar a un pequeño diálogo de tipo sociolingüístico altamente enriquecedor para la estudiante, tal y como ella misma afirmó, “porque pasa como en

español". En ninguno de los dos casos nos ocupó más de media hora esta serie de actividades.

Por último, ofrecemos nuevamente una canción de Celine Dion, *A New Day Has Come* (su excelente pronunciación se presta con facilidad a ser estudiada en clase de inglés como lengua extranjera) como ejemplo del empleo de una canción para motivar por su fácil comprensión. En este caso, nuestro grupo simplemente unió los párrafos según el orden en que ella la cantaba y, después, se dejó a los más atrevidos que la cantaran por encima de ella, prestando atención a la pronunciación. Se trataba, en definitiva, de motivar haciéndoles ver todo lo que ya sabían.

5. REFLEXIONES SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Una vez explicado el contexto de aprendizaje a cuyas aulas se llevaron las canciones (cfr. apartado 2) y vista la manera en que este proceso se hizo (cfr. apartado 4), debemos ahora, para conseguir realmente dotar de sentido a la experiencia, actuar de manera crítica, analizando la práctica docente realizada (Martínez-Otero, 2008; Williams y Burden, 2008). Nos centraremos primero en los inmigrantes no hispanohablantes al aprender español y, después, en los inmigrantes hispanohablantes al aprender inglés.

Comencemos, así, señalando la extrañeza y a la vez admiración que causó la mayoría de las canciones llevadas al aula entre los no hispanohablantes. Poco acostumbrados a trabajar con música en clase, incluso los estudiantes de niveles más bajos se atrevían a romper la rutina bailando (cfr. apartado 4.2), ya que, si bien algunos podían haber utilizado canciones anteriormente para aprender español u otro idioma, no dejaba de ser llamativo que algunas de nuestras actividades se salieran un poco de lo comúnmente establecido: llenar los huecos de la letra mientras la escuchan.

La actividad realizada con la canción de Chenoa *Buena noticia* dio muy buenos resultados (cfr. apartado 4.1.1), probablemente debido a la secuencia de tareas que culminaba en una expresión escrita común a todo el Centro. Quizá fuera este hecho lo que más motivó a algunos alumnos, que se esforzaron por escribir correctamente su noticia, preguntando a la docente una y otra vez si lo que ponían era adecuado: se trataba, al fin y al cabo, de guardar su imagen (*face*) con respecto a otros estudiantes que –ellos lo sabían– eran nativos. Incluso hubo algún chistoso que utilizó el tablón común para poner que vendía su coche, lo cual se encontraba, como él mismo dijo, entre la ficción (su deseo de venderlo como buena noticia para su economía) y la realidad (si de paso lo hacía, eso que adelantaba).

Notamos, además, que cuando se trabajaban canciones como excusas para practicar una expresión oral o escrita, como la citada *Buena noticia* o *Pop* (cfr. apartados 4.1.1 y 4.1.2), los alumnos veían un sentido a lo que se estaba haciendo, lo que se traducía, creemos, en una práctica significativa (Williams y Burden, 2008: 55 ss; cfr. apartado 3.2), con la que ellos sentían que aprendían porque encontraban coherencia en la secuencia de actividades que, quizás en un primer momento, no entendían. Quizás hubiera sido mejor, no obstante, si se les hubiera preparado más para el debate, en el caso de *Pop*, con

alguna otra historia previa (más ejemplos, quizá, recurriendo a famosos, siquiera ficticios) que no les obligara a desarrollar una competencia tan abstracta como la que cabe efectuar para entender la canción.

La canción de *El sueño de Morfeo*, por su parte, se puso en práctica uno de los días en que el grupo estaba constituido sólo por alumnos de nivel B, como colofón a una intensa clase sobre la segunda condicional. Los resultados fueron, creemos, bastante buenos, como dedujimos cuando una de las alumnas, al terminar, dijo, con cierta duda sobre la palabra que tenía que emplear: “*Pegadisa, ¿sí?*” y salió del aula, junto con una compañera, tarareando la melodía de *Para toda la vida*.

Las canciones de Álex Ubago (cfr. apartado 4.1.4), que cuentan con la excelente ventaja de que están bien pronunciadas y van con un ritmo relativamente lento, motivaron, en nuestra opinión, a los dos niveles que encontramos en esas clases: a los alumnos de nivel A2, porque la mayoría de las palabras que debía entender les eran relativamente conocidas; y a los de nivel B1-B2, porque esos mismos vocablos no tenían por qué ser, necesariamente, fáciles de entender desde una perspectiva auditiva.

Partiendo de esta base, creemos que resultaba enriquecedor, por el aprendizaje de contenidos, y motivador, por el apoyo mutuo, que se hiciera la comprobación postauditiva en parejas formadas por alumnos de distintos niveles de lengua (alumno de nivel A1/A2 con alumno de nivel B1/B2). No obstante, hemos de reconocer que, en ambas canciones, quizá hubiera sido necesario realizar alguna actividad más en la que se empleara el léxico trabajado a nivel discursivo, como una tarea de escritura creativa igualmente por parejas o por grupos, si bien entonces el objetivo principal, a nuestro modo de ver, habría sido la expresión escrita y no la simple práctica léxica.

En el caso de los inmigrantes que querían aprender inglés, las canciones ejercieron también una buena influencia, si bien el gran error de la profesora estuvo, en ocasiones (con *Always*, *Someone Like You* y *Summer Cat*, especialmente [cfr. apartados 4.1.1 y 4.2]), en olvidar la angustia que puede causar en el estudiante no entender lo que la canción quiere decir. En efecto, por muy fácil que se crea que es la tarea que se les pide (y que en efecto lo sea), o por mucho que se pretenda simplemente hacer ver a los estudiantes la cantidad de conocimientos que tienen o lo interesante que puede ser seguir aprendiendo inglés, porque hay productos culturales, por ejemplo, norteamericanos, de excelente calidad con los que poder practicar la lengua, los alumnos pueden angustiarse ligeramente porque no entienden todo el contenido de la canción de uno de sus artistas favoritos, como de hecho sucedió, como decimos, con Bon Jovi y Adele.

Una posible solución a este inconveniente, del que evidentemente nos percatamos *a posteriori*, puede encontrarse en realizar una explotación didáctica de la canción mucho más profunda de la que se llevó a cabo (cfr. apartado 4), que tenga en cuenta el léxico y la gramática del texto musical. Esto, claro está, aparte de romper las intenciones docentes iniciales, y suponer mayor tiempo de preparación de la actividad, acabaría implicando a la larga que a cada nivel lingüístico le correspondería una serie de canciones concretas, cuando, en nuestra opinión, somos partidarios de pensar que la dificultad está en la tarea

y no en el texto, por no hablar, claro está, de la función simplemente motivadora del hecho de llevar canciones al aula.

Como solución inmediata, por tanto, decidimos, justo después de la clase y tras haber comprobado que no quedaban todo lo contentos que la docente esperaba, explicar a los alumnos que no queríamos que entendieran todo el texto, sino que “hicieran oído” escuchándola y, sobre todo, que siguieran estudiando inglés para que, un día, no tan lejano, entendieran la letra de esas canciones y de otras muchas más. Como dijimos anteriormente (cfr. apartado 1), esto demuestra que en muchas ocasiones hablar la lengua de los estudiantes puede constituir una clara ventaja, especialmente en lo que a motivar se refiere.

Antes de terminar, no obstante, quisiéramos comparar, siquiera brevemente, estas reflexiones con aquellas otras, fruto del empleo de las canciones en otros contextos donde también se han implementado algunas de ellas. Como señalamos anteriormente (cfr. apartado 2), en dichos contextos no se suele, en principio, etiquetar al alumnado de “inmigrante”, bien porque se trata de clases individuales de inglés a nativos españoles, por ejemplo, bien porque nos referimos a grupos de extranjeros que, aunque se encuentren en contextos de inmersión, no cuentan con las características psicosocioculturales de los inmigrantes: tienen un trabajo bien remunerado, hablan lenguas de prestigio y proceden de países bien considerados socialmente (Fernández Martín, 2008: 656-664; Hernández y Villalba 1994: 74-75).

Pues bien, en estos contextos las canciones han tenido mayoritariamente también éxito, por lo que a motivar se refiere. Las principales ventajas se han encontrado en que se ha conseguido con ellas trabajar adecuadamente la gramática o el vocabulario, tal y como se pretendía (cfr. apartados 4. 1.3 y 4. 1.4), si bien hubo algún alumno adulto que se atrevió a expresar, sin tapujos, que sus gustos musicales no coincidían con los de la docente, algo que nunca se había dicho en el contexto del CEPA. Creemos que el principal motivo, independientemente de la confianza generada con uno y otro grupo (siempre fue mayor con los inmigrantes), puede encontrarse en el poder que les da a los alumnos no inmigrantes sentirse los clientes que pueden opinar sobre todo, aunque nadie les haya preguntado. En el contexto de segundas lenguas, era más común que, si dejaban de considerar útil algún tipo de actividad (o el método de un profesor en concreto), sencillamente, dejaran de asistir a las clases, si bien, como hemos visto (cfr. apartado 3. 1), hubo también algún caso en que expresaron su opinión sin contemplaciones.

Consideremos ahora un *continuum* en el que un extremo indique la menor confianza entre un profesor y un alumno (una relación completamente asimétrica, un claro distanciamiento, un alejamiento pleno) y el otro, la mayor (una relación más o menos equilibrada y cercana). En esta oposición, creemos que las clases individuales, probablemente funcionarán a la perfección para ejemplificar el segundo extremo, el de una confianza tremenda entre profesor y alumno, que permite una serie de negociaciones a la hora de crear temario y de trabajar los contenidos, mientras que las relaciones establecidas en los contextos de inmersión con no inmigrantes podrían ejemplificar el otro extremo del continuo.

Por estos motivos, podemos decir con tranquilidad que las canciones que se hicieron con nuestra alumna adulta española motivaron, en ocasiones, su aprendizaje, pero también la desanimaban, en otros momentos, porque rompía sus expectativas de entender todo lo que en ella se decía, como sucedía, de hecho, con el grupo de hispanohablantes. Aquí la solución pasó por explicarle pacientemente, en castellano, que el objetivo era que hiciera la tarea correctamente, tal y como sucedía en la mayoría de las ocasiones, no que entendiera todo lo que cantara Michael Bolton. Y, recalcamos, en el caso de que ella no fuera capaz de hacer la tarea, entonces la responsabilidad era del profesor, que no la había diseñado bien, nunca del alumno. Aunque no creyéramos esto a pies juntillas, dadas los múltiples factores que puede intervenir en el éxito o el fracaso de una actividad (Williams y Burden, 2008; Martínez-Otero, 2008), creímos que así la animábamos lo suficiente para que siguiera estudiando inglés.

Con los alumnos adultos, aprendientes de español como segunda lengua, la relación, más fría, impedía en la mayoría de los casos el acercamiento necesario para detectar los inconvenientes de las actividades; mientras que podemos afirmar que en el trabajo de los inmigrantes habría habido una enorme variedad en el grado de acercamiento / alejamiento, lo que habría supuesto, al final, una gestión de las relaciones sociales completamente distinta a la llevada a cabo en otros contextos.

Concluyendo, pues, se puede generalizar diciendo que entre las principales ventajas de emplear canciones en el aula, bajo nuestro punto de vista, basado a su vez en la experiencia descrita, se consigue motivar por el carácter innovador de la propia dinámica musical, por un lado, y porque la secuencia de tareas que constituye la explotación didáctica se crea de manera significativa, por otro. La excepción, claro está, se podría encontrar en aquellas canciones en que no existe un objeto lingüístico explícito; sin embargo, incluso en estos casos hay una actividad de tipo lingüístico, generalmente una comprensión auditiva centrada en un clásico rellena-huecos (cfr. apartado 4.2), que ellos interpretan (casi siempre) como algo más que suficiente para justificar el trabajar con canciones en clase.

Como principales inconvenientes, puede tenerse en cuenta lo que en un primer momento es una ventaja: el excesivo carácter innovador de la dinámica establecida puede contrastar enormemente con la tradición educativa de los estudiantes, es decir, no sólo con su propio estilo de aprendizaje, más visual o kinésico (Fleming y Mills, 1992; Reid, 2000), sino también porque el hecho de que se lleve un componente lúdico al aula, que se considera un espacio de trabajo duro y enorme esfuerzo, puede entenderse como una pérdida de tiempo (Fernández Martín, 2012).

Otro inconveniente, como hemos indicado unas líneas más arriba, se encuentra cuando el docente pretende con la canción algo diferente a lo que los alumnos interpretan que pretende. Concretamente nos estamos refiriendo a aquellos casos en que se lleva una canción famosa para, sencillamente, motivar, y algunos estudiantes se acaban frustrando porque no entienden todo lo que en ella se dice (cfr. *supra*).

La solución, a cualquiera de estos problemas, pasa por conocer mucho más al grupo con el que se trabaja, llevarles canciones fáciles en un sentido pero complejas en otro, que

supongan un reto y a la vez ofrezcan herramientas familiares a las que puedan anclar el conocimiento con el que ya cuentan. Es, quizá, en ese equilibrio donde se encuentre la clave de la dificultad de las canciones y, por tanto, de su omnisciente poder motivador.

6. CONCLUSIONES

Si bien consideramos que lo defendido en este texto iba dirigido sobre todo a la enseñanza de lenguas en contextos de inmigración, puede valer tanto para cualquier otro contexto de segundas lenguas (como hemos explicado en algunos casos en que las actividades se hicieron con alumnos no inmigrantes) como para contextos considerados de lengua extranjera (como ocurre con lo comentado sobre la adulta española que estudiaba inglés).

En efecto, recordemos que el objetivo de este artículo era doble. Por una parte, pretendíamos defender la necesidad de utilizar canciones en la enseñanza de idiomas basándonos en el fundamental papel desempeñado por la motivación, motor psicosocial del aprendizaje de lenguas. Creemos haberlo conseguido, justificando la importancia de la música en general, y de las canciones en particular, por permitir que el alumno desarrolle su propio estilo de aprendizaje y su propia inteligencia a la vez que aprende a valorar a los compañeros (cfr. apartado 3).

Por otra parte, buscábamos dar al lector / profesor las herramientas didácticas adecuadas para hacerlo, detallando nuestra propia experiencia y exponiéndola abiertamente a una crítica reflexiva. Esto ha sido llevado a cabo, creemos, en la propuesta didáctica que hemos ofrecido, con actividades tanto para la enseñanza del español como para la enseñanza del inglés, en ambos casos probadas (y en algunos, en dos contextos diferentes) y, posteriormente, analizadas reflexivamente (cfr. apartados 4 y 5).

No obstante, consideramos necesario seguir profundizando no sólo en el papel que desempeña la motivación en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en contextos de inmigración, sino en la importancia de otros factores afectivos (autoestima, ansiedad, papel del profesor, emociones en general) y cognitivos (memoria, atención, automatización, aptitud, procesamiento neurolingüístico), igualmente implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sería, además, interesante descubrir qué efectos tiene el empleo de las canciones para su desarrollo, puesto que quizá afecten de manera similar a la afectividad y a la cognición, lo que implicaría una fusión más o menos empírica de ambos factores.

Por último, quisiéramos insistir en la necesidad de realizar actividades con canciones (o con cualquier otro producto cultural) para conseguir que los alumnos se involucren en su aprendizaje y le den un sentido propio. Sólo así conseguiremos ampliar los caminos de la investigación en didáctica de lenguas extranjeras, que ha de estar basada siempre en la experiencia, y a la vez, lograremos dotarnos de herramientas críticas, analíticas y (auto)reflexivas que nos ayuden a todos a mejorar la práctica docente para continuar ayudando a los alumnos que, en estos contextos a los que nos referimos, más lo necesitan.

BIBLIOGRAFÍA

Andrés, V. de (2000), "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP, pp. 105-126.

Arnold, J. y Douglas Brown, H. (2000), "Mapa del terreno". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP, pp. 19-48.

Baralo, Marta (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Medina, M.; y Barrón, L. (2010), "La telenovela en el mundo", *Palabra Clave*, Volumen 13, Número 11, Junio de 2010, 77-97.

Cantero Serena, F. J. (1994), "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas". En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 247-255.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes/Anaya, 2003.

Covarrubias, J. I. [en línea] (2010), "Las «telenovelas ejemplares»: Thalía, Betty la Fea y el idioma de Cervantes". *Congreso de Valparaíso 2010* [consulta: 12 de mayo de 2013]. Disponible en la web:

http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/america_lengua_espanola/covarrubias_jorge_i.htm

Delgado Pérez, F. (2008), "Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen", *Decisio*, septiembre-diciembre 2008: 37-41 [consulta: 12 de mayo de 2013]. Disponible en la web:

http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf

Dörney, Z. y Malderez, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP, pp. 173-196.

Fernández Martín, P. [en línea] (2007), "Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes", *redELE*, 11, octubre 2007 [consulta: 12 de mayo de 2013]. Disponible en la web:

<http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf>.

Fernández Martín, P. [en línea] (2008), "Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno". En *Actas VIII Congreso de Lingüística General, 25-28 junio 2008*. Madrid: Universidad Autónoma, 655-674 [consulta: 12/05/2013]. Disponible en la web:

www.lllf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf

Fernández Martín, P. [en línea] (2012). "Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso) [consulta: 5 de junio de 2013]. Disponible en la web:
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/pdf/numero13.pdf>

Fleming, N. D. y Mills, C. [en línea] (1992), "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection", *To Improve the Academy*, 11: 137-155 [consulta: 5 de junio de 2013]. Disponible en la web:
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>

García Parejo, I. (2003), "Los cursos de *español para inmigrantes* en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53: 45-64.

Hernández García, M. & Villalba Martínez, F. (1994), "Inmigración y educación", *Cuadernos de pedagogía*, 231: 74-78.

Jiménez J. F.; Martín, T. & Puigdevall, N. [en línea] (2009), "Tipología de explotaciones didácticas de las canciones del español como lengua extranjera". En *Monográficos marcoELE. Expolingua 1999*, núm. 9, 2009, 129-140 [consulta: 10 de mayo de 2013] Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf

Llorente, L. I. (2009), "El ritmo de la gramática: la música en la clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE)", *Cauce: Revista de filología, comunicación y sus didácticas*, 32, 69-81 [consulta: 10 de mayo de 2013]. Disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf

Lorenzo, F. (2006), *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Martínez-Otero Pérez, V. (2008), *El discurso educativo*. Madrid: CCS.

Martínez Sallés, M. (2002), *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Bélgica: MECD / Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Moreno Cabrera, J. C. (2004), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno Cabrera, J. C. (2008), *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.

Moreno Fernández, F. (2000), "Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas". En Dennis R. Preston y Richard Young (2000), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, Madrid: Arco/Libros, pp. 7-15.

Moskowitz, G. (2000), "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP, pp. 197-212.

Oxford, R. (2000), "La ansiedad y el alumno de idiomas". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP, pp. 77-86.

Preston, Dennis R. & Young R. (2000), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.

Rinvolucri, M. (2000), "El ejercicio humanístico". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP, pp. 213-228.

Rodríguez López, B. (2005), "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera". En *Actas del XVI Congreso de Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 806-816 [consulta: 10 de mayo de 2013]. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf

Reid, J. (2000), "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP, pp. 315-324.

Simón Rueda, C.; García Blanco, M^a. G; Sandoval Mena, M.; & Linaza Iglesias, J. L. (2002): "Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones", *Aula abierta*, 80, 27-42.

Underhill, A. (2000), "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP, pp. 143-158.

Velasco, H. M. (2003), *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de Antropología Lingüística y Antropología Cognitiva*. Madrid: UNED.

Williams M.; y Burden, R. L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Edinumen.

ANEXO I. Ejemplo 1. *Buena noticia*, de Chenoa

1. Escucha la canción. Ordena los párrafos según vayan saliendo en ella.

— - — - — - — - — - — -

A)

Sin saber a dónde va mi vida,
siempre he sido _____:
es mi filosofía.

B)

Es un día _____. Es un día _____.

C)

Hoy tengo _____ noticias:
después de unos días ha salido el sol.
Y tengo una primicia:
mi _____ hoy por fin me saludó.

D)

¿Para qué dejar que el miedo entre sin llamar?
¿Para qué llorar si puedo _____ y caminar?
¿Para qué? ¿Para qué? No voy a caer.
¿Para qué? ¿Para qué? No voy a perder.
¿Para qué? ¿Para qué? Sólo tengo que _____.

E)

Quisiera _____ noticias
entre tantas malas que siempre me dan,
multiplicar las _____
y empezar las caras largas a borrar.

F)

Hoy mi buena _____ va a salir de su escondite y esas nubes negras de tristeza... ¡que se quiten!

2. Vuelve a escuchar la canción y completa los huecos que faltan.

3. Completa la siguiente tabla como en el ejemplo, buscando las palabras que faltan en la letra de la canción:

😊	😊
sol	nubes negras
alegría	
	negativa
	día aburrido
levantarse	
	malas noticias
reír	
ganar	
caras alegres	
	pararse

4. Ahora observa el videoclip de Chenoa. Ordena las siguientes noticias que se dan y escribe la que falta (y su número):

NÚMERO	NOTICIA
	Camarero devuelve cartera a señora olvidadiza
	Perdió el globo y le regalan otro
	“Punki” ayuda a subir bolsas a anciana
	Regalan zapatos a vagabundo... que baila de felicidad
	Regala su agua a joven agotado
	Conductor ayuda a señor en silla de ruedas
	Ayudan a mujer a subir carrito de bebé

¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué? Díselo a tu compañero.

4. 1. Lee atentamente las noticias del ejercicio anterior y di si estas frases son verdaderas (V) o falsas (F):

	V	F
Una anciana ayuda a un “punki” a subir bolsas		
Una señora devuelve al camarero su cartera		
Un niño pierde un globo y le quitan otro		
Una chica le da agua a un joven muy cansado		
Alguien ayuda a una mujer a subir un carrito de la compra		
Un conductor ayuda a un señor en silla de ruedas		

5. Por grupos, discutid las siguientes preguntas:

¿Son buenas o malas estas noticias? ¿Por qué? ¿Qué nos dan? ¿Nos alegran? ¿Nos entristecen? ¿Son frecuentes en los medios? ¿Por qué? ¿Qué es una buena noticia?

6. Piensa en una buena noticia que te han dado hace poco.

¿Cómo te sentiste? ¿Te gustó? ¿Por qué?
Coméntaselo a tu compañero/a.

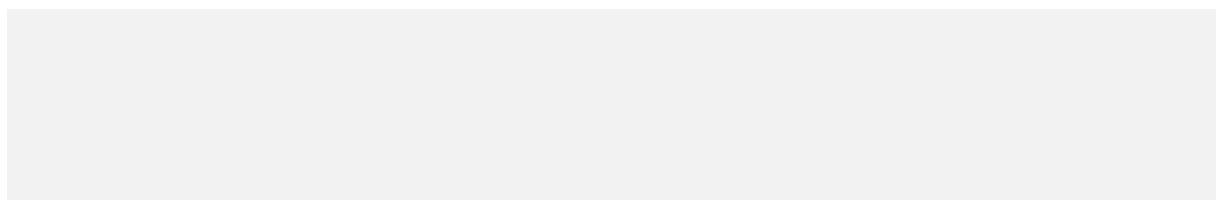
7. Ahora, piensa en una buena noticia que has dado tú hace poco, que quieras dar dentro de poco tiempo o que, realmente, vas a dar a un amigo o familiar.

¿Por qué es una buena noticia? ¿Es algo que has visto u oído? ¿O es algo que te ha pasado?

¿Crees que les alegrará? ¿Por qué?

¿Cómo se la vas a dar? ¿En persona, por teléfono, por *chat*...?

8. Imagina que le tienes que dar esa buena noticia a tu familiar o amigo mediante un mensaje de móvil de no más de... ¡150 caracteres! Piensa muy bien cómo decírselo y practica aquí:



9. Si lo tienes claro, pasa a la siguiente página y escríbelo en tu móvil. ¡No te olvides de darle a "Enviar"!

10. Por último, pídele a la profesora una hoja aparte para ampliar tu buena noticia... ¡y colgarla en el tablón del Centro junto con las de los demás estudiantes!



ANEXO I. Ejemplo 2. *Summer Cat*, by Billie

Fill in the gaps with the words from the box before listening to the song.

I kissed you good bye at the _____.
I held you so close to me.
I said 'So here we are now and I can't stop from crying, Lilly'.
And you said, 'Hey hey hoo, you know this is the way to go.
You will _____ about me when I'm on that plane.
Forget about me when I'm on that _____.'

Tonight tonight tonight tonight
I wanna be with you.
Tonight tonight tonight tonight.
I wanna be with you _____.

The _____ took off and my love went with it.
The chilly wind whipped my both cheeks hard.
And the _____ next to me said, 'Everything is gonna be alright'.
I said, 'Nothing is gonna be alright, but _____ anyway'.
And then I saw your face in the airplane window.
I waved my hands and I shouted to you:

Tonight tonight tonight tonight
I wanna be with you
Tonight tonight tonight tonight
I wanna be with you _____

I wore a T-shirt and my worn out hat.
Abandoned as a summer _____.
And as I stood there as a broken hearted.
I realized you got the car keys still.
So I broke into my own old _____.
I fell asleep on the passenger seat.
I dreamed of summer sex with you and you whispered in my _____:

Tonight tonight tonight tonight.
I wanna be with you
Tonight tonight tonight tonight
I wanna be with you _____.

Why can't you leave me _____ instead?
Why can't you leave me _____ instead?

And above the _____ she said to herself, 'I can't believe how naive a man can be.
That's why I love you so and that's why I can't be with you...'

Tonight tonight tonight tonight
I wanna be with you
Tonight tonight tonight tonight
I wanna be with you _____.

tonight (x 4)	thank you	cat	clouds	airport
Forget	car	man	ear	plane (x 2)

tomorrow

ANEXO I. Ejemplo 3. *Angel*, by The Corrs

A

She lived like she knew, nothing lasts
Didn't care to look like anyone else
And she was _____, so _____
I still hear her laugh like she's here

Shower it down on all the _____
It isn't so wrong to have such fun

B

Angel
I hope they love you like we do
_____ angel
I'll be proud to be like _____
Be like you
(I'll be proud to be like you)

C

Does the sun shine up at you when you are
looking down?
Do you get along with the others around?

D

It's got to be better than before
You don't need to _____ now
you're gone

B

Angel
I hope they love you like we do _____
Angel
I'll be proud to be like _____
Be like you
Just like you

E

And when I go to _____ at night
I'll thank you for each blessed thing
surrounding me
For every fall I'll ever break
Each moment's breath I wanna taste
Confidence and conscience
Decadent extravagance
Never ending providence
For loving when I had the chance

B

Angel
I hope they love you like we do
_____ angel
I'll be proud to be like _____

1. Listen to the song and fill in the gaps.

2. Match the following sentences with each paragraph from the song.

Every night I pray and thank God for life.

Now you don't need to think about worldly things because you are happier than before.

A very pretty and beloved woman is dead.

I would like to be like you.

Where are you?

A

3. What / Who is the song talking about?

4. Write a short composition (150 words) about a person who was very important for you in the past. Pay attention to:

- Her or his appearance.
- Her or his personality.
- Why you loved her or him so much.

ANEXO I. Ejemplo 4. *Welcome to Wherever You Are*, by Bon Jovi

- A) Maybe we are different, but we're still the same.
- B) Be who you want to, be who you are. Everyone's a hero, everyone's a star.
- C) I know sometimes it's hard for you to see you come between just who you are and who you wanna be.
- D) When everybodys in, and you're left out and you feel you're drowning, in a shadow of a doubt.
- E) When it seems you're lost, alone and feeling down, remember everybody's different. Just take a look around.
- F) When you wanna give up, and your hearts about to break, remember that you're perfect, god makes no mistakes

1. Put the song in correct order after listening to it:

_____.

2. Decide if the following sentences are true (T) or false (F) according to the song:

- Maybe we are the same, but in fact we are completely different.
- You have to listen to other people, not to yourself.
- The singer knows that sometimes it is very easy for you to see you come you between who you are and who you wanna be.
- Everyone's a miracle in their own way.
- Nobody's a hero, nobody's a star.
- According to Bon Jovi, you are perfect because God has made you and He doesn't make mistakes.

3. Discussion in pairs.

- Do you like the music of this song? Is it a sad song or a happy one? Why?
- Do you agree with the lyrics? What do you think: we are different or we are all the same? Why?
- What does the author want from you with the message? How can you cheer up someone who is sad for life?

4. Monologue.

Think about five important things you have done in your life. Share your experience with your partner as follows:

INTRODUCTION: MENTION THEM IN ORDER.

BODY: STEP BY STEP, DESCRIBE THEM.

CONCLUSION: ARE YOU HAPPY WITH THEM? DO YOU REGRET SOMETHING? ARE YOU HAPPY WITH YOURSELF?

Remember! Start with *I am going to talk about...* // You have to use past simple or present perfect except in the conclusion.

ANEXO II. Ejemplo 2. *Pop, de La Oreja de Van Gogh*

- 1) Eres la reina del pop,
una diva sin nombre, un montón de ilusión.
- 2) Piensa en qué vas a gastar
todo ese dinero que vas a ganar.
No sabes cuánto te admiro,
te aplaudo, te miro y te piso también.
- 3) Nunca olvides quién te hundió,
quién estuvo contigo, quién te enseñó.
- 4) No dejes que nadie al pasar
te mire a los ojos: tú debes saltar.
- 5) Tienes talento y cultura,
manos bonitas y estudias inglés.
Cantas, actúas y pintas,
escribes poemas.
- 6) Has nacido artista, lo sé.
Se te nota en la mano:
tienes mucho poder.
- 7) Firma aquí abajo y verás
cómo cambia tu vida,
es muy fácil ganar.
- 8) Eres facturas y alcohol,
una foto borrosa,
una flor sin olor.
- 9) Todo lo haces mal.

Escucha la canción y coloca a la vez los párrafos en el orden en que se canta.

_____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____.

1. Hay cinco palabras que la cantante no dice, ya que en su lugar dice otras cinco diferentes. Localízalas en el texto mientras vuelves a escuchar la canción.

2. Busca en el texto las siguientes palabras y defíneselas a tu compañero, sin decirle cuáles son. Deja que las adivine. Después, escucha las suyas.

ESTUDIANTE A	ESTUDIANTE B
diva	factura
alcohol	reina
dinero	artista
talento	cultura
ilusión	poemas
flor	borrosa
foto	ojos

3. Discusión.

- ¿De qué habla la canción?
- ¿Conoces algún caso parecido?
- ¿Por qué crees que es así?

ANEXO III. Ejemplo 1. *Para toda la vida*, de El sueño de Morfeo

1. Conoces a estos famosos? ¿Podrías establecer relaciones entre ellos?



Asturias



2. Lee la canción y completa los huecos con la condicional hipotética posible.

3. Escúchala. Ordena los párrafos.

_____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____

4. Vuelve a escucharla y confirma tus hipótesis sobre las condicionales.

Para toda la vida. El sueño de Morfeo

1. Te quiero para toda la vida,
yo te quiero para toda la vida...
Yo _____ la persona más feliz.

2. Si _____ una luz en el cielo
_____ en el paro al sol.
Si _____ una luz en el cielo...

3. Si _____ tan solo palabras,
_____ la más bella canción
escrita nunca por amor.

4. Si _____ como el viento en la arena
_____ hasta el corazón,
quien se esconde como yo.

5. Si _____ solo la mitad,
me _____ otra mitad.
Cuesta creer que eres de verdad.

6. Si _____ una gota de agua,
nadie _____ a tener sed.
Si _____ una gota de agua.

7. Y si _____ para toda la vida,
si tú _____ para toda la vida...
¡Yo _____ la persona más feliz!

ANEXO III. Ejemplo 2. *Go the distance*, de Michael Bolton (BSO. *Hércules*, by W. Disney)

1.

But to look beyond the glory
is the hardest part,
for a hero's strength
is measured by his heart.

2.

Down an unknown road,
to embrace my fate
though that road may wander,
it _____ (lead) me to you.
And a thousand years, would be worth the
wait.
It might take a lifetime,
but somehow I _____ (see) it through.

3.

I _____ (search) the world, I
_____ (face) its harms,
till I find my hero's welcome,
waiting in your arms.

4.

I have often dreamed,
of a far off place,
where a hero's welcome,
would be waiting for me;
where the crowds _____ (cheer),
when they see my face
and a voice keeps saying:
"This is where I'm meant to be".

5.

And I _____ (not/look) back, I can go
the distance.
And I _____ (stay) on track, no,
I _____ (accept) defeat.
It's an uphill slope,
but I _____ (lose) hope,
till I go the distance,
and my journey is complete.

6.

Like a shooting star, I _____ (go) the
distance.
I _____ (search) the world, I _____
(face) its harms.
I don't care how far,
I can go the distance
till I find my hero's welcome,
waiting in your arms.

7.

I _____ (be) there someday, I can go the
distance.
I _____ (find) my way, if I can be strong.
I know every mile,
_____ (be) worth my while.
When I go the distance,
I _____ (be) right where I belong

1. Match each word from the right side with its picture on the left.



crowds



shooting star



uphill slope



hero

2. Match each expression from the right with the definition on the left.

To embrace my fate
Something is worth
Face its harms
To cheer

A thing that you can fight for with good results.
To shout
To accept my destiny.
Fight against the pains.

3. Now listen to the song.

3. 1. Put the paragraphs in correct order.

3. 2. Look at the gaps. All the words that are left belong to the same verb tense. Which one is it?

3. 3. Listen again and check.

ANEXO III. Ejemplo 3. *Love Doesn't Ask Why*, by Celine Dion

Love _____ ask why
It _____ from the heart
and never _____.
Don't you know that
love _____ think twice?
It can come all at once
or whisper from a distance.

Don't ask me if this feeling ____ right or
wrong.
It _____ have to make much sense
It just ____ to be this strong
'Cause when you are in my arms I
understand
We don't try to have a voice
When our hearts make the choices
There's no plan
It's not in our hands

Love _____ ask why
It _____ from the heart
And never _____.
Don't you know that
love _____ think twice

It can come all at once
or whisper from a distance.
Now I can feel what you're afraid to say
If you give your soul to me
Will you give too much away
But we can't let this moment pass us by
Can't question this chance
or expect any answers

We can try
But love _____ ask you why
So let's take what we found
And wrap it around us

Love _____ ask why
It _____ from the heart
And never _____.
Now I know that
Love _____ think twice
It can come all at once
or whisper from a distance

Love _____ ask why.

1. Read the following sentences and correct them looking at the verbs from the song:

~~Love don't ask why~~

~~Love speak from the heart and never explain~~

~~When you is in my arms I understands~~

~~Don't ask me if this feeling are right or wrong~~

~~It don't have to make much sense, it just have to be this strong~~

~~We doesn't have a voice~~

~~Now I knows that love don't think twice~~

2. Read this sentence from the song. Is this correct? Why does the singer say *come* instead of *comes* or *whisper* instead of *whispers*?

It can come all at once or whisper from a distance.

3. Read this sentence from the song. Is this correct? Why does the singer say *make* instead of *makes*?

When our hearts make the choices

4. Listen to the song and complete it.

ANEXO III. Ejemplo 4. *I remember L.A.*, by Celine Dion

A

There ____ days in the sun
that have stayed forever young
Nights when passion was invincible
We taught love would never die.

B

I remember goodbye
I watched your plane out of sight
Love was over, time to close the book
Still I go back for one last look-

C

There ____ moments in that lifetime
that my heart still replays
There ____ minutes, there ____ hours,
there ____ days
There ____ moments I still love you that
same way
When I remember L.A.

D

I remember L.A.
seems a lifetime ago
We were stars on sunset boulevard
What a movie we made

1. Listen to the song and put the paragraphs in correct order:

____ - ____ - ____ - ____ .

2. Listen to the song again and fill in the gaps.

3. Have a look at the table:

- Fill the cells with the proper words.
- Write on the table other examples from the song.

HAY	HABÍA / HUBO
There ____ an apple.	There ____ an apple.
There ____ two apples.	There ____ two apples.

ANEXO IV. Ejemplo1. *Ella vive en mí*, de Álex Ubago

Ella vive en mí
como una _____
que alimenta los oídos de mi _____.
Ella vive en mí
en cada despertar, en mis _____
y secretos aun sin revelar.

Y yo me pierdo en su _____
y ante su abismo me dejo caer.

Es ella la que lleva al _____ de la _____,
la que me quiere tal y como soy;
esa que llena el _____ de _____ y fantasía.
Es ella la que me resalta toda mi _____,
esa que me acompaña en la _____ que es la _____,
la que cura mis heridas con sus _____,
a donde siempre regreso

Ella vive en mí
como la pasión que acelera
los latidos de mi _____.
Ella vive en mí
en cada poro de mi _____ y
no hay nada que mis ganas puedan detener

Y yo me pierdo en su _____
y ante su abismo me dejo caer...

Es ella la que lleva al cielo de la _____,
la que me quiere tal y como soy
esa que llena el _____ de _____ y fantasía.

Es ella la que resalta toda mi _____,
esa que me acompaña en la _____
que es la _____,
la que cura mis heridas con sus _____,
a donde siempre regreso

Porque ella vive en mí
Ella vive en mí...
La que me quiere tal y como soy,
esa que llena el _____ de _____ y fantasía;
es ella la que resalta toda mi _____,
esa que me acompaña en la aventura
que es la _____,
la que cura mis heridas con sus _____,
a donde siempre regreso



1. Escucha la canción y completa los huecos.

2. Rellena la siguiente tabla con las palabras que acabas de utilizar para completar los huecos:

PALABRA	SIGNIFICADO
	Órgano de naturaleza muscular que actúa como impulsor de la sangre y que en el ser humano está situado en el pecho.
	Movimiento de labios, por amor o deseo o en señal de amistad o respeto.
	Acción de reírse un poco y sin ruido.
	Privación del juicio o del uso de la razón (=no tener cabeza).
	Esfera azul que rodea la Tierra.
	Acto de representarse en la fantasía de alguien, mientras duerme, sucesos o imágenes.

3. Elige tres palabras de la canción y dibújalas. Luego, enséñaselas a tu compañero, pero... no se las digas. ¡Que las adivine!

PALABRA 1: _____	DIBUJO
PALABRA 2: _____	DIBUJO
PALABRA 3: _____	DIBUJO

ANEXO IV. Ejemplo 2. *Sin miedo a nada*, por Álex Ubago y Amaia Montero

Me muero por suplicarte, que no te vayas, mi _____;
me muero por escucharte, decir las cosas que nunca digas,
mas me callo y te marchas, mantengo la _____
de ser capaz algún día, de no esconder las _____ que me duelen al pensar
que te voy queriendo cada día un poco más.
¿Cuánto tiempo vamos a esperar?

Me muero por abrazarte, y que me abraees tan fuerte,
me muero por divertirte, y que me beses cuando _____,
acomodado en tu pecho, hasta que el sol aparezca,
me voy perdiendo en tu aroma, me voy perdiendo en tus _____ que se acercan
susurrando palabras que llegan a este pobre corazón.
Voy sintiendo el fuego en mi interior.

Me muero por _____, saber qué es lo que piensas, abrir todas tus
puertas, y vencer esas tormentas que nos quieran abatir.
Centrar en tus _____ mi mirada, cantar contigo al alba,
besarnos hasta desgastarnos nuestros _____.
Y ver en tu rostro cada día, crecer esa semilla, crear, soñar,
dejar todo surgir, aparcando el _____ a sufrir.

Me muero por explicarte lo que pasa por mi mente,
me muero por intrigarte, y seguir siendo capaz de sorprenderte,
sentir cada día ese _____ al verte.
¿Que mas dará lo que digan? ¿Qué más dará lo que piensen?
Si estoy loca es cosa mía. Y ahora vuelvo a mirar,
el mundo a mi favor, vuelvo a ver brillar la luz del _____.

Me muero por _____, saber qué es lo que piensas, abrir todas tus
puertas, y vencer esas tormentas que nos quieran abatir.
Centrar en tus _____ mi mirada, cantar contigo al alba,
besarnos hasta desgastarnos nuestros _____.
Y ver en tu rostro, cada día, crecer esa semilla, crear, soñar,
dejar todo surgir, aparcando el _____ a sufrir.

1. Escucha la canción y completa los huecos con las palabras que faltan.

2. Lee las siguientes equivalencias.

PALABRA	EQUIVALENCIA
	Rogarte, pedirte con sumisión y humildad algo.
	No digo nada.
	Te vas.
	Parte del cuerpo humano que se extiende desde el cuello hasta el vientre, y en cuya cavidad se encuentran el corazón y los pulmones.
	Adversidades o desgracias.

	Cabeza.
	Sentir un daño moral, pasarlo mal.

Completa la tabla buscando en la letra de la canción las palabras correspondientes. Una pista: las definiciones se corresponden exactamente con la forma de la palabra tal y como aparece en la canción (p.ej., si es un verbo en 2^a persona del singular, la equivalencia es también un verbo en 2^a persona del singular).

3. Ahora busca en la letra de la canción las frases que significan lo siguiente:

FRASE DE LA CANCIÓN	SIGNIFICADO
	Según pasa el tiempo voy amándote más.
	Me encantaría que lo pasaras bien conmigo.
	¿Qué importa lo que hable la gente?
	Me encantaría saber tus pensamientos.

ANEXO IV. Ejemplo 1. *Someone like you* , by Adele

I heard that you're settled down
That you found a **GIRL** and you're married

You know how the **TIME** flies
Only yesterday was the time of our lives
We were born and raised in a summer haze
Bound by the surprise of our glory days

I heard that your **DREAMS** came true
Guess she gave you things I didn't give to you

Never mind, I'll find someone like you
I wish nothing but the best for you, too
Don't forget me, I begged, I remember you said
Sometimes it lasts in **LOVE**, but sometimes it hurts instead
Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead
You know how the **TIME** flies

Nothing compares, no worries or cares
Regrets and mistakes, they're memories made
Who would have known how bittersweet this would taste?

Old friend, why are you so shy?
Ain't like you to hold back or hide from the light

I had hoped you'd see my **FACE**
and that you'd be reminded that for me, it isn't over

I hate to turn up out of the blue, uninvited
but I couldn't stay away,
I couldn't fight

1. Draw the line from the first part of the song to the last one.

2. Match each word in **BOLD** with the image.



ANEXO IV. Ejemplo 2. *¿Dónde están?*, de Enrique Iglesias y Coti

¿Adónde fue el pasado que no _____?

¿Adónde fue tu risa que me hacía _____?

¿Dónde quedó la llave de nuestra _____?

¿Adónde, la alegría de tu _____?

Y se va como todo se _____,

como el agua del río hacia el _____;

y se va como todo se _____...

El tiempo que pasó y no supe _____,

las horas que ya no quieren _____,

¿dónde están, dónde están, _____?

Los días que sabíamos _____,

la brisa que llegaba desde el _____,

¿dónde están, dónde están, _____?

¿Adónde fue tu cara de _____?

¿Y los besos que supimos una noche _____?

¿Dónde quedó el pasado que no _____,

y los días que vivimos en cualquier _____?

Y se va, como todo se _____,

como el agua del río hacia el _____,

y se va, como todo se _____.

El tiempo que pasó y no supe _____,

las horas que ya no quieren _____.

¿Dónde están, dónde están, _____?

Los días que sabíamos _____,

la brisa que llegaba desde el _____,

¿dónde están, dónde están _____?

ANEXO IV. Ejemplo 3. *Always* by Bon Jovi

A

This Romeo is bleeding, but you can't see his blood
It's nothing but some feelings, that this old dog
kicked up.
It's been raining since you left me, now I'm
drowning in the flood.
You see I've always been a fighter, but without
you, I give up.

B

Now your pictures that you left behind are just
memories of a different life. Some that made us
laugh, some that made us cry.

One that made you have to say goodbye.
What I'd give to run my fingers through your hair.

Touch your lips, to hold you near.
When you say your prayers, try to understand.

I've made mistakes, I'm just a man

C

If you told me to cry for you, I could.
If you told me to die for you, I would.
Take a look at my face, there's no price I won't pay
to say these words to you

Well, there ain't no luck, in this loaded dice.
But baby if you give me just one more try.
We can pack up our old dreams and our old lives
We'll find a place where the sun still shines.

Yeah and I will love you, baby - Always
And I'll be there, forever and a day – Always

D

I'll be there till the stars don't shine.
Till the heavens burst and the words don't
rhyme.
I know when I die, you'll be on my mind.
And I love you - Always
Always...

E

Now I can't sing a love song, like the way it's
meant to be. Well, I guess I'm not that good
anymore.
But baby, that's just me.

Chorus

And I will love you, baby - Always
And I'll be there, forever and a day - Always

F

When he holds you close, when he pulls you
near...
When he says the words you've been
needing to hear...
I wish I was him, that those words were
mine.
To say to you till the end of time.

And I will love you, baby - Always
And I'll be there, forever and a day - Always

1. Complete the table with words from the song:

BON JOVI'S ENGLISH	STANDARD ENGLISH
	When he says the words <i>you have been</i> <i>needing to hear</i>
<i>It's</i> nothing but some feelings	
	I know when I die, <i>you will be</i> on my mind
	<i>There is not</i> no luck*
<i>I'll</i> be there till the stars <i>don't</i> shine	
	Take a look at my face, <i>there is</i> no price I <i>will not</i> pay

Till the heavens burst and the words <i>don't rhyme</i>	
	What <i>I would give</i> to run my fingers through your hair
But baby, <i>that's just me</i>	Well, I guess <i>I am not</i> that good anymore

2. Now listen to the song, pay attention to the pronunciation of these sentences and order the lyrics:

ANEXO IV. Ejemplo 4. *A New Day Has Come*, by Celine Dion

A
Let the rain come down and wash away
my tears.
Let it fill my soul and drown my fears.
Let it shatter the walls for a new sun.

A new day has come.

Let the rain come down and wash away
my tears.
Let it fill my soul and drown my fears.
Let it shatter the walls for a new sun.
A new day has come, oh.

C
Through the darkness and good times
I knew I'd make it through
And the world thought I had it all
But I was waiting for you

Hush, now
I see a light in the sky
Oh, it's almost blinding me.
I can't believe I've been touched by an angel
with love.

E
Let the rain come down and wash away my
tears.
Let it fill my soul and drown my fears.
Let it shatter the walls for a new sun.
A new day has come, oh.

B
Hush, now
Well I see a light in your eyes
All in the eyes of the boy
I can't believe
If I've been touched by an angel with love
I can't believe
If I've been touched by an angel with love

Hush, now (Ahh, ahh)
A new day (Ahh, ahh)
Hush, now (Ahh, ahh) A new day

D
Where it was dark now there is light.
Where there was pain now there's joy.
Where there was weakness, I found my
strength.
All in the eyes of a boy.

Hush, now I see a light in the sky.
Oh, it's almost blinding me.
I can't believe I've been touched by an angel
with love.

F
A new day, oh oh.
A new day, oh oh.

G
I was waiting for so long for a miracle to come.
Everyone told me to be strong.
Hold on and don't shed a tear.

Listen to the song and order it:

ANEXO VI. Soluciones

Buena noticia de Chenoa

Actividad 1

E - A - D - B - C - A - D - B - F - D.

Actividad 2

Quisiera buenas noticias entre tantas malas que siempre me dan, multiplicar las sonrisas y empezar las caras largas a borrar.

Sin saber adónde va mi vida, siempre he sido positiva es mi filosofía.

¿Para qué dejar que el miedo entre sin llamar? ¿Para qué llorar si puedo respirar y caminar? ¿Para qué? Para qué? No voy a caer. ¿Para qué? Para qué? No voy a perder. ¿Para qué? Para qué? Sólo tengo que creerlo. Es un día nuevo. Es un día nuevo.

Hoy tengo buenas noticias: después de unos días ha salido el sol. Y tengo una primicia: mi vecina hoy por fin me saludó.

Sin saber a dónde va mi vida, siempre he sido positiva es mi filosofía

¿Para qué dejar que el miedo entre sin llamar? ¿Para qué llorar si puedo respirar y caminar? ¿Para qué? Para qué? No voy a caer. ¿Para qué? Para qué? No voy a perder. ¿Para qué? Para qué? Sólo tengo que creerlo. Es un día nuevo. Es un día nuevo.

Hoy mi buena suerte va a salir de su escondite y esas nubes negras de tristeza... ¡que se quiten!

¿Para qué dejar que el miedo entre sin llamar? ¿Para qué llorar si puedo respirar y caminar? ¿Para qué? Para qué? No voy a caer. ¿Para qué? Para qué? No voy a perder. ¿Para qué? Para qué? Sólo tengo que creerlo. Es un día nuevo. Es un día nuevo.

Actividades 3 y 4

😊	😢
sol	nubes negras
alegría	tristeza
<i>positiva</i>	negativa
<i>día nuevo</i>	día aburrido
levantarse	caer
<i>buenas noticias</i>	malas noticias
reír	llorar
ganar	perder
caras alegres	<i>caras tristes</i>
caminar	pararse

NÚMERO	NOTICIA
5	Camarero devuelve cartera a señora olvidadiza
2	Perdió el globo y le regalan otro
3	“Punki” ayuda a subir bolsas a anciana
8	Regalan zapatos a vagabundo... que baila de felicidad
4	Regala su agua a joven agotado
6	Conductor ayuda a señor en silla de ruedas
1	Ayudan a mujer a subir carrito de bebé
7	<i>Devuelven perro inquieto</i>

Actividad 4.1.

	V	F
Una anciana ayuda a un "punki" a subir bolsas		X
Una señora devuelve al camarero su cartera		X
Un niño pierde un globo y le quitan otro		X
Una chica le da agua a un joven muy cansado	X	
Alguien ayuda a una mujer a subir un carrito de la compra	X	
Un conductor ayuda a un señor en silla de ruedas	X	

Summer Cat, by Billie

I kissed you good bye at the airport. I held you so close to me. I said 'So here we are now and I can't stop from crying, Lilly'. And you said, 'Hey hey hoo, you know this is the way to go. You will forget about me when I'm on that plane. Forget about me when I'm on that plane.'

Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you. Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you tonight.

The plane took off and my love went with it. The chilly wind whipped my both cheeks hard. And the man next to me said, 'Everything is gonna be alright'. I said, 'Nothing is gonna be alright, but thank you anyway'. And then I saw your face in the airplane window. I waved my hands and I shouted to you:

Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you. Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you tonight.

I wore a T-shirt and my worn out hat. Abandoned as a summer cat. And as I stood there as a broken hearted. I realized you got the car keys still. So I broke into my own old car. I fell asleep on the passenger seat. I dreamed of summer sex with you and you whispered in my ear:

Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you. Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you tonight.

Why can't you leave me tomorrow instead? Why can't you leave me tomorrow instead?

And above the clouds she said to herself, 'I can't believe how naive a man can be. That's why I love you so and that's why I can't be with you...'

Tonight tonight tonight tonight I wanna be with you. Tonight tonight tonight tonight. I wanna be with you tonight.

Angel, by The Corrs

Actividad 1.

She lived like she knew, nothing lasts. Didn't care to look like anyone else. And she was beautiful so beautiful. I still hear her laugh like she's here. Shower it down on all the young. It isn't so wrong to have such fun.

Hey, angel, I hope they love you like we do forever. Hey, angel, I'll be proud to be like you, be like you (I'll be proud to be like you).

Does the sun shine up at you when you are looking down? Do you get along with the others around? It's got to be better than before You don't need to worry now you're gone.

Hey, angel, I hope they love you like we do forever. Hey, angel, I'll be proud to be like you. Be like you, just like you.

And when I go to sleep at night I'll thank you for each blessed thing surrounding me. For every fall I'll ever break each moment's breath I wanna taste confidence and conscience, decadent extravagance. Never ending providence. For loving when I had the chance.

Actividad 2

Every night I pray and thank God for life.	E
Now you don't need to think about worldly things because you are happier than before.	D
A very pretty and beloved woman is dead.	A
I would like to be like you.	B
Where are you?	C

Actividad 3

It is talking about the artist's mother.

Welcome to Wherever You Are, by Bon Jovi

Actividad 1

A – I – C – G – H – D – J – E – H – B – F

Actividad 2

False – false – false – true – false – true

Pop, de La oreja de van Gogh

Actividad 1

5 – 9 – 6 – 7 – 1 – 8 – 2 – 3 – 4 – 1 – 8

Actividad 2

Párrafo 2: ~~piso~~ escucho; párrafo 3: ~~hundió~~ ayudó; párrafo 4: ~~saltar~~ mandar; párrafo 5: ~~inglés~~ francés; párrafo 9: ~~mal~~ bien.

Para toda la vida, de El sueño de Morfeo

Actividad 2

2 – 4 – 5 – 7 – 1 – 6 – 3 – 5 – 7 – 1

Actividad 3

Si fueras una luz en el cielo dejarías en el paro al sol. Si fueras una luz en el cielo... Si fueras como el viento en la arena llegarías hasta el corazón, quien se esconde como yo. Si fueras solo la mitad, me sobraría otra mitad. Cuesta creer que eres de verdad.

Y si fueras para toda la vida, si tú fueras para toda la vida... ¡Yo sería la persona más feliz! Te quiero para toda la vida, yo te quiero para toda la vida... Yo sería la persona más feliz.

Si fueras una gota de agua, nadie volvería a tener sed. Si fueras una gota de agua. Si fueras tan solo palabras, serías la más bella canción escrita nunca por amor. Si fueras solo la mitad, me sobraría otra mitad. Cuesta creer que eres de verdad.

Y si fueras para toda la vida, si tú fueras para toda la vida... ¡Yo sería la persona más feliz! Te quiero para toda la vida, yo te quiero para toda la vida... Yo sería la persona más feliz.

Go the distance de Michael Bolton (BSO HERCULES, by Walt Disney)

Actividad 1

crowds = multitud; shooting star = estrella fugaz; hero = héroe; uphill slope = cuesta arriba (montaña)

Actividad 2

To embrace my fate = to accept my destiny; something is worth = a thing that you can fight for with good results; face its harms = fight against the pains; to cheer = to shout.

Actividad 3

3.1. 4 – 7 – 2 – 5 – 1 – 6.

3.2

Simple future

3.3

I have often dreamed, of a far off place, where a hero's welcome, would be waiting for me; where the crowds would cheer, when they see my face and a voice keeps saying: "This is where I'm meant to be". I'll be there someday, I can go the distance. I will find (find) my way, if I can be strong. I know every mile, will be worth my while. When I go the distance, I will be right where I belong.

Down an unknown road, to embrace my fate though that road may wander, it will lead me to you. And a thousand years, would be worth the wait. It might take a lifetime, but somehow I'll see it through.

And I won't look back, I can go the distance. And I will stay on track, no, I won't accept defeat. It's an uphill slope, but I won't lose hope, till I go the distance, and my journey is complete. But to look beyond the glory is the hardest part, for a hero's strength is measured by his heart.

Like a shooting star, I will go the distance. I will search the world, I will face its harms. I don't care how far, I can go the distance till I find my hero's welcome, waiting in your arms. I will search the world, I will face its harms, till I find my hero's welcome, waiting in your arms.

Love Doesn't Ask Why, by Celine Dion

Love doesn't ask why. It speaks from the heart and never explains. Don't you know that love doesn't think twice? It can come all at once or whisper from a distance.

Don't ask me if this feeling's right or wrong. It doesn't have to make much sense. It just has to be this strong. 'Cause when you are in my arms I understand. We don't try to have a voice. When our hearts make the choices. There's no plan. It's not in our hands.

Love doesn't ask why. It speaks from the heart and never explains. Don't you know that love doesn't think twice. It can come all at once or whisper from a distance.

Now I can feel what you're afraid to say. If you give your soul to me, will you give too much away. But we can't let this moment pass us by. Can't question this chance or expect any answers. We can try. But love doesn't ask you why.

So let's take what we found and wrap it around us.

Love doesn't ask why, it speaks from the heart and never explains. Now I know that love doesn't think twice, it can come all at once or whisper from a distance.

Love doesn't ask why.

Actividad 1

Love don't ask why

Love doesn't ask why

Love speak from the heart and never explain

Love speaks from the heart and never explain

When you is in my arms I understands

When you are in my arms I understand

Don't ask me if this feeling are right or wrong

Don't ask me if this feeling is right or wrong

It don't have to make much sense, it just have to be this strong

It doesn't have to make much sense, it just has to be this strong

We doesn't have a voice

We don't have a voice

Now I knows that love don't think twice

Now I know that love doesn't think twice

Actividad 2

Modal verb (*can*).

Actividad 3

Plural (*hearts*)

I remember L.A., by Celine Dion

Actividad 1

D – A – C – B – C.

Actividad 2

I remember L.A. seems a lifetime ago. We were stars on sunset boulevard. What a movie we made.

There were days in the sun that have stayed forever young. Nights when passion was invincible We tought love would never die

There were moments in that lifetime that my heart still replays. There were minutes, there were hours, there were days. There are moments I still love you that same way When I remember L.A.

I remember goodbye. I watched your plane out of sight. Love was over, time to close the book still I go back for one last look.

There were moments in that lifetime that my heart still replays. There were minutes, there were hours, there were days. There are moments I still love you that same way When I remember L.A.

Actividad 3

HAY	HABÍA / HUBO
There <i>is</i> an apple.	There <i>was</i> an apple.
There <i>are</i> two apples.	There <i>were</i> two apples.

Ella vive en mí, de Álex Ubago

Ella vive en mí como una canción que alimenta los oídos de mi corazón.

Ella vive en mí en cada despertar, en mis sueños y secretos aun sin revelar.

Y yo me pierdo en su sonrisa y ante su abismo me dejo caer.

Es ella la que me lleva al cielo de la mano, la que me quiere tal y como soy; esa que llena el mundo de alegría y fantasía.

Es ella la que me resalta toda mi locura, esa que me acompaña en la aventura que es la vida, la que cura mis heridas con sus besos, a donde siempre regreso.

Ella vive en mí como la pasión que acelera los latidos de mi corazón. Ella vive en mí en cada poro de mi piel y no hay nada que mis ganas pueda detener.

Y yo me pierdo en su sonrisa y ante su abismo me dejo caer...

Es ella la que me lleva al cielo de la mano, la que me quiere tal y como soy esa que llena el mundo de alegría y fantasía. Es ella la que me resalta toda mi locura, esa que me acompaña en la aventura que es la vida, la que cura mis heridas con sus besos, a donde siempre regreso.

Porque ella vive en mí. Ella vive en mí...

La que me quiere tal y como soy, esa que llena el mundo de alegría y fantasía; es ella la que resalta toda mi locura esa que me acompaña en la aventura que es la vida; la que cura mis heridas con sus besos, a donde siempre regreso.

Actividad 2

PALABRA	SIGNIFICADO
corazón	Órgano de naturaleza muscular que actúa como impulsor de la sangre y que en el ser humano está situado en el pecho.
beso	Movimiento de labios, por amor o deseo o en señal de amistad o respeto.
sonrisa	Acción de reírse un poco y sin ruido.
locura	Privación del juicio o del uso de la razón (=no tener cabeza).
cielo	Esfera azul que rodea la Tierra.
sueño	Acto de representarse en la fantasía de alguien, mientras duerme, sucesos o imágenes.

Sin miedo a nada, por Álex Ubago y Amaia Montero

Me muero por suplicarte, que no te vayas, mi vida; me muero por escucharte, decir las cosas que nunca digas, mas me callo y te marchas, mantengo la esperanza de ser capaz algún día, de no esconder las heridas que me duelen al pensar que te voy queriendo cada día un poco más. ¿Cuánto tiempo vamos a esperar? Me muero por abrazarte, y que me abras tan fuerte, me muero por divertirte, y que me beses cuando despierte, acomodado en tu pecho, hasta que el sol aparezca, me voy perdiendo en tu aroma, me voy perdiendo en tus labios que se acercan susurrando palabras que llegan a este pobre corazón. Voy sintiendo el fuego en mi interior.

Me muero por conocerte, saber qué es lo que piensas, abrir todas tus puertas, y vencer esas tormentas que nos quieran abatir. Centrar en tus ojos mi mirada, cantar contigo al alba, besarnos hasta desgastarnos nuestros labios. Y ver en tu rostro cada día, crecer esa semilla, crear, soñar, dejar todo surgir, aparcando el miedo a sufrir.

Me muero por explicarte lo que pasa por mi mente, me muero por intrigarte, y seguir siendo capaz de sorprenderte, sentir cada día ese flechazo al verte. ¿Que mas dará lo que digan? ¿Qué más dará lo que piensen? Si estoy loco es cosa mía. Y ahora vuelvo a mirar, el mundo a mi favor, vuelvo a ver brillar la luz del sol.

Me muero por conocerte, saber qué es lo que piensas, abrir todas tus puertas, y vencer esas tormentas que nos quieran abatir. Centrar en tus ojos mi mirada, cantar contigo al alba, besarnos hasta desgastarnos nuestros labios. Y ver en tu rostro, cada día, crecer esa semilla, crear, soñar, dejar todo surgir, aparcando el miedo a sufrir.

Actividad 2

PALABRA	EQUIVALENCIA
suplicarte	Rogarte, pedirte con sumisión y humildad algo.
me callo	No digo nada.
te marchas	Te vas.
pecho	Parte del cuerpo humano que se extiende desde el cuello hasta el vientre, y en cuya cavidad se encuentran el corazón y los pulmones.
tormentas	Adversidades o desgracias.
mente	Cabeza.
sufrir	Sentir un daño moral, pasarlo mal.

Actividad 3

FRASE DE LA CANCIÓN	SIGNIFICADO
Voy sintiendo el fuego en mi interior	Según pasa el tiempo voy amándote más.
Me muero por divertirte	Me encantaría que lo pasaras bien conmigo.

¿Qué mas dará lo que digan?	¿Qué importa lo que hable la gente?
Me muero por [...] saber qué es lo que piensas	Me encantaría saber tus pensamientos.

Someone like you, by Adele

Actividad 1

I heard that you're settled down, that you found a girl and you're married now. I heard that your dreams came true, guess she gave you things I didn't give to you. Old friend, why are you so shy? Ain't like you to hold back or hide from the light.

I hate to turn up out of the blue uninvited, but I couldn't stay away, I couldn't fight it, I had hoped you'd see my face, and that you'd be reminded that for me it isn't over.

Never mind, I'll find someone like you. I wish nothing but the best for you, too. Don't forget me, I beg, I remember you said, "Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead". Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead, yeah.

You know how the time flies, only yesterday was the time of our lives. We were born and raised in a summer haze, bound by the surprise of our glory days.

I hate to turn up out of the blue uninvited, but I couldn't stay away, I couldn't fight it. I had hoped you'd see my face, and that you'd be reminded that for me it isn't over.

Never mind, I'll find someone like you. I wish nothing but the best for you, too. Don't forget me, I beg, I remember you said, "Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead.

Nothing compares. No worries or cares. Regrets and mistakes, they're memories made. Who would have known how bittersweet this would taste?

Never mind, I'll find someone like you. I wish nothing but the best for you, too. Don't forget me, I beg, I remember you said, "Sometimes it lasts in love, but sometimes it hurts instead.

Actividad 2

girl = chica; face = cara; time = tiempo; dreams = sueños; love = amor.

¿Dónde están?, de Enrique Iglesias y Coti

¿Adónde fue el pasado que no volverá? ¿Adónde fue tu risa que me hacía volar? ¿Dónde quedó la llave de nuestra ilusión? ¿A dónde, la alegría de tu corazón?

Y se va como todo se va, como el agua del río hacia el mar; y se va como todo se va...

El tiempo que pasó y no supe ver, las horas que ya no quieren volver, ¿dónde están, dónde están, corazón? Los días que sabíamos amar, la brisa que llegaba desde el mar, ¿dónde están, dónde están, corazón?

¿Adónde fue tu cara de felicidad? ¿Y los besos que supimos una noche dar? ¿Dónde quedó el pasado que no volverá, y los días que vivimos en cualquier lugar? Y se va, como todo se va, como el agua del río hacia el mar, y se va, como todo se va.

El tiempo que pasó y no supe ver, las horas que ya no quieren volver.

¿Dónde están, dónde están, corazón?

Los días que sabíamos amar, la brisa que llegaba desde el mar, ¿dónde están, dónde están, corazón?

Always by Bon Jovi

Actividad 1

BON JOVI'S ENGLISH	STANDARD ENGLISH
When he says the words you've been needing to hear	When he says the words <i>you have been</i> needing to hear
<i>It's</i> nothing but some feelings	It is nothing but something feelings
I know when I die, you'll be on my mind	I know when I die, <i>you will be</i> on my mind

There ain't no luck	<i>There is not no luck*</i>
I'll be there till the stars <i>don't</i> shine	I <i>will</i> be there until the stars <i>do not</i> shine
Take a look at my face, there's no price I won't pay	Take a look at my face, <i>there is</i> no price I <i>will not</i> pay
Till the heavens burst and the words <i>don't</i> rhyme	Till the heavens burst and the words <i>do not</i> rhyme
What I'd give to run my fingers through your hair	What <i>I would give</i> to run my fingers through your hair
But baby, <i>that's</i> just me	But baby, <i>that is</i> just me
Well, I guess I'm not that good anymore	Well, I guess <i>I am not</i> that good anymore

Actividad 2

A – E – D – B – F – C – D

A New Day Has Come, by Celine Dion

Orden: F – G – C – E – D – A – B.